

# INTERSEÇÕES DE GÊNERO E CLASSE: ACOMODAÇÃO E RESISTÊNCIA DE MULHERES E MENINAS ÀS IDEOLOGIAS DE PAPÉIS SEXUAIS \*

JEAN ANYON  
da Rutgers University (EUA)

Tradução de EDITH P. PIZA

---

## RESUMO

O artigo discute as respostas de mulheres e meninas à estereotipia de papéis sexuais em diferentes classes sociais. Contraopondo-se à idéia prevalente, de que valores e atitudes internalizados por meninas são resultado de imposição unilateral da sociedade, argumenta que a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência. Tal processo é analisado como resposta ativa de mulheres adultas às ideologias contraditórias de papéis sexuais e ilustrado por exemplo empírico, de observação e entrevistas com crianças da 5ª série, pertencentes à classe trabalhadora e à classe média afluyente.

## ABSTRACT

The article discusses female responses to sex-role stereotyping in different social classes. In opposition to the prevailing view of society's unilateral imposition of values and attitudes that are internalized by girls, it is argued that the construction of gender identity involves a constant process of accommodation and resistance. Such process is analyzed as active responses of women to contradictory sex-role ideologies, and illustrated by empiric data from observation and interviews of 5th grade working class and affluent children.

---

\* Este artigo foi traduzido do original *Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working class and affluent female to contradictory sex-role ideologies*, publicado em *Journal of Education*, Boston University School of Education, 166(1):25-48, mar. 1984, a cujos editores agradecemos a gentil permissão para publicação.

Muitas pesquisas têm documentado as expectativas estereotipadas de papéis sexuais entre pais, professores e outras pessoas que tenham ascendência sobre as meninas<sup>1</sup>. As pesquisas também têm descrito detalhadamente as imagens estereotipadas de mulheres que abundam em programas de televisão e na propaganda, nos textos didáticos e na literatura e em outros objetos, como os brinquedos<sup>2</sup>. Pesquisadores(as) feministas assumem freqüentemente e, às vezes, deixam explícito, que mensagens de papéis sexuais estereotipados (parte da totalidade da experiência de socialização em papéis sexuais) são "bem sucedidas". Argumentam, por exemplo, que as meninas acreditam nas mensagens e, ao final, exibem as atitudes e comportamentos transmitidos — por exemplo: submissão aos homens, passividade sexual, desejo de cuidar de crianças e dos maridos e relutância em competir com homens fora de situações domésticas (ver, por exemplo, Chetwynd e Hartnett, 1978; Weitzman, 1979; Stark-Adamec, 1980).

Reconheço a invasão de estereótipos de papéis sexuais no ambiente atual e deploro quaisquer limites que possam estabelecer ao desenvolvimento das mulheres, face a uma ampla série de comportamentos, papéis e traços de personalidade. Entretanto, questionarei a versão corrente da socialização "bem sucedida" dos papéis sexuais. Conquanto seja verdade que muitas mulheres aprendem o que é socialmente aprovado e freqüentemente comportem-se do modo esperado, argumentarei que a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados aos papéis sexuais (tanto quanto a completa rejeição) é, de fato, bastante rara. Na verdade, nem "aceitação" nem "rejeição" descrevem suficientemente o que ocorre. A descrição mais aproximada é aquela que Genovese (1972) chamou de um processo simultâneo de acomodação e resistência, referindo-se às reações dos escravos negros americanos à escravidão.

Prosseguindo no debate sobre o pressuposto da socialização "bem sucedida" de mulheres, apontada pela maioria dos(as) pesquisadores(as), discordarei também da visão prevalecente de que o desenvolvimento do gênero seja um processo unilateral de imposição, pela sociedade, de valores e atitudes internalizados pelas meninas. Ao contrário, postulo que o desenvolvimento do gênero envolve tanto recepção passiva quanto *resposta ativa às contradições sociais*. Assim, para as meninas, o desenvolvimento do gênero envolverá uma série de tentativas no sentido de se assemelharem a — e solucionarem — mensagens sociais contraditórias visando o que elas deveriam fazer ou ser. As meninas são colocadas não apenas diante de ideologias que determinam o que é um comportamento adequado para elas, enquanto mulheres (por exemplo, cuidado dos homens e crianças em situação doméstica, submissão e não competitividade com homens fora do espaço doméstico e submissão sexual)<sup>3</sup>, mas também diante de ideologias sobre quais são, nos Estados Unidos, os meios apropriados para adquirir auto-estima (por exemplo, através do sucesso no mundo competitivo e não doméstico do trabalho). Estes dois aspectos das ideologias, como já foi notado (ver Horner, 1971; Broverman et al., 1972; Baruch & Barnett, 1975), encontram-se em contradição direta.

Este texto trabalha com respostas de mulheres à contradição entre feminilidade e auto-estima, considerando os seguintes pontos:

- 1) breve discussão sobre as ideologias contraditórias nas diferentes classes sociais;
- 2) uma análise da acomodação e da resistência como respostas ativas de mulheres adultas à contradição social (como a de gênero);
- 3) e uma apresentação de exemplos empíricos de acomodação e resistência em meninas da classe trabalhadora e em meninas da classe média ascendente, alunas da 5ª série de diferentes escolas.

Em resumo, serão discutidas as implicações da acomodação e da resistência, visando mudanças sociais para as mulheres.

