



O IMAGINÁRIO E A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E DA DOCÊNCIA NA CIDADE DE LONDRINA: CONCEITO, CONTEXTO E IMPLICAÇÕES¹

Adriana Regina de Jesus Santos²

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar de maneira crítica e reflexiva a construção do imaginário social acerca do gênero e da docência na cidade de Londrina – Paraná. Isto posto, fez-se necessário compreender os seguintes aspectos: os conceitos referentes ao imaginário social, que constituiu as relações entre gênero e docência; questões do magistério feminino, tendo como parâmetro os aspectos: culturais, sociais, gênero e política. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Ao término da pesquisa, constatou-se que a construção do imaginário em relação ao gênero, docência e feminização é permeado de ideologias, valores e relações de poder.

Palavras-chave: Imaginário. Gênero. Docência. Feminização.

THE IMAGINARY AND THE CONSTRUCTION OF GENDER AND TEACHING IN THE CITY OF LONDRINA: CONCEPT, CONTEXT AND IMPLICATIONS

Abstract

The article aims to critically and reflexively analyze the construction of the social imaginary about gender and teaching in the city of Londrina - Paraná. Thus, it was necessary to understand the following aspects: concepts related to the social imaginary, which constituted the relations between gender and teaching; Questions of female magisterium, taking as a parameter the cultural, social, gender and political aspects. For the development of this study, bibliographic research and documentary analysis were used as methodology. At the end of the research, it was verified that the construction of the imaginary in relation to gender, teaching and feminization is permeated by ideologies, values and power relations.

Keywords: Imaginary. Genre. Teaching. Feminization.



EL IMAGINARIO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO Y LA DOCENCIA EN LA CIUDAD LONDRINA: CONCEPTO, CONTEXTO E IMPLICACIONES

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar de manera crítica y reflexiva la construcción del imaginario social acerca del género y de la docencia en la ciudad de Londrina - Paraná. Esto puesto, se hizo necesario comprender los siguientes aspectos: los conceptos referentes al imaginario social, que constituyó las relaciones entre género y docencia; Las cuestiones del magisterio femenino, teniendo como parámetro los aspectos: culturales, sociales, género y política. Para el desarrollo de este estudio, se utilizó como metodología, la investigación bibliográfica y el análisis documental. Al término de la investigación, se constató que la construcción del imaginario en relación al género, docencia y feminización está impregnado de ideologías, valores y relaciones de poder.

Palabras clave: Imaginário. Género. Enseñanza. La feminización.

INTRODUÇÃO

Os aspectos de gênero e docência têm recebido uma atenção especial dos pesquisadores e profissionais da educação que estudam questões relacionadas à subjetividade e ao imaginário, bem como suas significações imaginárias e os sentidos atribuídos. Parte dessa atenção foi conquistada pela predominância de mulheres em algumas profissões, dentre elas o magistério. Sendo assim, este artigo pretende analisar de maneira crítica e reflexiva a construção do imaginário social acerca do gênero e da docência na cidade de Londrina – Paraná.

Faz-se necessário ressaltar que a aproximação ao gênero e ao imaginário social está fundamentada na perspectiva político-filosófica desenvolvida por Cornelius Castoriadis (1982) para quem o Imaginário Social é a instância responsável pelo processo instituidor da sociedade.

Em seu artigo “O Imaginário: a criação no domínio sócio-histórico”, Castoriadis, (1982, p. 219) faz cinco afirmativas que denomina dogmáticas para a compreensão do Ser, do Tempo e da Criação, são elas:

1 - não é um sistema, não é um sistema de sistemas, e não é uma “grande corrente”. O “Ser” é “Caos”, ou “Abismo”, ou “Sem-Fundo”.

2 - O Ser não está simplesmente ‘dentro’ do Tempo, mas ele é através do Tempo (intermediando o Tempo, em virtude do Tempo). Essencialmente, Ser é Tempo.

3 - O Tempo não é nada, ou ele é criação. Criação significa, evidentemente aqui, criação autêntica, criação ontológica, a criação de novas Formas ou de novos eidos.



4 - Esses fatos fundamentais relativos ao Ser, ao Tempo e à criação foram recobertos pela ontologia tradicional (e seguidos pela ciência) porque essa ontologia esteve a serviço, na sua corrente principal, como intermediária da hiper-categoria fundamental da determinação.

5 - O que, a partir daquilo que conhecemos, provém do observador (de nós) e o que provém daquilo que é?... [e completa]: essa questão é, e sempre será, indecifrável.

Isto posto, o conceito de imaginário radical na perspectiva de Castoriadis é o reconhecimento que o indivíduo mantém de sua capacidade de refletir sobre si mesmo e deliberar. Entende-se por capacidade inclusive a sua representação para os outros indivíduos e como é constituída e instituída social e historicamente. Essa consciência motivará tanto a psique quanto o indivíduo social histórico ou instância social, que se reconhecerão como co-criadores dessa totalidade social histórica, fruto da capacidade de criação constante, inerente de representação, afeto, intenção e criação, sempre de novas figuras e novas formas, cuja base encontra-se na imaginação radical.

Para Castoriadis, o imaginário é responsável pelo pensamento, além de instituir o sentido e criar espaço para a indeterminação do sujeito e da sociedade, vista aqui como instituição de diversas formas sócio históricas, instituintes do sujeito e do seu coletivo. É nessa medida do imaginário fundante que ele atribui a definição de radical, ou seja, imaginário radical. É possível visualizar essa discussão no último capítulo do livro de Cornelius Castoriadis, intitulado: “A Instituição Imaginária da Sociedade”. Nessa obra, o autor analisa o conceito do Imaginário e identifica-o como eixo que norteia cada comunidade social, discutindo funções e limites.

Um exemplo dessa situação é o conceito de gênero relacionado a feminização do magistério. O emprego da noção de gênero tem origem na tradição antropológica e psicanalítica feminista e visa, como na gramática, acentuar a diferenciação entre seres e coisas designadas como da ordem do masculino e do feminino, ou seja, a partir de uma diferenciação anatômica – pênis ou vagina –, a sociedade classifica e determina lugar aos sujeitos em uma ordem social previamente instituída, definindo também comportamentos específicos a homens e mulheres e distribuindo a cada um funções, saberes e poder social, de acordo com as características distintivas que a própria sociedade constrói como sendo pertinentes a cada um dos sexos: inteligência e coragem para os homens e afetividade e fragilidade para as mulheres.

