

## **“SOU CORPO NEGADO, MAS SOU CORPO ESPERANÇA” REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DA CORPOREIDADE EM PROFESSORAS**

Sonia Maria Martins de Melo<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo traz algumas reflexões sobre o processo de construção da negação da corporeidade em professoras a partir da percepção que dez delas têm dessa trajetória, percepção expressa em pesquisa de cunho fenomenológico. A essência “sou corpo negado”, em sua dimensão “sou corpo mulher como marca de interdição” é apresentada, ajudando a desvelar o processo alienante a que foi e está sendo submetido o sexo feminino, demonstrando ter sido longo o caminho da construção cultural da suposta inferioridade feminina, com a conseqüente desvalorização e estigmatização dos corpos das mulheres. Aponta para a essência “sou corpo esperança” já presente nas falas das professoras, como a ressignificação necessária no resgate da corporeidade como eixo pedagógico fundante de qualquer relação pedagógica, onde o ser-educador-corpo-presença há que reconstruir-se e ajudar seus alunos e alunas na sua própria reconstrução.

**Palavras-chave:** Formação de educadoras. Corporeidade. Mulheres. Professoras. Sexualidade.

## **“I AM A DENIED BODY, BUT I AM A HOPE BODY”. INSIGHTS ABOUT THE CORPOREITY PERCEPTION ON TEACHERS**

**Abstract:** This paper brings insights about the denied construction of the corporeity process on teachers from the perception that ten of them have of this journey, perception expressed in research of phenomenological aspect. The essence of “I am a denied body”, in its dimension “I am a woman body as a mark of interdiction” is presented, helping to find the alienating process to what it was and it is being submitted the female sex, showing to be long the cultural construction way of the supposed feminine inferiority with the consequent devaluation and stigmatization of the women bodies. It is pointed to the essence “I am hope body” already present on the teacher’s speech as the necessary re-meaning on the corporeity rescue as pedagogical axis of any pedagogical relationship, where the being-educator-body-presence will have to re-construct and help their students on their on re-construction.

**Key-words:** Educators’ formation. Corporeity. Women. Teachers. Sexuality.

Ao percorrer a trajetória de vida das dez professoras ligadas a um Centro de Ciências da Educação de uma universidade pública, como alunas ou como docentes, a quem denominei como deusas gregas, entrevistadas em uma jornada de pesquisa, pela descrição que fazem de seu caminhar pelo mundo e de suas percepções sobre o fenômeno, percebi ser comum a todas – em seu processo de construírem-se e serem construídas como seres-corporificados-sexuados no mundo – os cuidados e o controle excessivo de seus corpos por parte dos Outros corpos significantes, principalmente em seu universo familiar e escolar. O corpo é nosso ancoradouro no mundo, diz Merleau-Ponty (1996, p. 200), pois é o conjunto de

---

<sup>1</sup> Professora efetiva da UDESC, pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.

significações vivas, por intermédio do qual temos esse mundo. Junto aos outros corpos no mundo, construímos e somos construídos através do tempo e do espaço.

O corpo “foi e é visto de várias formas através dos tempos e em cada sociedade, consoante as exigências culturais como objeto de diferentes cuidados e controle”, como coloca Polak (1997, p. 58). Diz a autora também que “o corpo de cada indivíduo contém em si tudo aquilo que encerra o seu grupo, as suas representações, a sua história, as suas crenças e sentimentos que, por sua vez, expressam a sua origem social” (*op. cit.*, p. 58-59).

Um viés cultural de negação da corporeidade, especialmente a das mulheres, notadamente na intervenção do Outro sobre a corporeidade em desenvolvimento, ainda hoje apresenta contornos bem definidos em nossa sociedade, herdados do pensamento ocidental cristão, ao enquadrar o corpo como o lado “mau” do binômio corpo-alma, em suas várias vertentes de interpretação, pois nessa ótica utiliza vários adjetivos pejorativos para denominá-lo.

Nesta vertente, a cultura sobre a corporeidade que emanou, predominante, das falas das professoras, mostra-nos uma visão sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre o mundo da vida e desvenda como a intersubjetividade corporificada delinea caminhos e inscreve-se na história e na cultura. Ficou evidente estar essa percepção também muito presente nas pessoas adultas envolvidas mais diretamente com a educação das entrevistadas, ou seja, membros de suas famílias e os de suas escolas, mas tenho claro também que, certamente, este não é o entendimento apenas desses segmentos da sociedade, nem sua exclusividade também nos dias de hoje.

Nessa concepção distorcida estão presentes o corpo-pecado, o corpo-sujeira, o corpo-perigo, o corpo-vergonha. Polak, quando dialoga com Rodrigues (1975), coloca que a junção de todos esses traços culturais cria contornos e estabelece limites sobre o corpo vivido, pois nele imprime uma identidade cultural e o mantém sob domínio, “impondo-lhe normas, punições e recompensas, para que esse Ser-corpo possa viver no social” (POLAK, 1997, p. 59). Normas, punições e recompensas essas que, finalmente, acabam por negá-lo. E ter o corpo negado é ser negado como Ser no mundo, é ver negado o próprio mundo. “Se eu nem sei onde estou, como posso esperar que algum ouvido me escute?” pergunta Cecília Meireles (1997, p. 12.). Como fica então a corporeidade de nossas professoras?