## DIFERENÇAS DE CLASSE EM IDEOLOGIAS CONTRADITÓRIAS

Há sutis diferenças de classe, na ideologia do que é apropriado ao comportamento da mulher e na contradição entre feminilidade e auto-estima, para mulheres da classe trabalhadora e da classe média ascendente.

Para a maioria das meninas da classe trabalhadora, nos Estados Unidos, existe a expectativa de que adiram totalmente ao comportamento "feminino", numa nítida distinção entre masculino e feminino (ver Sewell & Shah, 1968; Goode, Hopkins e McClure, 1971; Rabban, 1950).

As expectativas com relação ao futuro das meninas não incluem, normalmente, educação universitária ou uma "carreira", mas o casamento e a família — com, talvez, um emprego de meio período, embora muitas mulheres da classe trabalhadora digam que *querem* trabalhar fora de casa, de preferência em tempo parcial (Goode, Hopkins e McClure, 1971; Rubin, 1976). Quando se pergunta qual o motivo para querer trabalhar, as mulheres da classe trabalhadora não falam sobre o desejo de autodesenvolvimento ou de fazer uma carreira, mas falam sobre o desejo de ser consideradas socialmente úteis e um membro ativo da sociedade — e o trabalho doméstico não proporciona isto (Rubin, 1976). Muitas dizem, também, que querem uma certa independência dos maridos e que esta independência é proporcionada pelo trabalho. Por último, muitas mulheres também falam sobre a necessidade de um salário extra para a família (Rubin, 1976).

A contradição predominante enfrentada por muitas das mulheres da classe trabalhadora e da classe média baixa consiste em que a carga de feminilidade (ser submissa, subordinada ao homem, dependente e doméstica) está em franca desconexão com as necessidades cotidianas de suas vidas (a necessidade, por exemplo, de lutar pela sobrevivência diária). Complementarmente, para muitas mulheres da classe trabalhadora, a contradição manifesta-se na ruptura entre a vontade de seus maridos (de que perma-

1 Ver, por ex., Walum, 1977; estudos citados em Weitzman, 1979; em Maccoby e Jacklin, 1974; em Safilios-Rothschild, 1979; em Pitcher e Schultz, 1983.

2 Ver estudos citados em Weitzman, 1979; também em Goodman et al., 1974; em King e Scott, 1977 e em Sternglanz e Serbin, 1974.

3 Há várias formulações sobre o que é considerado feminino. Quase todas que vi contêm muitas ou todas as características citadas aqui. Ver, por ex., Chetwynd e Hartnett, 1978; Gaskoff, 1981; Broverman et al., 1972.

neçam em casa e sejam submissas) e a necessidade de reconhecimento de sua competência e de auto-estima.

Para as profissionais de classe média e oriundas de famílias ricas, a definição de feminilidade e de papéis sexuais femininos é menos rígida do que para as mulheres da classe trabalhadora (Goode, Hopkins e McClure, 1971), mas ainda limita o livre desenvolvimento de traços de personalidade e de papéis. Para as meninas que crescem em famílias ricas e de classe média, por exemplo, a expectativa de sucesso no mundo público do trabalho é apenas uma parte do rol de expectativas de suas respectivas famílias (Rabban, 1950). Famílias de classe média normalmente esperam que suas filhas vão para a escola secundária e para a universidade e, em muitos casos, que sigam uma carreira e que “desenvolvam seus potenciais” enquanto seres humanos (Rabban, 1950; Weitzman, 1979). Entretanto, eu argumentaria, estas expectativas familiares devem se concretizar antes de elas terem filhos, e não como substituição dos filhos. Assim, embora se espere destas jovens sucesso no mundo do trabalho, espera-se também que sejam femininas e desempenhem papéis domésticos. Isto configura não apenas uma contradição, mas um difícil desafio. A contradição para as mulheres profissionais manifesta-se de várias maneiras. Por exemplo: depois de ter recebido seu diploma universitário e despendido esforços para se destacar profissionalmente, de um momento para outro pode se manifestar a pressão social de que a profissional seja mãe e dona-de-casa. Não apenas os traços de personalidade podem ser diferentes para o sucesso doméstico e o profissional, mas também existem severas imposições biológicas e ocupacionais no uso do tempo dedicado ao cuidado com as crianças.

Numa outra perspectiva, se uma mulher consegue sucesso em sua profissão, pode, paradoxalmente, se considerar (e ser considerada como) alguém que não pertence àquela profissão. Isto pode ocorrer porque as relações, em muitas profissões, têm sido definidas em termos masculinos, muitas das pesquisas acadêmicas são orientadas por homens e muitos sindicatos e universidades são administrados por um expressivo número de homens (Gornik, 1971; Weskott, 1979). (A educação não é exceção, apesar da presença de uma maioria de mulheres neste campo.)

Em situações de conflito como estas, nem as mulheres da classe operária, nem as de classe média são passivas. Contrariando o mito, mulheres — e meninas — lutam ativamente para chegar a um acordo, ou superar os conflitos envolvidos na condição de ser mulher.

## ACOMODAÇÃO E RESISTÊNCIA NAS CONTRADIÇÕES DE GÊNERO

No sentido de descrever (e caracterizar) as respostas das mulheres às situações contraditórias, faço uso da descrição feita por Genovese (1972) dos tipos de respostas dadas pelos escravos negros às situações contraditórias de existência enquanto seres humanos e enquanto objeto de propriedade.

A lei escravagista americana (*Antebellum slave law*) definia os escravos como propriedades. Pela lei, não eram considerados seres humanos, mas animais ou proprieda-

de física de alguém. Por isso, não era necessário pagar ao escravo por seu trabalho.