Contribuindo com essa reflexão, Catani e outros afirmam que,

Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atuam no desenvolvimento da consciência social de meninas e de meninos. Tanto para homens, quanto para as mulheres, modos de ser e de estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais. (CATANI et al., 1997, p. 39).



Sendo assim, o pensar, o fazer e o falar já é imaginário em movimento, criando e sendo recriado por um imaginante que a tudo abarca: o ser magmático. Contribuindo com essa reflexão, Kant alertava para a fenomenologia da coisa-em-si e para o fato de que o mundo é representação, puro fenômeno, não podendo ser jamais “descoberto” e desvendado totalmente. Assim, também, a natureza – ou, como chama Castoriadis, o “extrato natural” – já é fruto de um núcleo criativo denominado imaginário social.

Faz-se necessário ressaltar que a questão do real, no mundo ocidental, sempre foi o limite para a compreensão de outros mundos, como o oriental e o africano. O mundo cristão sempre foi fascinado pela “prova científica” das passagens simbólicas das escrituras. Dizer que Jesus não foi carne, mas linguagem de uma específica tradição, é causar um choque em muitos; dizer que a “Torre de Babel” (o zigurate mesopotâmio) não existiu como objeto material no meio social é causar outro; e afirmar que esses símbolos, por não terem existido realmente, é que são cheios de realidades causa mais espanto ainda.

Nesse sentido, como acreditar, então, que a sociedade não pode ser cópia do “extrato natural” e, em muitos casos, completamente diferente do real? Logo, as “significações imaginárias” já estão presentes antes do significado dado sobre as coisas, objetos etc.

Bachelard (1988, p. 21) merece ser citado nesse contexto, por dizer: “O fogo propaga-se mais seguramente numa alma do que sob as cinzas”.

A postura resistente da realidade natural é apenas ilusória, ela comporta uma maleabilidade que permite a todo o real modificar-se; se não fosse assim, não poderia haver comunidades tão diferentes, mas sempre com um “fio de Ariadne”³ para ligá-las. Isso significa que toda “realidade” é “realidade social”, todos os objetos não são objetos só, mas “objetos sociais” (CASTORIADIS, 1982).

Para exprimir essa “dependência” do imaginário social, pode-se dizer que o lugar ocupado pela mulher no magistério está situado em um magma de significações que pode ser traduzido por multiplicidade de significações, “[...] uma reunião infinitamente confusa de tecidos conjuntivos, feitos de materiais diferentes e, no entanto, homogêneos, toda constelada de singularidades virtuais e evanescentes.” (CASTORIADIS, 1982, p. 23).

Esse magma de significações está ancorado na produção simbólica herdada, que, reatualizada e ressignificada, passa a fazer parte do capital cultural a ser legado. Em síntese, o gênero é uma significação imaginária, na linguagem de Castoriadis. Essa linguagem imaginária pode relacionar-se com o capital cultural que origina as atribuições de sentido à mulher professora, tanto as herdadas como as legadas, isto é, está inscrito nos “[...] mecanismos pelos quais a estrutura das relações de classe tende a se reproduzir, reproduzindo os *habitus* que a reproduzem.” (BOURDIEU, 1999, p. 54).



A função primordial do conceito de *habitus* é lembrar que as ações possuem, prioritariamente, por princípio, o senso prático e não cálculo racional, ou que o passado continua presente e ativo nas disposições por ele produzidas, ou, ainda, que os agentes sociais possuem, com muito mais freqüência, disposições mais sistemáticas do que se poderia imaginar. (BOURDIEU, 1999). A ciência social se encontra nestas duas esferas, que aparentemente são opostas: a do subjetivismo, referente às propriedades como sentimento de pertença e representações que os agentes sociais têm das divisões da realidade e que contribuem para esta realidade das divisões; e do objetivismo, que são propriedades como ascendência, território, língua, religião e atividade econômica. Para compreender a representação simbólica, o pesquisador tem que trabalhar com as duas esferas: a do subjetivismo e a do objetivismo. Isso porque as relações de forças objetivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações. Para Bourdieu, essa relação não é antagônica, mesmo na percepção do cientista social.

Para tanto, o que Bourdieu chama de *habitus* e Castoriadis de *significação imaginária* leva a compreender que as concepções e representações são produzidas pelas estruturas que constituem um meio particular e podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, isto é, a um sistema de disposições, um princípio gerador e estruturador de práticas e representações que podem ser subjetiva e objetivamente reguladas e regulares no que se refere às relações sociais.

Contribuindo com esta reflexão, Bourdieu (1999) argumenta que é o capital cultural que conforma todo o campo de saberes que se relacionam com o sentido atribuído socialmente nas relações de gênero: o sentido primeiro, funcional, e os sentidos outros, incorporados pelas relações culturais próprias.

Analisando o “estado da arte” sobre a produção antropológica em torno do tema de gênero, Heilborn (1991) indica que a categoria gênero veio em substituição à categoria mulher, que não dá conta do caráter relacional que a noção comporta. Adverte que a simples substituição de uma noção por outra não garante o estabelecimento da interdependência estrutural dos pares de oposição masculino e feminino.

Scott (1995), por sua vez, argumenta que a categoria de gênero pode ser tomada em duas acepções: forma de classificação e dado constitutivo da identidade dos sujeitos. Há que se considerar, no entanto, o fato de que gênero é categoria construída em um solo específico, que é a academia, e foi instituído, portanto, pelas concepções de homens e de mulheres de classe média branca, sujeitos das revoluções políticas e comportamentais desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Ao mesmo tempo, os gêneros se instituem e se entrecruzam socialmente de vários modos: classe, etnia, religião, opção partidária, faixa etária, escolarização e profissão.



Além disso, no interior de cada pólo, as diferenças também se multiplicam. Por isso, não se podem conceber o feminino e o masculino como oposições estanques, mas examinar o contexto dinâmico e concreto das relações sociais, pois ali as solidariedades e os afrontamentos se mostram como arranjos plurais que desautorizam dualismos simplificados. É preciso, ainda, considerar que gênero e identidade não são substâncias ou unidades fixas e naturais, mas relações construídas culturalmente, tratando-se, portanto, de realidades múltiplas e mutáveis. (SCOTT, 1995).