Porque estamos falando especialmente de mulheres professoras, há que se registrar Beauvoir (1990) quando traz uma fala contundente de Kierkegaard sobre o que seria uma desgraça ainda pior para uma mulher do que “não saber onde está”: “Que desgraça ser mulher! Entretanto, a pior desgraça quando se é mulher é, no fundo, não compreender que sê-

lo é uma desgraça...” (*op. cit.*, p. 5). Afirmação que soa como uma crítica irônica e um alerta do autor para a existência de um fato mais grave ainda do que internalizar o viés do constructo cultural no qual “ser mulher é uma desgraça”: o fato dessa mulher não perceber o processo alienante a que está foi e está submetido o sexo feminino em várias culturas.

Uma das entrevistadas, Ariadne, em sua caminhada pelo seu mundo vivido de negação do ser corpo-mulher, demonstra que, precocemente, já intuía esse processo de construção cultural que nega o corpo feminino, ao questionar sua mãe:

“sempre fui precoce, sempre fui muito grande, desde pequena. Sempre chamava a atenção, mas tinha vergonha de me descobrir: quando ia tomar banho nem me olhava, ao me lavar. Hoje quando converso com a mãe eu digo: ‘meu Deus, mãe, como tu podes ter feito Pedagogia? Que educação é essa que você me passou?’”

Já Perséfone também nos auxilia nessa reflexão sobre o emergir da essência que passo a denominar “sou corpo negado”, quando mergulha em suas lembranças e delas destaca “uma linhagem educacional” que a marcou fortemente. Ao partilhar de sua sensível mostraçõ, recorro da afirmação de Merleau-Ponty (1996) de que estamos todos lançados em uma natureza, a qual não aparece somente fora de nós, “nos objetos sem história, ela é visível no centro da subjetividade” (*op. cit.*, p. 463). Eis parte da história de Perséfone:

“Então a minha mãe, que é egressa de uma cidade do interior, e veio para um internato de uma ordem religiosa, assimilou aquela coisa das freiras muito fortemente, fortíssimo mesmo; acho que ela devia ser freira, porque ela tem essa coisa muito introjetada nela. Então tem essa coisa dela ser a cara do colégio onde estudou. Eu também estudei nesse colégio, um colégio que tinha essa coisa muito forte, de negação do corpo e da sexualidade. Essa coisa do corpo era muito negada na gente.”

Expressa a entrevistada nesse momento sua percepção do modelo de educação que viveu, relatando os reflexos desse ocultamento forçado do fato de sermos todos Seres-corpos-sexuados no mundo também em sua vida como professora. Percebe e registra as dificuldades que possui até hoje em estabelecer um relacionamento mais pleno, mais humano, com seus alunos:

“Nós também, professores, temos nossos traumas. Na minha relação com as alunas e alunos na sala de aula, acho que não sou muito afetuosa, não sei que tipo de elo tenho com eles, o que faz com que gostem de mim, porque eu não consigo ser afetuosa, não sou muito afetiva, apesar de eu tratar bem todo mundo. Talvez o meu jeito de mediar o conhecimento agrade a eles. Acho que é isso, porque a questão afetiva eu não sei trabalhar legal. Eles não se aproximam de mim, o afeto é mais assim como uma espécie de reconhecimento porque sou uma boa professora. Mas não consigo me aproximar deles. Não sei de quase nada deles, não consigo chegar muito neles, tenho uma barreira. Corporalmente, então, não sou de tocá-los, de chegar perto. É raro, raro, só com os alunos mais próximos, é que me

aproximo um pouco mais; até não sei porque esses se aproximam um pouco mais, mas não consigo muito ter isso resolvido.”

Outros graves reflexos desse velamento, dessa negação de seu corpo, também são descritos por essa professora entrevistada, que, sensivelmente, expressa a percepção dos sentimentos embutidos nas suas atitudes já como adulta, em relação a esse fenômeno: fechou-se por muito tempo na área da sexualidade e do corpo, não permitindo-se viver plenamente. Recorro novamente a Merleau-Ponty (1996) para apoiar minha reflexão, segundo a qual parece ser no presente que se compreende os primeiros “vinte e cinco anos como uma infância prolongada que devia ser seguida por uma servidão difícil, para chegar enfim, à autonomia” (*op. cit.*, p. 463).

Deméter também se expressa, demonstrando perceber, como sabiamente escreveu o filósofo francês, nunca poder estar segura de compreender seu passado melhor do que compreendia a si mesma quando o viveu, nem fazer calar o seu protesto:

“Mas vim para cá, trabalhei, ingressei na Pedagogia, onde depois fui trabalhar, e consegui. E depois fui trazendo meus irmãos. Então desempenhava o papel de mãe, tinha algumas ‘paquerinhas’. Mas namorar mesmo só mais tarde, com meu marido, quando já tinha mais de 30 anos. Portanto, na área da sexualidade e do meu corpo, eu me fechei. Passaram por mim oito irmãos, e eu só de namorico; namoro mesmo não me lembro, não me permitia. Fiquei numa postura de mãe assexuada mesmo! E nem tinha me dado conta disso.”