Entretanto, esta definição legal era diária e flagrantemente posta em dúvida pelo fato de que os escravos eram seres humanos, respondiam às contradições cotidianas como seres humanos e necessitavam ser tratados pelos proprietários como se fossem seres humanos, caso o proprietário de escravos explorasse de modo conveniente seu trabalho para tornar rendosa sua propriedade. No Sul [dos EUA], desenvolveu-se uma ideologia do paternalismo que absolvía os proprietários de escravos e resolvia esta contradição; esta ideologia, entretanto, também forneceu aos escravos instrumentos capazes de forçar o proprietário a lhes dar um tratamento melhor e mais humano.

A ideologia do paternalismo pode ser descrita como aquela em que o escravizador era responsável pelo bem-estar dos escravos, e os escravos deviam doar o trabalho a seus proprietários, sem pagamento. O paternalismo incluía ainda uma lista de responsabilidades e obrigações pessoais de ambos os lados, ligando escravo e proprietário um ao outro. O paternalismo reconhecia, implicitamente, o escravo como um ser humano que adoecia, precisava de alimento e moradia e possuía sentimentos. Assim, a ideologia do paternalismo, numa certa medida, abrangava a desumanização contida na lei escravagista. Por outro lado, se a ideologia do paternalismo encorajou um tratamento mais humano da parte dos escravagistas, obrigando-os a cuidar dos escravos, encobriu o fato de que o trabalho escravo não era pago; isto é, a ideologia do paternalismo encobria a exploração social do escravo.

Os escravos entendiam o paternalismo como um meio de fazer seus proprietários mais sensíveis às suas necessidades. Apropriavam-se da ideologia para seus próprios objetivos. Interpretavam a ideologia de modo muito diferente do escravagista e a usavam cotidianamente contra o proprietário, em troca de grandes e pequenos favores e como um modo de resistir à degradação psicológica inerente a sua situação. Mas a contradição entre a humanidade biológica e a condição de propriedade certamente permanecia.

Genovese (1972) argumenta que, embora houvesse numerosas rebeliões de escravos, a grande maioria deles não se comportava de modo a submeter-se totalmente à escravidão, nem a se opor abertamente ao sistema através de revoltas. Provavelmente, diz ele, a maioria dos escravos engajavam-se num processo cotidiano de acomodação e resistência: “Acomodação e resistência desenvolviam-se como dois lados de um mesmo processo pelo qual os escravos aceitavam o que não podia ser evitado e, simultaneamente, lutavam individual e coletivamente pela sobrevivência física e moral” (p.659).

Como exemplos de acomodação e resistência — ou, em suas palavras, acomodação *por atos de resistência* e resistência *na acomodação* — Genovese cita a apropriação, pelos escravos, da ideologia paternalista e da religião dos brancos.

Os escravos eram obrigados a ir à igreja onde um pastor branco pregava sobre a sagrada obrigação da obediência a seus proprietários brancos. Os negros, entretanto, desenvolviam, por seu lado, uma religião parcialmente autônoma, que prometia a igualdade na vida após a morte e assegurava que os brancos pagariam por seus pecados;

esta religião lhes ensinava a valorizar e amar uns aos outros; a ter um ponto de vista altamente crítico da escravidão e a rejeitar a argumentação ideológica para sua própria escravidão (de que os negros não eram seres humanos).

Foram necessários encontros religiosos secretos depois do trabalho para desenvolver esta religião e, durante estes encontros, os escravos eram liderados por um pregador negro que os exortava ao amor mútuo e a pensar na igualdade depois da morte. A congregação cantava músicas que inteligentemente ridicularizavam os proprietários e proprietárias brancos. Apesar da religião negra e da maioria de seus pastores desencorajarem a rebelião aberta, a religião tornou-se um centro organizado de resistência dos escravos à escravidão — uma resistência que incorporava nitidamente uma grande dose de acomodação. A religião dos escravos pode ter refletido a hegemonia da classe dos escravocratas, mas também impôs fortes limites a esta hegemonia: tornava compreensível aquilo que pertencia ao proprietário branco (o trabalho diário) e o que não pertencia: a liberdade do espírito ou alma e a igualdade eterna na vida além da morte.

A religião negra, entendida como uma visão crítica do mundo, emergiu como uma das armas mais formidáveis de resistência à agressão moral e psicológica da escravidão. Esta religião foi um exemplo de resistência na acomodação, tanto quanto de uma acomodação que incluía um instrumento de crítica ou de resistência contra a escravidão.

Um outro exemplo de resistência na acomodação foi a apropriação feita pelos escravos da palavra negro [*nigger*]\*. Segundo Genovese (1972, p.437), “[a palavra negro] era uma palavra brutal, violenta, que feria a alma das pessoas negras mais do que o chicote lhes feria a carne. Mas os escravos tomaram esta palavra feia e, do mesmo modo que fizeram com a religião do branco, tornaram-na sua. [Embora usem esta palavra, às vezes, para depreciarem-se a si próprios], em suas bocas, ela torna-se uma palavra amorosa e agradável. Tanto quanto possível, eles roubaram-na de seus atributos [brancos] para valorizarem-se espiritualmente”.