Isto posto, Castoriadis (1982, p. 28) contribui dizendo que

[...] o homem é criação propiciada por uma formação exagerada da faculdade da imaginação... O que faz a essência do homem, precisamente, é a imaginação criadora... Ora, para que a espécie humana pudesse sobreviver, a psique precisou ser socializada e dar sentido a um mundo sem-sentido natural-biológico. Ao criar as significações, institui-se a sociedade que, portanto, é a origem de si mesma.

Ou seja, não se poderia, para o autor, pensar a humanidade fora do mundo de significações, fora das instituições sociais. A busca de uma argumentação que visasse à universalidade (à própria filosofia) não se originaria na “racionalidade” humana, mas, sim, na imaginação criadora ou imaginário radical. A imaginação diferencia o ser humano dos outros animais, por isso pode falar-se de algo em comum, quando se trata da humanidade. Para Castoriadis (1982, p. 35):

Tudo o que foi imaginado por alguém com força suficiente para conformar o comportamento, o discurso ou os objetos pode, em princípio, ser reimaginado [...] por alguma outra pessoa. O imaginário radical é fonte criadora tanto da psique quanto do social-histórico. O imaginário radical enquanto imaginação radical traduz-se no que para a psique / soma é posição, criação e fazer ser; aparece, pois, como fluxo representativo / afetivo / intencional. Por sua vez, o imaginário radical enquanto imaginário social aparece como corrente do coletivo anônimo, traduzindo-se na sociedade instituinte e no que para o social-histórico é posição, criação e fazer ser. Essas duas dimensões do imaginário radical não são incomunicáveis nem estáticas, embora a dimensão psíquica, a todo tempo, tenha a sua participação ocultada na criação social, ela se manifesta tanto em forma de sonhos ou doenças psíquicas como também em alterações, ainda que lentamente, do imaginário social. Este, por sua vez, possibilita a existência da psique, porque é na dimensão social-histórica que se dá um sentido para a vida. A psique só pode existir socializada.

Sendo assim, o mundo humano é cada vez mais instituído pelo imaginário social de época, e é possível perceber tal fato a partir das matérias já trabalhadas pela imaginação ao longo da história do *sapiens* (BACHELARD, 1990, 2001; DURAND, 1997), que trazem nova significação à tradição, de modo histórico e criativo, através do dizer e do fazer sociais, pois o humano é uma espécie de ser que define a si mesmo de maneira inventiva, ao modo da *poieses* (CASTORIADIS, 1982); por isso, é importante criticar a forma pela qual a sociedade define o humano e o lugar que homens e mulheres devem ocupar no mundo construído e reconstruído pelas definições auto-instituídas socialmente. Tendo



como parâmetro essas reflexões, faz-se necessário analisar a diversidade da vida humana na perspectiva do imaginário social, possibilitando, assim, conhecer as imagens instituídas e instituintes das mulheres professoras construídas em torno da docência.

Para se compreender a mulher professora, é necessário entender a categoria gênero, mas, para isso, é imprescindível recorrer à história, não do movimento feminista, mas da participação de homens e mulheres na construção do mundo social; ou seja, a realidade objetiva, na qual a unidade se dá pela articulação da vida material e mundo simbólico, pois, segundo Lima (1996, p. 41), “[...] a formação e o reforço de uma identidade de gênero no magistério estão relacionados com a construção da identidade sócio-histórica das mulheres.”

Ou seja, no decorrer da história da humanidade, para cada sexo, existem diferentes expectativas de comportamentos, normas e atitudes que, depois de aprendidas, são internalizadas. O indivíduo, ao nascer, é condicionado quanto à forma de ver, de ser e de estar na sociedade. Contribuindo com essa análise, Bourdieu afirma que está presente na sociedade a dominação masculina. No intuito de refletir melhor sobre esse aspecto, é necessário entender a discussão que o autor faz em relação aos símbolos, a representação social e o conceito de *habitus*.

Bourdieu (1999) define os símbolos como instrumentos de integração social, que tornam possível o consenso do sentido do mundo social e, dessa forma, contribuem para a reprodução da ordem social. Os símbolos são estruturados e têm o poder de ser estruturantes. O poder simbólico está presente em todas as sociedades e situações sociais, é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade que está sujeita a ele, mesmo não querendo. Em uma mesma sociedade, diferentes grupos interagem no mesmo espaço, e essa dinâmica da distinção social não se resume a um conflito simbólico pela imposição de uma dada representação da sociedade. Ao contrário, há uma continuidade na produção incessante de novos gostos socialmente diferenciados e no abandono das práticas culturais apropriadas pelas camadas subalternas.

O movimento de continuidade do sistema só existe porque as partes mantêm o jogo, na luta que as estruturas constitutivas do campo produzem, reproduzindo as estruturas e hierarquias dele. As representações sociais mudam de acordo com o grupo e suas características, como etnia, posição social e formação. Na discussão dos gêneros, tanto o homem quanto a mulher, independentemente da classe social, reproduzem a dominação masculina, seja de forma inconsciente ou consciente.

Bourdieu (1999), em relação à questão do gênero, argumenta que a dominação masculina atua tanto sobre o homem como sobre a mulher. Ela também está inserida no *habitus* e na estrutura social, fazendo parte do contexto cultural e social. Há mecanismos históricos que são responsáveis pela descaracterização histórica e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes. Nesse sentido, o

autor aborda a ideia de que, na história, muitas vezes a concepção de eterno nada mais é do que produto de um trabalho de eternização que compete a instituições como família, igreja, escola, núcleo de esportes, etc.; essas reinscrevem na história a relação entre os sexos, questionada pelas visões naturalista e essencialista.

A dominação masculina está inserida nos modos de pensamento e nas formas de classificação com as quais se constrói o mundo, que são também produtos da dominação, estabelecendo, assim, um mítico-ritual.