Pinto (1999) afirma que, na idade adulta, o maior desafio, tanto para o homem quanto para a mulher, é ampliar a capacidade de se relacionar, a capacidade para a intimidade. Uma ampliação que depende, primordialmente, do aumento da intimidade do ser consigo mesmo e, obviamente, isso tem grande repercussão na vida sexual. Pelo relato de muitas das entrevistadas, podemos compreender melhor as dificuldades e tensões de um corpo visto e tratado como “feio”, assexuado, pois parecem não permitir inicialmente a intimidade consigo mesma, e, como consequência, não permitem a plena expansão de sua capacidade de bem se relacionar no espaço das relações conjugais, por exemplo.

Afrodite, ao ser entrevistada, relata que passa por situações também significativas, pelo fato de ter sido educada para esconder o corpo, pois nem o corpo grávido de sua mãe lhe era permitido observar, tanto que, só atualmente, com seus 40 anos, é que se percebe gostando de seu corpo, enfim, gostando de si mesma. “Afim, é a intimidade consigo mesma e com os outros”, intimidade essa que lhe foi negada, “que possibilita um maior contato com os próprios desejos e com os desejos do outro, abrindo realmente as possibilidades do prazer sensual e sexual”, observa Pinto (1999, p. 120). Fala Afrodite:

“Lembro de quando a minha mãe estava grávida da minha irmã que é cinco anos mais moça que eu. Mas não víamos de verdade a mãe grávida. Lembro que era tudo escondido, sobre essas coisas era tudo escondido, não se falava de sexo, de corpo, de nada. Minhas vontades e desejos eram reprimidos. Não conhecia meu corpo, nem me achava bonita. Acho que me reprimi tanto que só atualmente é que gosto do meu corpo.”

Da família vamos novamente à escola com Deméter, que nos ajuda a refletir um pouco mais sobre o papel da educação escolar na construção de corpos dóceis, negados em sua essência. Na sua fala vai se evidenciando todo o processo e as estratégias de ocultamento e negação dos corpos das alunas à época:

“Na minha adolescência, até ali pelos dezesseis, dezessete anos, dezoito anos, passei uma fase como interna, estudando em colégio de uma congregação religiosa cristã, naquela cidade próxima ao nosso lugar de origem. Foi uma fase assim meio obscura quanto à sexualidade. Isto porque o corpo, no colégio das freiras, era tratado com muito pudor e ocultamento.”

Destaca, do sistema escolar, dentre outras, as metodologias utilizadas na disciplina de Educação Física para segregar esse corpo visto como “fonte de pecado”. Nem o toque entre as colegas era permitido:

“A nossa aula de Educação Física era daquela bem tradicional, com aquele calção-bombacha! Era só elástico aqui e elástico aqui, tinha que passar do joelho! E olhe que eram só meninas, mas era aquela educação física trabalhada muito mais para trancar, trancar o teu corpo. Não davam exercícios de tocar nas colegas, por exemplo. Banho também não podíamos tomar juntas. Era um banheiro enorme, mas todo “divididinho.” Não me lembro de ver alguma colega sem roupa, de ver outros corpos nus, nunca vi, acho que até a gente se secava dentro do box! E sempre havia uma freira também ali, controlando; não me lembro de alguma vez ter visto o corpo de alguma colega. É, tudo era pecado.”

Mesmo compreendendo, como diz Merleau-Ponty (1996, p. 464), que seus poderes sobre o passado e o futuro são escorregadios, Deméter tem clareza dos reflexos desse caminho de deseducação sexual em sua maneira de estar corporificada no mundo, até o encontro de um Outrem. Outrem com um corpo que, junto ao dela, é percebido como “o verso e o reverso” (*op. cit.*, p. 474) de um único fenômeno, o do seu tornar-se plenamente mulher. Sente que a existência anônima, da qual seu corpo era a cada momento o rastro, habitou doravante os dois corpos ao mesmo tempo:

“Sei que me ensinaram que o corpo era perigoso, era pecaminoso, então todo pecado era relacionado com o corpo. E aprendemos também que o contato físico com outros seres humanos, com os homens, principalmente, era muito perigoso. Não se podia ter amizade com homem, não! Porque era perigoso, era uma ameaça. Era uma ameaça, era sempre uma ameaça, e, às vezes, a ameaça não era bem explicitada: que ameaça era essa? Não ficava muito claro porque ele era uma ameaça tão grande. E o nosso corpo sendo sempre negado.”