Este processo de acomodação na resistência — e resistência na acomodação ao cotidiano — também aparecia na “lentidão” do trabalho escravo, nos ferimentos autoprovocados de modo a não poderem trabalhar (e o paternalismo obrigava o proprietário a cuidar dos escravos enquanto estivessem doentes); na quebra das máquinas; na aparente confusão ou incompreensão das ordens; e no uso intencional de uma linguagem vaga (para evitar a suspeita ou a punição dos proprietários etc.). Houve certamente escravos que resistiram abertamente à escravidão e que participaram ocasionalmente de rebeliões; e deve ter existido alguns que foram tão doutrinados que aceitavam completamente a crença de que eram suficientemente bem cuidados pela classe dos proprietários e não necessitavam de direitos civis tais como liberdade.

Deveria parecer óbvio, a partir da discussão sobre acomodação/resistência dos escravos durante a lei sulista escravocrata, que a dialética da acomodação e resistência é uma parte da resposta de todos os seres humanos à contradição e à opressão — do homem, da mulher, da classe operária e da classe média e rica, das raças branca e negra. As contradições, as formas e abrangências da

opressão são diferentes para os diferentes gêneros, classes, raças, e as formas que tomam a acomodação e a resistência irão diferir<sup>4</sup>.

A dialética da acomodação e resistência é manifestada nas reações das mulheres e meninas às situações contraditórias que se apresentam. Grande número de mulheres nem aceita, nem rejeita totalmente os imperativos da “feminilidade”. Preferencialmente, a maioria das mulheres opta (consciente tanto quanto inconscientemente) por tentativas cotidianas de resistir à degradação psicológica e à baixa auto-estima que resultaria da aplicação exclusiva e total das ideologias correntes de feminilidade enquanto submissão, dependência, domesticidade e passividade. As tentativas das mulheres de compor estas expectativas com aquelas da auto-estima (isto é, mediar a contradição entre feminilidade e competência tal como é socialmente definida) exibem resistência cotidiana e acomodação cotidiana — não diferente da dialética proposta por Genovese para os negros. Acomodação e resistência aparecem tanto em mulheres adultas quanto em meninas.

### Acomodação e resistência em mulheres adultas

Há vários momentos na vida das mulheres nos quais a dialética da acomodação e da resistência pode ser percebida. A acomodação e a resistência podem ser divididas em duas categorias que, embora teoricamente distintas e heurísticamente úteis, serão vistas como empiricamente superpostas. É importante destacar que nem toda ação das mulheres é uma instância de acomodação ou de resistência. Muitas ações (e atitudes) não são. Na verdade, uma ação, em uma instância, pode ser uma expressão de resistência e, num outro contexto ou situação, expressar acomodação. Além do mais, na discussão sobre acomodação e resistência das meninas e mulheres que apresento, tento delinear um território a ser estudado, não oferecer “provas” empíricas de qualquer espécie quanto à acomodação e à resistência.

Primeiramente, descreverei algumas das discrepâncias que existem entre o comportamento público de uma mulher e seus pensamentos e crenças privados. Frequentemente, enquanto um expressa acomodação, o outro expressa resistência. Em seguida, descreverei algumas formas de apropriação (uso e modelagem segundo seus objetivos) da ideologia da feminilidade e da sexualidade feminina, pois são frequentes os casos em que uma mulher

(\*) No Brasil, os movimentos sociais pela consciência racial das populações não-brancas de origem africana optaram pela palavra “negro(a)”, para definir racialmente esta população. Nos E.U.A., optou-se por uma definição ligada à cor da pele. A palavra mais utilizada é *black*, e os termos *negro* e sua corruptela *nigger* passaram a ter, na língua inglesa, valor pejorativo. [N. da T.]

4 Desejo destacar a similaridade geral do esquema implícito no uso que fiz de acomodação e resistência (isto é, da aceitação da acomodação e da resistência para a rejeição) com os esquemas colocados por outros que tentaram caracterizar a resposta de pessoas aos aspectos opressivos que as envolviam. Por ex., Gramsci (1971) fala sobre “bom senso” na consciência contraditória, e Mungham e Pearson (1976) apresentam o esquema de respostas da classe trabalhadora às mudanças políticas opressivas como dominantes, negociadas e opositoras.

exibe feminilidade e aparentemente nega a sexualidade e pode estar usando isto para conseguir objetivos que diferem fundamentalmente daqueles que os homens e o resto da sociedade esperam (ou desejam).

### Discrepâncias entre público e privado

Existem muitos tipos de discrepância. Há exemplos de discrepância privada. Um desses modos de discrepância foi apresentado por Doris Lessing, no romance *The summer before the dark* (1973), quando descreve uma mulher casada, em torno dos 40 anos, que, cuidadosa e sorridente, serve bolo e café a seu marido e a um convidado no jardim. Ela senta-se para acompanhá-los, sorri novamente e desvia o pensamento deles — para pensar *seus* próprios pensamentos, os quais incluem quão aborrecida era a conversa entre eles. O comportamento público/privado desta mulher é um exemplo de uma aparente aquiescência ao papel de esposa responsável e submissa, mas, de fato, é uma acomodação com um lado crítico: contém uma resistência interna, uma separação e uma insubordinação internas.