O sistema mítico-ritual desempenha aqui um papel equivalente ao que incumbe ao campo jurídico nas sociedades diferenciadas: na medida em que os princípios de visão e divisão que ele propõe estão objetivamente ajustados às divisões pré-existentes, ele consagra a ordem estabelecida, trazendo-a à existência conhecida e reconhecida, oficial. A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas sexuadas), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistema de esquemas. (BOURDIEU, 1999, p. 17).

A diferença biológica entre os sexos passa a ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros, principalmente no que se refere à divisão social do trabalho e às próprias relações sociais. Na própria relação sexual, prevalece a dominação masculina, unindo o caráter sexual com o social, na medida em que o ato sexual está dividido entre o masculino ativo e o feminino passivo; a partir desse princípio, organiza o desejo masculino de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino, como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou ainda, como reconhecimento erotizado da dominação. (BOURDIEU, 1999).

O mesmo vale para a divisão das tarefas: as mulheres são excluídas das tarefas mais nobres, ficando com as tarefas menos qualificadas.

Enquanto o discurso mítico é mais ingênuo, os ritos de instituição aplicam de forma mais insidiosa e eficaz simbolicamente.

Elas estão condenadas a dar, a todo instante, aparência de fundamento natural à identidade minoritária que lhes é socialmente designada: é a elas que cabe a tarefa longa, ingrata e minuciosa de catar, no chão mesmo, as azeitonas ou as achas de madeira, que os homens, armados com a vara ou com o machado, deitaram por terra. São elas que, encarregadas das preocupações vulgares da gestão cotidiana da economia doméstica, parecem comprazer-se com as mesquinhas do cálculo, das contas e dos ganhos que o homem de honra deve ignorar. (BOURDIEU, 1999, p. 41-42).

Para Bourdieu, a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social está envolvida pela objetividade do senso comum, sobre o sentido das práticas, e é aplicada pelas mulheres a toda a realidade e as relações de poder automaticamente. As estruturas de dominação são resultantes de um trabalho incessante e



histórico de reprodução, com a contribuição de agentes específicos e instituições: família, igreja, escola, estado. O sistema de dominação passa a ser visto como algo natural. A violência simbólica se processa através de um ato de conhecimento e desconhecimento prático, que funciona por meio da cumplicidade de tendência para sua perpetuação.

No início do século XX, o movimento feminista que eclodiu na América do Norte e na Europa, com repercussões na América Latina, encarregou-se de sepultar definitivamente a visão medieval da educação feminina como contaminadora da consciência e perigosa para a pureza do corpo e da alma das mulheres.

Essas pioneiras, segundo Almeida (1998, p. 85),

[...] só viam uma saída para romper com os mecanismos de subordinação feminina: a educação igual à dos homens e o direito de exercer uma profissão. Apesar disso, a educação e a profissionalização que acabaram por ser conquistadas, embora parcialmente porque restritas a determinadas profissões, revelaram-se como mais um mecanismo de opressão.

Destarte, o imaginário se constitui de representações simbólicas do real, como afirma Postic (1993). Para ele: “O imaginário começa onde a realidade opõe, senão rejeição, ao menos resistência: algo não está diretamente acessível, escapa, mas pode ser adivinhado; permite uma esperança, embora velada.” (POSTIC, 1993, p. 15).

Portanto, para compreender o processo da construção das representações sociais e do imaginário, tendo como parâmetro as questões de gênero e docência, é imprescindível conhecer a cultura local de uma determinada sociedade. Contudo, como se trata de uma pesquisa qualitativa, foi necessário delimitar o tempo e o espaço para tal investigação. Diante disso, o próximo item tratará de contextualizar a identidade social da mulher londrinense construída ao longo do processo da história local.

O LUGAR E A IDENTIDADE DA MULHER PROFESSORA NO CONTEXTO LONDRINENSE: O SER MULHER PIONEIRA ENTRE PIONEIROS

A representação do “pioneirismo masculino” ocultou as diversidades de classe e, principalmente, as de gênero, que se estabeleceram na cidade de Londrina. Nela o homem é construtor e criador, é ponto de partida e de chegada, é o agente dinâmico e civilizador. O cronista Alberto João Zortéa, ao abordar o tema “pioneirismo e desbravadores”, enalteceu a trajetória da seguinte forma: “Homens como esses, que temperaram o seu caráter na luta e no destemor, desde a juventude até a maturidade, é que moldaram uma nova civilização no Norte do Paraná, dando-lhe um conceito ímpar na grandeza e na integração nacional.” (ZORTÉA, 1975, p. 54).

E prossegue o cronista a enaltecer o “pioneiro”:



Este é o pioneiro, o homem que povoa os sertões, transformando-o em fazendas ou funda vilas que se transformaram em cidades, quando a terra é boa, como foi o caso de Londrina, que está destinada a ser uma das grandes cidades do Sul do Brasil, graças também à coragem de um povo que foi selecionado naturalmente [...] Somente a existência dessa esfera pública e a subsequente transformação da cidade em uma comunidade de coisas que reuniu homens com objetivos comuns, estabelecendo uma relação entre eles, pode garantir a eterna permanência da “sociedade de pioneiros”, como únicos sujeitos construtores e transformadores do devir histórico. É evidente que esse espaço público não foi construído apenas para uma geração ou planejado somente para aqueles que estavam vivos. Ele deveria transcender a duração da vida dos homens mortais [...]. Os registros históricos e, sobretudo, alguns trabalhos acadêmicos, encarregaram-se de tornar concreta essa transcendência para uma potencial “imortalidade” terrena do ideário do pioneiro – homem – que se preservou da ruína natural do tempo. (ZORTÉA, 1975, p. 54).

Neste sentido, segundo Castro (1994, p. 69),

[...] os homens exaltados pelo cronista — que realiza o papel de contador da ordem pública — derrubaram as matas, construíram casas, fazendas e cidades, povoaram os sertões, com sua luta e destemor, moldaram a civilização que perpetuou sua grandeza projetando-se para o futuro. É uma leitura hegemônica do passado e de construção de uma determinada memória – a masculina.