Artêmis também tem más recordações das escolas por onde passou, nas quais o processo de negação do corpo sexuado das alunas explicitava-se em várias e marcantes atitudes. Percebida a intenção dos educadores, relembra no relato, a estratégia de resistência adotada pelas meninas:

“Ao meu tempo de aluna lá no colégio de freiras, o uniforme era muito rígido, a gente tinha que passar para ver se estava tudo a 25cm do chão na saia. O corpo não aparecia nem nas pernas. Primeiro era uma meia bem grossa. Depois pedimos e nos deixaram usar uma de fio escócia. Havia também o dia em que a gente não queria andar com a tal da meia e a tirava. E a esquecia no barzinho, ou às vezes esquecia de pô-la já em casa. Aí o jeito era usar um lápis marrom. Fingia-se a risca da meia com o lápis.”

Relembra o extremo a que chegava a equipe de educadoras do colégio no afã de separar “o joio do trigo”, ou seja, como tratavam aquelas que ousaram viver sua sexualidade plenamente, de uma maneira completamente oposta às não sexualmente ativas, aparentemente preocupada apenas no único sentido que era dado a essa expressão: o contato íntimo entre um homem e uma mulher. Registra ainda a drástica atitude do colégio de não aceitar nem as legalmente casadas, transgressoras que, depois de alguma pressão, até tiveram “autorização de permanecer estudando, desde que não engravidassem”.

Mas falta mais grave ainda, para aqueles educadoras, do que ter intimidade com um homem, mesmo que casada, era exibir o possível resultado dessa relação: ficava marcada a gravidez, para aquelas jovens, como o crime maior a ser cometido pelos seus corpos, sem possibilidade “de comutação da pena máxima”, ou seja, o abandono forçado do curso: quem engravidou teve que sair, era expulsa na hora. “Não tinha choro nem vela.” Depois de muito pedir, com abaixo-assinado, elas aceitaram as casadas, mas com a condição de que, se engravidassem, teriam que deixar o colégio. “Casadas grávidas não podiam freqüentar a escola.”

Nessa etapa de minha jornada de reflexões, parafraseio Merleau-Ponty (1996, p.474-475): compreendo que, pela via da experiência do diálogo, na busca de constituir entre o outro e eu um terreno comum, com meu pensamento e o dele formando um só tecido, com meus ditos e os do interlocutor sendo reclamados sempre pelo estado do debate, percebo que ambos nos inserimos cada vez mais em uma operação comum, da qual nenhum de nós é criador. Sinto o quanto o Outro me faz pensar, ao mesmo tempo em que lhe empresto pensamentos. Pesquisadora e pesquisadas se confundem...

E no aprofundamento do tecido da essência que denominei “sou corpo negado”, onde brotou fortemente a consciência do processo de educação sexual sofrido, intuo, através

das percepções das professoras sobre o significado da corporeidade em suas vidas, que o ser-corpo-mulher muitas e muitas vezes foi marca profunda de interdição do seu estar no mundo. Ouço, brotando de suas palavras, uma pergunta crucial e dolorosa: onde perdi meu corpo?

Registro então esse ser corpo-mulher como marca de interdição – a denominação de uma primeira dimensão com a qual, a partir de agora, busco desvelar um pouco mais da essência “sou corpo negado.” Nesse ponto dessa reflexão caminho em companhia de Simone de Beauvoir (1990), com sua contundente, sábia e desafiadora afirmação: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher.” A célebre escritora completa sua denúncia dizendo que “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que chamam de feminino.” (*op. cit.*, p. 9).

Para confirmar tal assertiva, basta ir, por exemplo, ao registro feito por vários autores e autoras segundo o qual, em todas as áreas que registram a história real, ou simbólica, das civilizações humanas, encontram-se exemplos desse fenômeno cultural, que tem sua expressão máxima em sociedades nitidamente patriarcais.

Em Beauvoir (2000, p. 5), encontro citação de Pitágoras de que “há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher.”

Estabeleço também interlocução com Nunes (1987), quando historiciza, criticamente, a origem da estruturação do patriarcalismo no Ocidente, e dele extraio alguns pontos de reflexão sobre as marcas feitas pelas várias sociedades estudadas no que concerne à construção da negação da corporeidade feminina. Para esse autor, as três fontes fundamentais que embasaram a construção desse patriarcalismo “são, a grosso modo, a tradição religiosa e moral hebraica, a cosmogonia e a estrutura social greco-romana e as instituições familiares bárbaras medievais” (*op. cit.*, p. 43).

No destaque dado à sociedade pastoril hebraica, Nunes relata vir principalmente dessa vertente a concepção de que a mulher é inferior e impura, tida como propriedade do homem, junto aos servos, bois e jumentos. Os meninos eram educados com privilégios e as meninas tinham como virtudes a serem alcançadas a submissão, a contenção e a obediência, o dote era o preço a ser pago pela “propriedade.” Diz Nunes que a tradição judaica e suas concepções sobre o ser homem e ser mulher influenciaram muito a cultura ocidental por meio do cristianismo:

*Nela, encontramos o substrato ético das concepções medievais e modernas sobre os dois sexos e sua relação social. A crítica desses modelos é fator*

*fundamental para a criação de novas formas de compreensão dos papéis sexuais e para a superação dessas cristalizações históricas preconceituosas e discriminatórias. (op. cit., p. 69)*

Já em Monteiro (1985) está registrado um trecho do Código Hindu de Manu, que define ter sido feita a mulher por Deus, “naturalmente perversa, enamorada do seu leito, presa à sua cadeira, a seus adornos e desordenada em suas paixões” (*op. cit.*, p. 14). Também lá aparece registrada a fala de Tertuliano, do século III, que sugere à mulher vestir-se de luto e andrajos, “apresentando-te como uma penitente, afogada em lágrimas, redimindo assim a falta de ter posto a perder o gênero humano. Tu és a porta do inferno, foste quem rompeu os selos da árvore proibida, a primeira a violar a lei divina”(op. cit., p. 14-15).