As discrepâncias entre público e privado também incluem o contrário deste exemplo. Há momentos nos quais o comportamento público de uma mulher é resistente aos estereótipos de feminilidade, mas seus sentimentos privados continuam a sustentar as ideologias que desvalorizam a mulher: as mulheres não são capazes de se cuidarem sozinhas, por exemplo, ou as mulheres “precisam de um homem para sustentá-las”. (O argumento, aqui, não sugere que as mulheres pudessem ser completamente independentes dos homens; o que desconsidera é uma relação de igualdade entre um homem e uma mulher.) Vemos mulheres que conseguiram sucesso em suas carreiras, o que necessariamente exigiu dedicação ao trabalho, uma certa dose de agressividade e de independência de pensamento e comportamento. Entretanto, muitas dessas mulheres continuaram a acreditar que não podem tomar conta de si mesmas — precisam de um “príncipe encantado”. Este sentimento de dependência foi chamado de “síndrome de Cinderela” (Palm & Brewer, 1979). Enquanto muitas mulheres têm apresentado resistência *pública* às expectativas estereotipadas, seus sentimentos internos desvalorizam-nas como mulheres e há, então, uma acomodação interna à ideologia da incapacidade de governar-se e da dependência femininas.

Este tipo de resistência pública, com uma simultânea aceitação privada da ideologia de que as atividades das mulheres são coisas sem valor, está presente também nas mulheres da classe operária ou em mulheres profissionais de nível universitário que tiveram de assumir certas características ditas masculinas de exploração e dominação, de modo a alcançar seus objetivos. E, ao assumirem estas características, teriam tratado outras mulheres da maneira como os homens as tratariam: com desrespeito, condescendência e exploração. Tal comportamento destas mulheres, identificado com o masculino, manifesta sua própria internalização e aceitação da ideologia que desvaloriza as habilidades e motivações femininas. Elas dizem: “Não há discriminação social contra mulheres: *eu* consegui isto. E, se outras mulheres não conseguiram, é culpa delas”.

O mesmo fenômeno de resistência pública e acomodação privada aparece nas mulheres da classe operária que são “duronas” e agressivas nas situações não domésticas, mas que são submissas com seus homens e que aceitam esta submissão como apropriada. Além disso, podemos citar o caso das mulheres prostitutas que publicamente quebram o código de feminilidade (sendo prostitutas) mas que são, no geral, muito dependentes e submissas em relação a seus gigolôs.

Finalmente, um exemplo contrário é o da mulher da classe operária que se submete de várias (e degradantes) formas às ordens de seu chefe, de modo a sobreviver numa situação opressiva de trabalho, e que, então, se acomoda ao papel submisso da mulher. Entretanto, se ela resiste (privadamente) à degradação psicológica pública, mantendo seu próprio valor e “sonhos” de uma vida melhor, onde a submissão não seja necessária, ela está manifestando uma discrepância entre o público e o privado que é parte de sua resistência e acomodação simultâneas a sua própria exploração.

### Apropriação da feminilidade e da sexualidade

O segundo tipo de atividade é aquele no qual a mulher se apropria da ideologia da feminilidade ou da sexualidade feminina e a molda segundo seus próprios objetivos. O primeiro exemplo considera a apropriação da feminilidade.

Muitas mulheres, que aceitam a feminilidade como papel natural, não adotam passivamente o rol das expectativas do estereótipo. Assim, a doutrina da feminilidade é freqüentemente usada por mulheres da mesma maneira que Genovese descreveu o uso do paternalismo pelos escravos: tentar assegurar proteção contra os homens, como forma de forçar a reciprocidade de responsabilidades e obrigações. A feminilidade pode tornar-se um modo de obter segurança num universo público ameaçador.

Além disso, a feminilidade é muitas vezes usada para conseguir poder numa situação ou relação que é abertamente (mas só na aparência) do tipo em que o homem detém o poder. Assim, a esposa, a secretária ou a assistente administrativa pode deter o poder real por trás do trono, e sua aparente submissão ter sido usada (ou ser usada) para evitar a subordinação de fato.

Um fenômeno similar é o uso da feminilidade para convencer aqueles homens que realmente têm o poder de que uma mulher não é uma ameaça. Por exemplo: nos departamentos universitários, onde uma mulher está sendo avaliada para promoção, vê-se, às vezes, esta mulher se colocar em aparente submissão ou em posição distanciada face aos homens do departamento que irão votar nela. Um propósito de tal posição (ou artimanha, depende de como se vê) é convencer os homens de que, mesmo não considerando o fato de que é inteligente e uma acadêmica, ela não os ameaça. Assim, “armadilhas” femininas podem ser usadas para conseguir o que desejam quando outros caminhos, mais objetivos, não estão disponíveis ou podem não assegurar o sucesso. Este é um exemplo de acomodação ao papel da feminilidade que possui um grande componente de resistência. Na verdade, torna-se o seu oposto: feminilidade usada para romper a discriminação praticada contra alguém enquanto mulher.

De modo semelhante, McRobbie (1978) sugere que, para muitas mulheres da classe operária, assumir a feminilidade (papéis de esposas, papéis desempenhados no casamento e o romance) não é apenas aquiescer à ordem social que impõe a feminilidade, mas, ao mesmo tempo, exprimir uma oposição à escola e à cultura masculina. É, argumenta ela, uma forma de resistência às atitudes sexuais dos meninos da classe operária e às exigências escolares não compensatórias, ainda que seja uma clara acomodação aos papéis femininos e uma contribuição real à reprodução da posição social das donas-de-casa da classe trabalhadora, dependentes de seus maridos.

Há também mulheres que se apropriam do papel feminino no sentido de conseguir auto-estima. As mulheres que criam os "melhores" filhos, que possuem as "melhores" casas, que, diz-se, "vivem" através de seus filhos, maridos e mobílias podem estar tomando a única via legítima ou possível para tentar alcançar sucesso e auto-estima numa sociedade que define sucesso de uma forma que geralmente as exclui.