Nessa perspectiva da história masculina oficial, restavam às mulheres a casa, as atividades domésticas, os filhos e o marido. Essa verdadeira exclusão das mulheres do espaço público revive a tendência liberal do século XIX, com seu velho discurso naturalista, apoiado nas descobertas da medicina e da biologia. Percebe-se, assim, que as características masculinas eram pautadas na razão, no poder de decisão e na inteligência; e as femininas, no coração, na sensibilidade e nos sentidos. É possível visualizar esses aspectos apresentados sobre a masculinização e a feminilidade nas histórias em relação à educação de mulheres proposta pelo Colégio Mãe de Deus:

A inauguração, em 1938, do “Colégio Mãe de Deus” foi associada à representação de “civilização” e demonstrou a interseção entre os poderes, visto que foi edificado em terreno doado pela Companhia. Revestido de uma missão educativa e sagrada, o prédio, construído com recursos da comunidade, pelas religiosas do Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schönstatt, desde sua fundação destinou-se à educação das meninas da elite. O fato da rigorosa separação dos sexos, neste colégio de reconhecido prestígio, e da rigidez de formação, exclusivamente para moças, visou manter e preservar os papéis e valores tradicionais femininos, num exercício de coordenar e adestrar seus corpos e sua moralidade.

Dirigido a uma clientela específica, em sua maioria filhas de famílias abastadas, o educacionário de freiras que também funcionou em regime de internato àquelas de fora da cidade, pautou-se em uma doutrina cristã e numa pedagogia rígida de proibição, punição e reforço da moralidade. Enfim, uma visão de mundo que as distinguisse das outras mulheres. Vigorou por muito tempo o ideal da “moça prendada”, capaz de participar da vida social em formação, inserindo-se desta forma, na esfera pública de maneira elegante e inteligente, assim como assegurando seu desempenho na esfera íntima, a partir do aprendizado do



bordado, costura e pintura, num verdadeiro ritual de preparação para o casamento. (ZORTÉA, 1975, p. 51).

A citação permite inferir que a preocupação em relação à educação das mulheres centrava-se na formação doméstica. A elas cabia aprender a bordar, costurar, cuidar dos filhos e marido; enfim, conhecer somente a dinâmica do espaço privado. Essa orientação compôs os aspectos da “boa educação,” que permaneceu aliada ao conteúdo da educação formal.

A literatura religiosa, por sua vez, também reforçou esse modelo ideal de mulher, de forma pedagógica, num momento de solidificação dos padrões morais e comportamentos burgueses. Um exemplo de tal situação pode ser visto em 1938, quando o padre Geraldo Pires de Souza publicou um pequeno manual intitulado “As três Chamas do Lar: 1. Esposa; 2. Mãe e educadora; 3. Dona-de-casa”. O manual reforçava os seguintes aspectos:

[...] – a missão e a grandeza da mulher no lar; acentua as representações ocidentais seculares da esposa virtuosa, da mãe solícita e da dona de casa habilidosa;
– aconselha as mulheres a se manterem no lar — local por excelência da mulher virtuosa —, cuidando de seus filhos e maridos, abnegada e soberana;
– acompanhamento dos mínimos movimentos da vida cotidiana da família, aliada a uma constante dedicação a Deus. (SOUZA, 1958, p. 36).

Na década de 1940, os argumentos favoráveis à maternidade como obra civilizadora e educadora, à puericultura, ao casamento e a casa foram elaborados da seguinte maneira, segundo Souza (1958, p. 133):

A maternidade é para a esposa, ainda moça, uma grande benção. É o dever feito sentimento. É a vida organizada, centralizada, presa às finalidades humanas, mais nobres. As seduções exteriores perdem seu encanto quando se apresentam à jovem mãe. O que se diz do amor de Deus – que põe tudo em ordem dentro de nós – é também verdade proporcional a respeito do amor materno. Toda mãe é como Maria; concebe um salvador, seu próprio salvador.
A propósito, a maternidade é primordial para o “ser mulher”. A educação da criança exige dedicação e abnegação.

Tendo como parâmetro esses argumentos favoráveis à maternidade como obra civilizadora e educadora, o espaço doméstico é reservado somente para as mulheres, e é nesse contexto, na cidade de Londrina, no período histórico analisado, que há indícios de um reforço para as desigualdades existentes entre os sexos, pois a educação acontece distintamente para meninos e meninas.

Desde cedo, as meninas são levadas a assimilar valores referentes à maternidade, a ser mãe, esposa e dona-de-casa. Aprendem, assim, a necessidade de renegar a sua condição de ser autônoma, quando entram em contato com o sexo masculino.



O culto da domesticidade ia acontecendo à medida que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e educacional muito mais amplo.

Forquin (1993, p. 103) contribui, afirmando que “[...] as habilidades, conhecimentos e atitudes da dona-de-casa (conteúdos) do mundo doméstico vão ser reconhecidos como significativos para integrar os currículos escolares”.

Diferentemente, os meninos, desde a mais tenra idade, são impulsionados a buscar o externo, ou seja, o espaço público. Para cada sexo, porém, existem diferentes expectativas de comportamentos, normas e atitudes, que, depois de aprendidos, são internalizados. O indivíduo, ao nascer, é condicionado quanto à forma de ver, de ser e de estar na sociedade. Cada personagem ou indivíduo vai-se identificando com o papel que lhe é atribuído dentro e pela sociedade onde vive.

Essa educação rigorosa, conservadora e redentora, oferecida às mulheres na cidade de Londrina, restituiu-lhes seu antigo posto de “rainha do lar”, com a tarefa de promover-lhes boas leituras, de cunho pedagógico, visando prepará-las para o ideal feminino e seu “destino natural”, valorizando virtudes como bondade, paciência, pureza e abnegação. Da mesma forma, tal leitura de Souza (1958) teve por finalidade combater a “leitura mundana e distorcida”, que auxiliava a “corromper os costumes”

Ainda a partir dos fragmentos transcritos por Souza (1958), percebe-se também uma nítida defesa da divisão de função para o homem e para a mulher. A ele competia, fundamentalmente, a sustentação econômica da família na esfera pública – trabalho profissional fora de casa. A mulher foi incumbida da educação dos filhos, do cuidado da casa, do controle das despesas; em suma, de ser a figura guardiã do lar, transmissora da virtude e da religião.