Segundo Monteiro (*op. cit.*), para Simão Pedro, do Evangelho de Tomás, “a mulher é indigna de viver”; para São Tomás de Aquino “é um ser humano imperfeito”; para São Paulo, deve guardar silêncio, salvar-se pela maternidade, perseverar na fé, ser subordinada ao marido. Indo ao Corão, vemos que, para essa vertente religiosa, as mulheres não têm direito ao paraíso, “porque não têm alma”. Vou a Araújo (1997) e nela encontro relato sobre Pio XI, que, na Encíclica Casti Conubii, condena a emancipação da mulher, dizendo ser essa a corrupção da índole feminina, pois, “se a mulher desce daquele trono real a que dentro do lar doméstico foi elevada pelo evangelho, depressa cairá na antiga escravidão” (MONTEIRO, 1985, p. 114).

Como vimos com apenas alguns exemplos, tem sido longo o caminho da construção cultural da suposta inferioridade feminina, com a conseqüente desvalorização, estigmatização e negação dos corpos das mulheres.

Se avançar no tempo, chego a Muraro *et al.*, autoras que, em 1996, publicam no livro “Sexualidade da mulher brasileira” resultados de pesquisa realizada na década de oitenta, mas ainda hoje pertinente, pois são dados que continuam a expressar ser a castração da mulher “fabricada pela repressão social.” (*op. cit.*, p. 326). A pesquisa traz dados marcantes – evidenciando idéias que também são comuns a todas as respondentes – como resultado da investigação feita junto a homens e mulheres de todas as classes sociais. Senão vejamos: a maioria das mulheres respondeu que a vida dos homens é melhor que a das mulheres, pois eles têm acesso à identidade, à liberdade, à mobilidade e ao gozo. Trabalham menos e ganham mais. Afirmam as autoras que o corpo liberado não aparece na pesquisa, em nenhuma das classes sociais consultadas: “não é nem o corpo do verão carioca, nem o corpo ioga/macrobiótica das burguesas, nem o corpo reichiano expandido se ele não vier com outras



conotações. Ele não será nada disso se não viver a liberação dos fluxos do desejo a cada momento, aqui e agora.”(MURARO *ET AL.*, 1996, p.330-331).

Mas não há como negar que vivemos hoje em um universo cultural contraditório. Temos sim grandes avanços nas conquistas femininas, como por exemplo, o advento da pílula anticoncepcional, que favoreceu principalmente uma vivência mais plena da mulher como Ser-corpo-sexuado no mundo, tanto na esfera privada como na pública, já que a liberou do fantasma da concepção não desejada. Mas esses e outros avanços estão ainda convivendo lado a lado, no cotidiano, com muitos mitos e estigmas redutores da humanidade feminina que perduram desde os tempos de Eva. Assim vivemos nós, mulheres do século XXI!

Aprofundando minhas reflexões, sinto ser por essa razão que a fala das mulheres professoras torna-se ainda muito mais significativa, por estar atravessada visivelmente por essas contradições, nas quais a sociedade continua criando “o gênero masculino para o menino e para o homem e o gênero feminino para a menina e a mulher”, como afirma Guimarães (1995, p. 24). Vou então à procura de um melhor entendimento do termo gênero, utilizado pela autora, sendo ela mesma quem o define: “na linguagem científica o termo gênero redimensiona o termo sexual, removendo a conotação de determinismo genetal e incluindo a dimensão cultural ao se designar os sexos”. (*op. cit.*, p. 24).

Retorno então a Louro (2000) e reflito sobre a importância e a atualidade de seu alerta: na construção do conceito de gênero, que parece estar permeando a dimensão ora em aprofundamento, há que tomar cuidado “nessa tarefa de enfatizar o caráter social das diferenças entre homens e mulheres” para não obscurecer “o fato de que a construção dos gêneros envolve o corpo, implica em corpos sexuados. Em outras palavras, corremos o risco de ignorar ou eliminar a biologia da história e do campo social.” (*op. cit.*, p. 2). Na busca do resgate do conceito de gênero como construção cultural para fazer frente à dicotomia discriminatória de uma sociedade que separa e trata diferentemente homens e mulheres apenas pelo seu sexo biológico, corre-se o risco de incorrer no mesmo erro de privilegiar apenas o social, em detrimento do fato de sermos todos corporificados.