Mesmo ficar grávida e ter uma criança pode, às vezes, expressar acomodação e resistência. Ter filhos pode ser totalmente fruto do desejo de ser mãe; pode também ser uma acomodação àquilo que as mulheres "sempre" fizeram e que se espera delas; e pode, ocasionalmente, incluir uma significativa quantidade de resistência à alienação e degradação da vida na sociedade moderna. Como disse uma mulher de baixa renda a Robert Coles: "A única vez em que me sinto realmente viva é quando tenho uma criança dentro de mim" (apud Zinn, 1980, p.498). Outra mulher disse a uma entrevistadora: "A única forma que eu tenho de ser criativa neste mundo é tendo uma criança"<sup>5</sup>.

O cuidar de crianças também pode acarretar a mesma resistência: o cuidado e educação das crianças e a troca afetiva podem ser uma luta para afastar ou compensar a desumanização e alienação de um mundo sem afetividade. Eu argumentaria que muitas mães criam suas crianças num esforço de fazer uma política pessoal: a resistência a um meio sexista e racista pode envolver a educação de crianças que sejam politicamente sensíveis a estes problemas sociais.

De modos semelhantes aos da apropriação da feminilidade, algumas mulheres usam a ideologia da sexualidade feminina (enquanto passiva, calada e submissa) de forma a adquirir posições de não subordinação, de igualdade e de poder. A promessa de sexo a um homem com poder, prover sexualmente um chefe ou um supervisor é uma aparente aceitação do papel de mulher enquanto objeto sexual submisso. Mas também pode ser um uso simultâneo de apropriação de, e resistência à, ideologia de que as mulheres são desprovidas de poder e passivas: pode ser o uso feito por uma mulher de sua sexualidade para obter poder ou *status* normalmente negado a ela por outros meios mais objetivos. O processo ocorre em fábricas, escritórios, departamentos de graduação e pós-graduação e, é óbvio, entre maridos e mulheres.

Outros exemplos de resistência ao papel de mulher através da apropriação de características "femininas" são certos tipos de doenças. Segundo Freud (1925), histeria e frigidez (e talvez a tão comum "dor de cabeça") podem, com frequência, ser sintomas somáticos de conflitos internalizados relacionados ao sexo e à sexualidade (ver tam-

bém Eyer e Freud, 1966). Na mesma vertente, alcoolismo, esquizofrenia e outras formas menos drásticas de doença mental, tanto quanto a dependência de drogas, podem ter parte de sua origem nas tentativas mal sucedidas de conciliação entre as contradições de ser mulher<sup>6</sup>. Segundo Cloward e Piven (1979), tais doenças são formas "escondidas" de protesto e particularmente sob medida para apropriação pelas mulheres. Elas expressam resistência ao papel de mulher através de formas privadas, discretas e aquiescentes, em vez das formas abertas, públicas e sociopáticas que os homens utilizam.

Alcoolismo e esquizofrenia representam formas extremas de resistência na acomodação ao papel de mulher. Entretanto, os tipos de acomodação e resistência apresentados aqui são os característicos do cotidiano das mulheres. Tenta-se revelar como, na interação diária com os homens e as instituições, as mulheres se engajam numa negociação por igualdade, respeito e poder que se opõe à aceitação total dos papéis e características femininas estereotipadas. O fato de que a maioria das mulheres se acomoda e resiste aos papéis femininos estereotipados e à opressão imposta sobre elas não impede que algumas mulheres possam acreditar que são verdadeiramente, enquanto mulheres, inferiores a seus homens e devam ser passivas, submissas e dependentes. E, certamente, há algumas mulheres, talvez algumas lésbicas, que podem rejeitar totalmente o que a feminilidade acarreta, com um mínimo de acomodação. Entretanto, o que estou colocando aqui é que a maioria das mulheres nem aceita nem rejeita totalmente a feminilidade, mas faz concessões a ela e às demandas contraditórias de feminilidade e auto-estima. Adaptam a feminilidade a seus próprios objetivos, resistem a ela por meios sutis e usam-na para evitar suas conseqüências.

O próximo item aplica os conceitos de acomodação e resistência à atividade de meninas, usando estes construtos para interpretar os dados de um estudo com crianças de cinco escolas de 1º grau. Os dados estão relacionados à contradição entre o lar e o trabalho, do modo como é percebida por 100 meninas e meninos e oferecem exemplos de acomodação e resistência por algumas das meninas.

## ACOMODAÇÃO E RESISTÊNCIA EM MENINAS

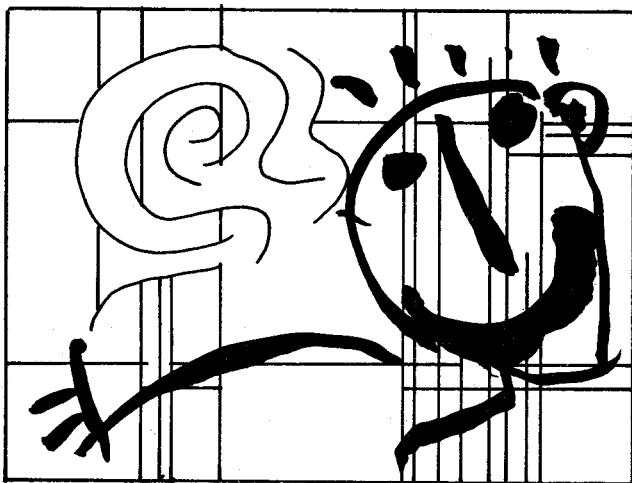
Entrevistei 100 crianças da 5ª série como parte de um amplo projeto (Anyon 1980, 1981a,b,c) que investigava o conhecimento, o trabalho e os tipos de pedagogia em cinco escolas elementares, considerando os contextos de classe social. A grande maioria (87%) das crianças em estudo eram brancas. A pesquisa incluiu, além das entrevistas, dez sessões de três horas de observação em cada classe de 5ª série (e três sessões de três horas de observação em cada classe de 2ª série); entrevistas com os funcionários da escola; e análise do currículo e de outros materiais de ensino. As escolas diferiam quanto à classe social