Sem dúvida, esses discursos pela essência de seus pressupostos tradicionais possuem todos os elementos do discurso liberal-burguês, utilizado para excluir as mulheres da esfera pública, valorizando as virtudes femininas, as diferenças entre os sexos e a natural domesticidade da mulher. Essa estratégia persuasória também fez parte do discurso montado pelo regime pós-30, a fim de controlar a vida cotidiana das famílias, tendo na mulher a figura de vigilância e unidade moral. Nesse período, segundo Costa (1989, p. 107),

[...] combateu-se abertamente o divórcio e exaltou-se o casamento; condenou-se a emancipação feminina tida como ameaça à preservação da família. O trabalho feminino foi apregoado pelo modelo estatal como o responsável pela diminuição do apego à família e pela dissolução da unidade moral da mesma. A ausência do lar da figura materna e de sua vigilância foi responsabilizada pelo abandono dos filhos e pelo seu descaminhamento moral. Afinal, a mãe fora incumbida do papel de civilizadora e formadora do caráter e do patriotismo.

Inegavelmente, a mulher dos primeiros anos de colonização de Londrina teve um papel vital no ordenamento do privado e do íntimo, na manutenção das relações familiares,



na educação dos filhos e na sociabilidade com a vizinhança. No anonimato do mundo da casa, atuou no papel de esposa e mãe, como se pode constatar pelo relato de Oswald Nisdorf, que retrata a mulher:

Um punhado de homens e poucas mulheres viviam nestas ilhas, verdadeiras células de germinação do futuro, desenvolvimento fantástico do nosso estado paranaense. As mulheres faziam milagres na preparação da comida. A matéria básica era o palmito, que era preparado de todas as formas: cozidos, fervidos, assados, grelhados, ensopados, crus, fosse como salada e como compota. O fogo tinha de ficar aceso no fogão dia e noite porque não havia fósforo para acendê-lo. Uma vida de sacrifícios, porém cheia de confiança para o futuro. Parece que esta época dura implantou no homem e na mulher do Norte do Paraná esse espírito de pioneiro, de agüentar, de lutar, de trabalhar e de confiar no futuro que até hoje é o característico do povo do Norte do Paraná. (COUTINHO, 1959, p. 81).

O engenheiro Oswald Nisdorf refere-se ao ano de 1932, durante o isolamento imposto ao patrimônio de Londrina, quando da Revolução Constitucionalista Paulista, que, no entanto, não impediu a chegada de compradores e trabalhadores que se engajavam nas tarefas cotidianas de derrubada e queima da mata e plantio do café. Esses homens, muitas vezes, permaneciam semanas inteiras na mata, ausentando-se do convívio familiar.

Os papéis femininos não se restringiram somente ao âmbito privado: contribuíram com seu trabalho cotidiano para o enriquecimento da elite, seja em tarefas agrícolas, seja em comerciais e, também, em outras inúmeras atividades, necessárias à urbanização que se processava e à riqueza extraída do campo. Improvisaram formas de sobreviver e contribuir para manter a família.

Aos poucos, a cena pública, a partir da década de 1960, reservou-lhes outras atividades, envolvendo novas sociabilidades, como sua atuação nos salões, em bailes e festas de então, que denotavam uma projeção da esfera privada em direção à esfera pública, mesmo que subordinada àquela.

Nos jornais e revistas publicados no período, frequentemente proliferaram textos que se constituíram em um discurso estruturado de imagens femininas. Introduziram um novo estatuto, a fim de divulgar novos hábitos e novas formas de sociabilidades femininas a uma sociedade que se pretendia “civilizada” e “próspera”, procurando estar em sintonia com as transformações nacionais e internacionais. A modernização do espaço urbano, o afluxo do capital advindo da produção cafeeira e, portanto, a formação de fortunas individuais criaram formas de identificação e distinção social dessa elite, que se refletiram no universo e imaginário feminino, acenando para uma forma ambígua de participação no mundo público – espaço de visibilidade social. A mulher, fora do lar, deveria cuidar de seus gestos, aparência, roupa, para não ser confundida, em hipótese alguma, com a prostituta, figura dissoluta de “mulher pública”.

Paralelamente a essas exigências, mas afinadas à ordem burguesa, houve uma revalorização da esfera privada – universo da intimidade –, onde as representações de



mãe–esposa–dona-de-casa foram reelaboradas, e o lar, considerado espaço sagrado do feminino e, portanto, de sua competência e realização.

É inerente que novos papéis sociais lhes estavam sendo prescritos, à medida que se redefiniam suas funções sociais e sua forma de inserção na sociedade. Mesmo assim, permaneceram atreladas a alguns códigos e atribuições antigos e subordinadas à sua função principal, a de ser mãe e esposa. A documentação oficial sobre o contexto histórico da cidade de Londrina espelha o virtual monopólio que o homem exercia sobre o espaço público burguês londrinense e constrói uma imagem de mulher que dele participava como alguém que vivia em território estranho, como coadjuvante e âncora da ação transformadora masculina.

Outro espaço público permitido às mulheres refere-se ao magistério. Faz-se necessário ressaltar que as primeiras professoras londrinenses eram jovens, algumas solteiras, que vieram sozinhas para o norte promissor e passaram a viver e fazer parte da sociedade londrinense. Entretanto, a retribuição salarial da sociedade, já naquela época, demonstrava ser desproporcional com a importância da ação educadora. Um professor formado (normalista), nomeado pelo Estado, recebia 240 mil réis mensais, e o salário de um ajudante de motorista era de 300 mil réis. O que estes números demonstram é que, desde aqueles tempos, a remuneração dos professores era inferior à de trabalhadores não especializados. (CERNEV, 1997, p. 123).

Castro (1994, p. 95) vai além no registro histórico, afirmando que,

Embora o poder aquisitivo das professoras não fosse condizente com uma boa remuneração, elas eram bem relacionadas, aceitas e respeitadas. Ou seja, não se reivindicava melhor remuneração salarial, pois o salário afetivo compensava todo o trabalho realizado.

Essas professoras sabiam que tinham em suas mãos a missão de formar os futuros cidadãos, filhos de pioneiros, colonos, filhos de pessoas anônimas que teriam de estar imbuídos de formação para dar continuidade à empreitada chamada Londrina. E numa sociedade de pioneiros homens.