Artêmis contribui sobremaneira com esta reflexão, ao relatar fato acontecido no âmbito da religião que professa, e, principalmente por ter percebido, já na época, a tentativa cultural de dominação dos corpos femininos:

“Sobre a questão da independência da mulher, do seu direito ao uso de seu corpo, fui muito católica, com aquelas coisas todas: com coisas que a gente levava a sério, e coisas que a gente levava na brincadeira. Um dia fiquei furiosa com o padre, numa prédica dele, eu devia ter uns 15 anos. Ele foi falando que as mulheres que iam para a igreja com as mangas curtas eram

iguais àquelas da zona. Eu nunca me esqueço disso, pois me levantei e saí da igreja. Cortei relações. (risos)”

Perséfone também dá seu depoimento, retornando ao âmbito familiar, relatando sobre como o cotidiano da sua educação ajudava a construir a divisão dos papéis sociais entre meninos e meninas:

“Nossa educação em casa era diferente para os meninos e a menina. Olha, as palavras que mais ouvi da minha mãe eram: modos, Fulana, modos! Essa foi a palavra que mais me forjou, acho que eu sou a cara disso. Vira e mexe, durante toda a minha vida, via a minha mãe olhando para mim e dizendo: modos! Porque eu esquecia dos modos, de ficar certinha, tanto que não gosto de usar vestido até hoje, porque acho que não sei sentar certinho. Então eu tinha pavor, pois sempre que ela me chamava ‘modos’ já nem sabia bem o que era, e eu ia e me olhava, me rodeava para saber o que estava fora dos modos.”

Reflito sobre a fala de Perséfone e lembro-me de Toledo *et al.* (1981) registrando: “não é apenas a estrutura da família que vai influir na formação dos estereótipos sexuais. Também muito importante é o modo pelo qual os familiares se relacionam com as crianças de cada sexo, suas expectativas, aprovando ou desaprovando comportamentos, atitudes e sentimentos neste ou naquele sexo.” (*op. cit.*, p. 12-13).

Ao continuar seu relato sobre como percebe a educação diferenciada que recebeu, registra Perséfone mais marcadamente as expressões dessa educação no cotidiano do seu “corpo de menina”, principalmente nas relações com o Outro representado por outra corporeidade feminina, a figura materna:

“O que era engraçado porque eu brincava solta, andava também solta. A coisa era mais no ambiente de casa, não vendo o que eu fazia minha mãe não se importava; mas só em casa, especialmente se tinha alguém lá, era necessário ter modos. Ter alguém queria dizer que eu tinha que ter um comportamento X. Era um padrão, o de uma menina educada. Percebo que a minha mãe não achava que eu era muito feminina.”

Esse trecho da fala dessa professoras me faz pensar na fala de outra mulher, Kolbenschlag (1991), que, em sua obra *Adeus Bela Adormecida*, faz a revisão do papel da mulher nos dias de hoje por meio de suas interessantes análises baseadas em contos de fadas. No trecho que analisa a fábula da Branca de Neve, trabalha com a representação da maçã ligada à estrutura fundamental da relação mãe-filha e afirma: “a mãe reparte a ‘maçã’ – a identidade feminina – conosco. O fruto está envenenado porque o processo está envenenado.” (*op. cit.*, p. 64).

Como já diz a canção da compositora Joyce: “Ó mãe, me explica me ensina, me diz o que é ser feminina. Não é no cabelo, no denço no olhar, é ser menina por todo o lugar. Ó

mãe, então me ilumina, me diz como é que termina. Termina na hora de recomeçar. Dobra uma esquina no mesmo lugar...”

Mas há que ter sempre presente o alerta de Kolbenschlag (1991) de que “a evolução da fêmea estereotipada até se tornar a mulher autônoma não acontece por um toque de mágica de condão da boa fada madrinha. Trata-se de uma lenta e geralmente dolorosa transformação. Para algumas poderá custar a vida inteira.”(*op. cit.*, p. 96).

Percebe Perséfone, com clareza, a instalação de um modelo definido de ser menina ou menino em sua vida, inclusive através de toda uma indumentária própria do papel sexual esperado:

“No ambiente interno da casa parece que havia uma outra regra, não era dito assim claramente, mas era nessa questão, já tinha que mudar de postura porque era menina! Tinha uma coisa também da roupa, eu chegava próximo de casa, de qualquer lugar que chegasse, e já tinha que tirar, começar a tirar a roupa de brincar, não podia ficar em casa com aquela roupa, tinha uma roupa para cada ambiente. Isso foi uma coisa que minha mãe introjetou em mim.”