5 Jane Califf, comunicação pessoal.

6 Como sabemos, a maioria dos doentes mentais são mulheres e a maioria delas são casadas (Gove e Tudor, 1973). Pacientes que tomam drogas sob controle médico também são predominantemente mulheres (Cloward e Piven, 1979).

dos estudantes, com renda familiar entre muito baixa (em duas escolas) e muito alta (em duas escolas)<sup>7</sup>. Para os objetivos propostos neste texto, dividirei a população das escolas da maneira apresentada a seguir.

Em três escolas os alunos originavam-se daquilo que eu chamaria classes trabalhadoras especializadas (*blue collar and white collar working classes*) — embora as ocupações de seus pais incluíssem alguns bombeiros, técnicos, funcionários e professores, os quais, algumas vezes, são descritos como de classe média baixa e classe média. Duas escolas são o que eu chamaria de classe média alta, de filhos de profissionais em ascensão — como cardiologistas, advogados de empresas, professores universitários, publicitários, executivos bancários, distribuidores de automóveis etc.



As entrevistas foram feitas com 25 meninas e 25 meninos da classe trabalhadora e 25 meninas e 25 meninos da alta classe média. As entrevistas eram abertas, tentando perceber o que as crianças pensavam sobre as experiências na escola, sobre seus/suas professores/as, sua vida atual e seu futuro. Todos os entrevistados foram crianças da 5ª série, com idades entre 9 e 10 anos. Cada entrevista incluía as seguintes questões:

“Você vai se casar quando crescer?” “Você deseja trabalhar quando crescer?” (em caso de resposta positiva — “Que trabalho você deseja fazer?”)

Se a criança era uma menina, eu perguntava:

“Você acha que seu marido gostaria que você trabalhasse?”

E se a criança era um menino, eu perguntava:

“Você gostaria que sua mulher trabalhasse?”

Relato os dados seguintes por serem interessantes e sugestivos, mas não os tomo como definitivos, visto o pequeno número da amostra (100 crianças).

#### Dados das entrevistas

As respostas explicitadas sugerem que as crianças entrevistadas percebiam conflitos entre os papéis femininos fu-

turos de esposa e de profissional ou trabalhadora. Muitas crianças também colocaram que haveria um conflito entre o desejo de a moça trabalhar e (em muitos casos) o desejo do marido de que ela permanecesse em casa. Em todas as escolas foram as meninas que relataram este conflito, mais do que os meninos; e, enquanto a maioria das meninas disse que seus maridos *não* gostariam que elas trabalhassem, somente a metade dos meninos disse que não gostaria que suas mulheres trabalhassem. Os dados, e algumas respostas, segundo a classe social e o gênero, vêm a seguir.

Nas escolas da classe trabalhadora, quase todas as meninas (22 em 25) disseram que trabalhariam ou gostariam de trabalhar quando fossem adultas. Muitas foram enfáticas quanto a isto, dizendo que trabalhariam *apesar* de seus maridos. Das 25 meninas, 24 disseram que seus maridos *não* desejariam que elas trabalhassem. Algumas das respostas das meninas foram:

- *Maridos nunca querem que suas mulheres trabalhem. Eles querem que limpem, limpem e façam comida. Mas eu quero trabalhar. Minha mãe trabalha no restaurante — e ela tem que trabalhar à noite, e meu pai não quer.*
- *Eu quero ser uma enfermeira a vida inteira. Não me importa o que meu marido diga.*
- *Eu não quero me casar. Eu só quero ser livre. Quero ter tempo pra mim. Eu não quero ficar sempre em casa.*
- *Sim [eu quero trabalhar]. Se o marido perde o emprego então eles [a família] ainda vão ter dinheiro. Se ele entrar em greve, nós teremos como alimentar as crianças.*
- *Eu quero trabalhar, mas terei de sair [do trabalho] quando eu tiver uma criança, então, para que começar?*
- *Sim [quero trabalhar]. Porque eu não vou ser rica. Eu não quero ser rica. Você tem tudo o que quer e não precisa trabalhar. Elas só têm que ficar em casa e ter todo o dinheiro. Eu quero trabalhar!*
- *Sim — ele vai me deixar trabalhar.*

(Os gritos correspondem à ênfase nos depoimentos originais.)