Na década de 1960, o *Jornal de Londrina* veiculou extensos artigos abordando “a evolução intelectual da mulher”, enfatizando a importância do preparo intelectual – profissional, feminino –, resgatando a historicidade da temática desde a Colônia até a República no Brasil, como se vê a seguir:

Mas a mulher acabou por dar, das possibilidades de sua inteligência, a mais cabal das provas: manifestou-se pela ação em todos os setores da atividade humana. Insinuando-se, esquivando-se, vencendo mil tropeços, derrubando preconceitos seculares, conquistou o privilégio de instruir-se, e, hoje, o trabalho feminino corresponde a uma necessidade econômica e social [...]. Tão pouco importa renúncia aos direitos ou negligência aos deveres peculiares ao sexo. (ZORTÉA, 1962, p. 5).

No entanto, era preciso ter consciência de que

Instruir-se é preciso, porém nunca esquecer de aproveitar as aptidões específicas femininas, suas tendências naturais, de maneira a tornar as mulheres úteis à sociedade, conclamava o professor Ghaldino Moreira Filho. Então, a seqüência natural é a valorização da mulher-educadora, possuidora de atributos especiais como a inteligência, intuição, paciência e devotamento. Não esquecendo jamais de manter os seus predicados de feminilidade, constituindo ao lado do homem uma auxiliar na solução dos problemas, sem perder jamais o papel de esposa e mãe. (ZORTÉA, 1962, p. 5).

Percebe-se que o magistério era defendido, na década de 1960, como a carreira propícia ao gênero feminino, pois não ofendia os estereótipos criados sobre a “verdadeira natureza” e sobre a verdadeira “missão de mulher”. Contudo, a Faculdade de Educação de Filosofia Ciências e Letras de Londrina, atualmente conhecida como Universidade Estadual de Londrina, criou, em 1960, o Curso de Licenciatura em pedagogia com início das atividades em 1962, juntamente com o “curso” de Didática (atuais Licenciaturas).

Faz-se necessário destacar que, com a criação de cursos voltados ao magistério, a mulher inicia sua conquista pelo espaço público através da profissionalização. Isso pode ser visto pela adesão de jornais à discussão do tema acerca da profissionalização da mulher, publicando notas como: “Convença seu marido aos poucos. É difícil para um homem que conhece a louca agitação do mundo dos negócios compreender que a mulher prefira isto à paz do lar”, sempre contrastantes com a complacência masculina e o lar formado

No ano seguinte, o assunto ressurgiu em tom poético, com uma linguagem conhecida pela leitora:

Igualdade de direitos, sim, mas desde que as mesmas mulheres não se esqueçam de que não são iguais, nem inferiores, nem superiores aos homens, mas sim eternamente mulheres, femininas, pacientes, tolerantes, indulgentes, sempre prontas a esquecer e perdoar, sempre dispostas a abrir mão de seus interesses todas as vezes que os interesses do lar, do marido e dos filhos exigirem tal renúncia. (ZORTÉA, 1962, p. 5).

A vida privada – em que se podia dar vazão ao afeto, às fraquezas e inseguranças – é, a todo o momento, lembrada como responsabilidade da “mulher emancipada”, companheira à altura do marido, administradora da casa e responsável pelo lar estruturado. Abrigo afetivo e tranquilo, a mulher moderna pode agora sujeitar-se à exibição pública de sua capacidade e talento. São indicadas para a mulher que pretende “emancipar-se” algumas profissões, como: professora, enfermeira, costureira, datilógrafa, secretária, manicure.

Conselhos estratégicos eram divulgados de modo a auxiliar a mulher a dotar-se da “civildade” necessária, para sair da esfera da obscura domesticidade e circular no espaço público, com desenvoltura e postura adequadas. Por isso, os colunistas davam dicas de



como procurar emprego pessoalmente e como se vestir de forma adequada. (ZORTÉA, 1962).

Esses são os indicativos de que a mulher adentrava cada vez mais no mundo do trabalho. E estes aspectos podem ser percebidos no contexto da sociedade na década de 1980 na cidade de Londrina, pois dados da Secretaria Municipal de Educação, apontaram que o quadro do magistério neste período era composto por 98% de professoras mulheres e isso se deu pela necessidade de complementar o orçamento familiar, bem como, conquistar autonomia no espaço público. Sendo assim, o ocupar o espaço público pelas mulheres por meio do trabalho docente pode ser considerado uma conquista, no entanto, é imprescindível destacar que a ocupação desse espaço se deu sem uma problematização do imaginário social, pois como pode-se perceber pela análise documental a feminização do magistério na cidade de Londrina foi construída com base nos aspectos de vocação, passividade, docilidade, implicando desta maneira perceber a questão de gênero apenas como aspecto biológico e a profissão de professora como algo relacionado a maternagem, tornando-se esse imaginário social algo imutável e natural, o que implicou na disseminação de uma imagem da profissão do professor e do papel da escola apenas como extensão de uma casa familiar.

No entanto, segundo Castro (1994) a partir da década de 1980 surge por meio da literatura, da imprensa e da mulher professora londrinense uma perspectiva mais crítica, em relação as questões acerca do gênero e da docência. Desta maneira, as mulheres londrinenses, começaram a sentir necessidade de poder olhar o mundo não mais por meio daquele que se impôs como seu soberano, mas a partir de sua própria condição de mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas neste estudo possibilitaram entender que por meio do imaginário social, acerca dos aspectos gênero e docência, foram sendo construídas teias de significados tecidas em suas relações sociais, constituídas pelas relações de poder postas pela sociedade. Destarte, as representações do imaginário, em relação ao gênero e à docência, são manifestações culturais, pois, segundo Geertz, “[...]o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]” e a cultura é “[...] essas teias e a sua análise.” (GEERTZ, 1989, p. 15). Para tanto, o imaginário social pode influenciar na organização das relações sociais e educacionais, na medida em que determinam papéis a serem ocupados socialmente. Esse pode ser considerado um ponto relevante, visto que, como demonstram os estudos acerca da categoria gênero, as diferenças entre homens e mulheres são construídas na vida social.