Como já vimos em Beauvoir (1990, p. 21), nossa cultura estimula a passividade como traço feminino desde os primeiros anos. Segundo a autora, enquanto o menino se faz Ser, inicia-se um conflito na menina entre sua existência autônoma e seu “Ser-outro”, pois ensinam-lhe que, para tornar-se agradável precisa, necessariamente agradar e renunciar a sua autonomia como ser humano:

*Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos nele encontrará recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito; se a encorajassem a isso ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito vivo a mesma ousadia de um menino.* (*op. cit.*, p. 22)

Nessa caminhada reflexiva, percebo cada vez mais que, confirmando o emergir da dimensão ser corpo-mulher como marca de interdição, essa constituição da dicotomia feminino-masculino, com detrimento da corporeidade feminina, em todos os seus detalhes, continua surgindo com muita força e frequência na trajetória de vida das entrevistadas. Refletem essas professoras em suas memórias que essa dicotomia, “concretizada e reforçada na divisão de papéis dentro da família e da sociedade tem sido cada vez mais apontada como fonte de insatisfação a nível individual e social.” (TOLEDO ET AL, 1981, p.161).

Deméter também relata dados semelhantes na percepção dessa diferença de “tratamento social” para as meninas, em relação aos quais já tem consciência de que agiam

como enquadreadores de sua corporeidade feminina considerada perigosa. No seu caso, já evidenciava e percebia a influência negativa tanto da família como da escola nesse aspecto:

“Sempre as minhas amigadas eram mais femininas do que masculinas. Pois para mim os homens “eram perigosos.” Isso por influência das freiras e da minha mãe também. Minha mãe vivia dizendo que tinha que tomar cuidado, tinha que tomar cuidado, tinha que tomar cuidado! Até ela dizia o porquê, era para não engravidar. Era um medo, pois para ela o sexo era uma coisa suja, uma coisa feia, uma coisa ruim. Ela não explicitava assim, mas a maneira dela chegar e falar demonstrava isso.”

Atena também relata a interdição percebida por ela já do corpo de sua mãe, interdição essa que se expressava nos atos educativos diários que a ajudaram a construir sua percepção sobre os diferentes e estigmatizados papéis de homem e mulher na família e na sociedade:

“Minha mãe era bastante reservada com o corpo dela e nos passava essa visão, tanto que era tudo separado: tinha o meu quarto com a minha irmã e os meus irmãos dividiam um quarto. Ela passava muito essa coisa de ser menino e de ser menina. Mas como me apresentava com uma forma diferente do esperado, sempre disse que eu era um desafio para ela, porque queria que eu fosse de um determinado jeito, e os meus desejos e minhas vontades eram diferentes do que ela queria me passar. Então ela me dava boneca, e a boneca ficava guardada no armário.”

Vou então à Thêmis, que relembra com muita clareza sua percepção das influências das concepções preconceituosas manifestadas pelos Outros significantes do seu universo familiar e escolar. Concepções essas que fazem parte da construção cultural do papel estereotipado reservado ao Ser-corpo-sexuado feminino:

“Por outro lado, desde quando era pequenininha, e estava de vestido, de saia, já tinha que sentar direitinho, com as pernas fechadas. Só quando a gente usava aqueles calções com elástico na perna, que lembro que até algum tempo atrás ainda eram do uniforme de educação física, quando estávamos com aquilo, podia se fazer o que quisesse com as pernas: lembro que, quando aparecia alguém, ou meus tios, ou meu avô, que ia muito em casa, ou mesmo outra pessoa, tínhamos que estar com “modos de menina, de mocinha.”

Revendo e revivendo através das minhas próprias percepções e sentimentos todos esses relatos, destacados na essência **sou corpo negado**, aprofundada através de sua significativa dimensão “ser corpo-mulher como marca de interdição”, percebo que foi e é extremamente poderoso o processo de alienação de nossas corporeidades a que fomos e somos todos submetidos durante o que o ser humano chama, paradoxalmente, de desenvolvimento da civilização.

Se entendermos, como Aulagnier (*apud* FERNÁNDEZ, 1994, p. 47), ser meta da alienação a exclusão de toda dúvida, de toda causa de conflito, compreenderemos que ela

implica na morte da atividade de pensamento. Em síntese, ela implica na morte do que nos faz humanos: a nossa consciência, sempre corporificada.

Ao rever o caminho até aqui percorrido nessa jornada em que busquei compreender melhor o Outro, o mundo e a mim mesma, através da compreensão da percepção da corporeidade na trajetória de vida de dez professoras, reflito se devo admitir, tristemente, a partir inclusive da força constituinte nesse sentido que brotou da essência que trata da negação do corpo, que “a corporeidade morreu, viva o corpo-máquina, o corpo-mercadoria”... Se assim o fosse, talvez só nos restaria pensar, “depois de tantas visões”, se “já não vale concluir se o melhor é deitar fora a um tempo olhos e os óculos”, como diria Drumond (1998, p. 205).

Mas, reajo, humanamente e retorno à própria fala das entrevistadas, essas valentes mulheres professoras, com suas raízes todas no último século do segundo milênio, e percebo-as inteiras, “dos pés à cabeça”, com toda sua plenitude de Ser-corpos-sexuado no mundo, bem colocadas no portal do terceiro milênio. Descubro então ser verdade que “em cada instante se criam novas categorias do eterno” (DRUMONND, 1998, p. 220).

Agrupo então essas “novas categorias do eterno” numa essência desvelada ao final dessa reflexão e que representa sinteticamente meus encontros com essas dez mulheres maravilhosas que ousam ressignificar suas vida na busca da utopia, afirmando em suas falas que, apesar de tudo, **“sou corpo esperança.”**

E reflexões sobre essa ressignificação, da busca do corpo esperança se opondo ao corpo negado, devem necessariamente perpassar todo e qualquer processo de formação de professores e professoras na perspectiva de desvelar a corporeidade como unidade da existência humana. Isto porque são imensas as possibilidades pedagógicas que surgem a partir dessa compreensão. Se aprendo e apreendo o mundo sempre por um corpo sexuado, e esse corpo deixar finalmente de ser negado na família, nas escolas, enfim, em todos os momentos possíveis de vivências da subjetividade e da intersubjetividade, o universo – que ainda está em expansão! – é o limite para o Ser aprendente-ensinante, e especialmente para educadores e educadoras e, no nosso caso específico, às professoras.

Os reflexos pedagógicos dessa descoberta são incomensuráveis. Professoras e professores interagindo com seus alunos e alunas numa nova perspectiva, sabendo-se verdadeiras presenças no mundo, com o mundo e com os Outros, todos conscientes de seus corpos encarnados, na busca do bem comum. O Ser-educador-corpo-presença há que re-construir-se e ser re-construído. Como coloca Paulo Freire (2000, p. 112):

*presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata,*

*que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.*

E essa ética e essa responsabilidade são valores fundamentais para permearem os currículos dos cursos de formação de professores e professoras. Há que buscar a construção de uma pedagogia que resgate o sentir desse corpo-presença ,que entenda esse corpo “como um sentir de um corpo vivo, que participa inteiramente da vida, encarna obrigatoriamente todos os atos do existir” (SIVADON; ZOILÁ,1998, p. 241).

Essa possibilidade de construção passa necessariamente pelo processo de reconstrução da professora como Ser corporificado no mundo. E como curso específico de formação de professores, a Pedagogia deve caminhar nessa direção, inclusive como ciência que deve ser a “do ensinar Alguém a ensinar um Outro a ler o mundo”, mundo esse que é necessariamente encarnado, pois como afirma Santos (1996, p.53), a ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas chances de sobrevivência. Mas diz o autor que “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para tanto é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não separe, e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

Ora, conhecimento unido pessoalmente a nós é unido à nossa corporeidade, incompleta, sempre um devir e, portanto, um conhecimento sem certezas absolutas .Mas essa incerteza do conhecimento que “a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que trata mais do que controlado tem que ser contemplado”, diz também Santos (1996, p. 53).

E quem contempla o mundo é sempre um ser corporificado, sexuado, junto a outros seres corporificados, assim como as dez professoras entrevistadas, em suas relações com a natureza para produzirem seus modos de vida. Aprende-se e apreende-se ou dever-se-ia aprender e apreender para melhor viver. E aprende-se e apreende-se com todo o nosso ser, que é também sempre corpo. As escolas, aí incluídas as universidades, com todos os seus cursos, inclusive o de Pedagogia, devem lembrar e incorporar como fazer prioritário aquele cuja finalidade seja “ensinar a repensar o pensamento, a des-saber ‘o sabido’ e a duvidar da própria dúvida; esta é a única maneira de começarmos a acreditar em alguma coisa”, diz Mairena, ilustrando página de Morin (2000, p. 21). *Des-saber* o sabido sobre nosso corpo é fundamental, já que o saber tem sido, por um longo tempo, prioritariamente, o de sua negação. Fica aqui o convite para que todos e todas vivamos esse processo de des-saber sobre a corporeidade na busca do corpo esperança.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- ARAÚJO, Maria Luiza Macedo. *Sexo e moralidade*. Londrina: UEL, 1997.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo. Vol. 2. A Experiência Vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O Segundo Sexo. 1. Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FERNANDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KOLBENSCHLAG, Madonna. *Adeus, Bela Adormecida*. São Paulo: Saraiva, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEIRELES, Cecília. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MONTEIRO, Marli Piva. *Feminilidade. O perigo do prazer*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MORIN, Edgar *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.
- MURARO, Rose Marie, et al. *Sexualidade da Mulher Brasileira. Corpo e classe social no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1996.
- NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papyrus, 1987.
- PINTO, Ênio Brito. *Orientação sexual na escola. A importância da psicopedagogia nessa nova realidade*. São Paulo: Gente, 1999.
- POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. *A corporeidade como resgate do humano na enfermagem*. Pelotas: Universitária/UFPel, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1996.
- SIVADON, Paul, FERNANDEZ-ZOILA, Adolfo. *Corpo e terapêutica*. Campinas: Papyrus, 1988
- TOLEDO, Regina Antônia G. de, et al. *A dominação da mulher. Os papéis sexuais na educação*. Petrópolis: Vozes, 1981

Sonia Maria Martins de Melo  
E-mail: [smelo@newsite.com.br](mailto:smelo@newsite.com.br)

Recebido: 28/05/2004  
Aprovado: 20/07/2004