Isso posto, ao analisar o contexto histórico e cultural da cidade de Londrina, constatou-se que a história oficial apresenta a construção dessa cidade na perspectiva do masculino, ou seja, relata-se apenas a história dos pioneiros homens, como seres corajosos,



determinados, guerreiros, ousados, fortes. À mulher reservou-se o papel secundário nessa reocupação, restando-lhe como função manter, por meio da educação, a ordem e o progresso estabelecidos pela sociedade machista.

Faz-se necessário ressaltar que no imaginário social da população londrinense da época investigada, à feminização do magistério imbuída do conceito de vocação transformou o espaço escolar como extensão do espaço doméstico, para formar cidadão de acordo com os ideais éticos e morais, ou seja, a mulher tinha como dom e obrigação natural ser o pilar de sustentação da casa e da sociedade como um todo, sendo um exemplo de devoção e seriedade, cumprindo, dessa maneira, sua função social de formadora dos futuros cidadãos da nação.

Contribuindo com essa análise, Lopes (1999, p. 23), autora de vários trabalhos que aborda a relação entre imaginário social, gênero e docência, aponta a urgência de entendermos o processo de construção da identidade da mulher professora, ao dizer, com muita propriedade o que entende por ser professora:

Não somos as missionárias – as vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade, sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem, mas quem mora nela somos nos.

Para tanto, essa forma de representação apresentada por Lopes, necessita de uma reflexão crítica em relação a feminização no magistério, pois em alguns momentos, a consciência ingênua nos impede de perceber os aspectos ideológicos e de relações de poder que foram sendo construídos por meio do imaginário social, em relação ao gênero e à docência.

A partir da década de 1980, Silva e Moreira (1995, p. 199) apresentaram à sociedade, que os estudos sobre gênero e feminização, ao contrário de se constituírem em área do saber marginal e restrita, deveriam ser capazes de problematizar e compreender:

Que o imaginário social em relação ao ser professora teve papel ativo na construção da professora, pois por meio deste, foi construído o que é ser professora. Ao observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida. Observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercia o poder; pode nos apontar quem mais frequentemente é objeto ou é sujeito de representação.

Desse modo, o estudo em questão demonstrou que a relação entre imaginário, gênero e docência foi travada em meio a metáforas e paradoxos que, por vezes, chegaram a se confundir entre si. Para tanto, ao questionar tais aspectos é possível interferir no



rompimento das representações do imaginário social, mas, esse processo de ruptura se dará na medida em que os profissionais da educação, perceberem que podem construir novos olhares em relação à feminização no magistério, proporcionando desta maneira, novos sentidos em relação ao ser professora e/ou ser professor.

Diante disso, uma questão surge: atualmente na sociedade contemporânea que estamos vivenciando quais figuras de linguagem poderiam ser utilizadas para nomear e identificar a relação que se estabelece entre imaginário, gênero e docência?

Essa questão não poderá ser respondida neste estudo; no entanto, poderá provocar reflexões em torno da feminização do magistério. Novas pesquisas poderão aprofundar ou realizar outras leituras sobre as questões aqui levantadas e outras suscitadas, pois esse é um campo de estudo em franco desenvolvimento, abrindo, a cada dia, novas possibilidades que passem a contribuir com o desvelamento das relações entre gênero e docência e uma série de aspectos que lhes são subliminares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas).

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins fontes, 1988.

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRANDÃO, J. de. S. **Introdução ao mito dos heróis**. In: _____. Mitologia Grega. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, R. A. A. **O cotidiano e a cidade: prática, papéis e representações femininas em Londrina (1930-1960)**. 1994. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.



CERNEV, J. **Liberalismo e colonização**: o caso do Norte do Paraná. Londrina, PR: Eduel, 1997.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1989.

COUTINHO, H. P. **Londrina**: 25 anos de sua história. São Paulo: Gráfica Universal, 1959.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HEILBORN, M. L. Gênero e condição feminina: uma abordagem antropológica. **Mulher e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: IBAM/UNICEF, 1991.

JESUS, A. R. de. **Gênero e docência**: infantilização e feminização na representação dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. 2009. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, M. M. L. **Magistério, a condição feminina**: um estudo sobre a construção do gênero no ICEIA. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, G. P. de. **As três chamas do lar**: 1. Esposa; 2. Mãe e educadora; 3. Dona-de-casa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1958.

ZORTÉA, A. J. **Jornal de Londrina**, Londrina. Primeiro Caderno, 1962.

ZORTÉA, A. J. **Londrina através dos tempos e crônicas da vida**. São Paulo: Juriscred, 1975.



Notas

¹ Este artigo é fruto de pesquisas que realizei na minha tese de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de Educação e Currículo.

² Doutora em Educação pela PUC-São Paulo. Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa pelo CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. E-mail: adriana tecnologia@yahoo.com.br

³ A expressão *fió de Ariadne* está relacionada com o mito de Teseu e o Minotauro. Segundo BRANDÃO (1997, p. 71), nesse mito é descrito que Minos, rei de Creta, pediu a Poseidon, deus do mar, que o ajudasse a conseguir a supremacia dos mares e a fazer Creta prosperar. Em troca, ele sacrificaria seu mais belo touro branco em honra ao deus. Poseidon, que era representado em forma de touro, atendeu ao pedido de Minos, mas este se esqueceu da promessa e sacrificou um touro de qualidade inferior. Ofendido, o deus fez com que Afrodite, deusa do amor, insuflasse em Pasífae, esposa de Minos, uma ardente paixão pelo touro branco. Pasífae uniu-se ao touro e desta união nasceu o monstruoso Minotauro, metade homem, metade touro, que só se alimentava de carne humana. Minos, com medo e vergonha, mandou construir o labirinto para esconder o monstro. Jovens eram deixados ali para que o Minotauro os devorasse. Teseu, filho de Poseidon com a princesa Etra, noiva de Egeu, rei de Atenas, resolveu enfrentar o monstro e parar com o sacrifício dos inocentes. Assim que chegou a Creta, Ariadne, filha de Minos, apaixonou-se por ele e se ofereceu para ajudá-lo, se, em troca, ele se casasse com ela e a levasse com ele para Atenas. Então, ela lhe deu um novelo de fio de ouro para guiá-lo no labirinto. Ele penetrou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou com sua clava, saindo de lá vitorioso.

Submetido em: 09/01/2018

Aprovado em: 30/07/2018

Publicado em: 13/11/2018