As três meninas que disseram que não trabalhariam dizem:

- *Não [quero trabalhar]. Os maridos acham que você tem que ficar em casa. Eles acham que [o trabalho] é muito duro para nós. Ou que nós vamos ficar com as mãos sujas.*
- *Provavelmente não, se eu tiver filhos.*
- *Não [quero trabalhar]. Meu pai não quer que minha mãe trabalhe porque ela está irritada quando chega em casa.*

Enquanto apenas uma menina expressou a crença de que seu marido gostaria que ela trabalhasse, a opinião não foi tão majoritária entre os meninos. Por pequena margem, mais da metade dos meninos da classe trabalhadora (15 em 25) disseram que não queriam que suas mulheres trabalhassem, mas o resto (10 em 25, ou quase a metade) disseram que sim, ela *deveria* trabalhar (para terem mais dinheiro). Algumas das respostas dos meninos foram:

- *Não [ela não deve trabalhar]. Não se eu for um policial. Ela deve ficar em casa e tomar conta das crianças e da casa.*

<sup>7</sup> Dados sobre ocupação e renda familiar estão expostos detalhadamente em Anyon, 1980 e 1981c.

- *Sim, se precisarmos de dinheiro.*
- *Não, não quero que minha mulher trabalhe. Mesmo que as mulheres consigam direitos iguais, elas ainda têm que ficar em casa.*
- *Não, se tivermos filhos.*
- *Não, porque eu estarei trabalhando.*
- *Não [ela não deve trabalhar]. Não tome isso pessoalmente, mas as meninas são meio frágeis. Elas não devem trabalhar.*
- *Sim, se ela precisar. Minha mãe diz que ela quer um emprego — mas ele [meu pai] não quer que ela trabalhe. E quando eles brigam ela diz "Vou arrumar um trabalho". E ele a trata como uma garçõete. Ele a manda servir o jantar.*

Nas escolas da classe média alta, 24 das 25 meninas disseram que queriam trabalhar, ou trabalhariam (ou iriam para os *clubs* — a liga dos Juniors e outros clubes de classe média e média alta). Muitas das meninas, dezesseis, adiantaram a informação de que elas deixariam de trabalhar, ou teriam que deixar de trabalhar, quando tivessem filhos. Entretanto, em contraste com as meninas da classe trabalhadora (que, com exceção de uma, afirmaram que seus maridos não desejariam que elas trabalhassem), apenas um pouco mais da metade das meninas da classe média alta (14 em 25) disse que seus maridos não desejariam que elas trabalhassem. Não havia a mesma atitude enfática "Trabalho de qualquer jeito!" presente entre as meninas da classe trabalhadora. Muitas das meninas da classe média alta dão como garantido que elas trabalharão. Algumas das respostas são:

- *Sim. Eu quero ser atriz. Minha prima acabou de fazer um comercial para a TV. A tia dela é publicitária.*
- *Sim — mas você tem que ir para a faculdade certa. Eu quero ser psicoterapeuta. (Por quê?) Porque eu gosto de gente.*
- *Sim, mas o movimento feminista e tudo isso é bobagem. Ninguém tem que ser igual. Eu quero que os meninos sejam melhores do que eu. Quem não gostaria disso?*
- *Sim, quero ser violinista. Mas não sei se ele [meu marido] gostaria que eu trabalhasse. Os homens são os mais importantes. Não acho que eu quisesse ser tão forte quanto os homens. Mulheres fortes não seriam bonitas.*
- *Sim, se eu for uma esposa eu terei de limpar e cozinhar. E isso não tem graça. Mas, provavelmente serei uma esposa e terei de cozinhar também.*
- *Sim — eu não vou ficar pedindo! Mas os pais trabalham para termos dinheiro.*
- *Sim — eu vou ser três coisas: professora, instrutora de esqui e mãe. Mas minha mãe diz que vou ficar cheia de ser professora. E professoras não ganham muito.*
- *Bem, eu vou entrar para a Liga, onde todo mundo é conhecido.*
- *Sim, eu poderia fazer uma porção de coisas. (pausa) Mas provavelmente eu não poderia ser Presidente [da República].*

Como se pode notar, pouco mais da metade das meninas da classe média alta (14 em 25) disse que acha que seus maridos não gostariam que elas trabalhassem. No entanto, a maioria dos meninos de classe média alta (20 em 25) disse que suas mulheres poderiam fazer o que

quisessem. Muitos deles falam sobre chauvinismo ou a lei de igualdade de direitos (*Equal Rights Amendment*); e vários expressam a convicção contraditória de que, embora o chauvinismo seja uma coisa errada, suas esposas ficariam em casa e tomariam conta das crianças. Algumas respostas dos meninos foram:

- *Sim, as mulheres devem trabalhar. Não sou um chauvinista. Minha avó diz que o lugar da mulher é no lar. Mas minha mãe tem uma livraria.*
- *Sim. As meninas têm as mesmas capacidades que os meninos. O chauvinismo é estúpido. Não é justo negar às mulheres a chance de fazer as mesmas coisas que os homens.*
- *Sim! Boa idéia [de as mulheres trabalharem]. Eu não quero que minha mulher trabalhe, mas eu acho que as mulheres devem trabalhar, mas eu quero que minha mulher cuide das crianças. Bem, não pense que eu sou preconceituoso ou coisa parecida. Homens e mulheres são iguais — cérebros iguais.*
- *Não sei, talvez não, isso depende de muitas coisas, se tivermos um filho, um trabalho. Tudo vai depender do que ela pense.*
- *Se ela quiser, eu não me importo.*
- *Se minha mulher quiser trabalhar, é problema dela. Deixo que trabalhe!*

As respostas da entrevista, colhidas entre as classes sociais e sob o ponto de vista do sexo, sugerem que, para a maioria das meninas e para mais da metade dos meninos, existe um perceptível conflito entre o papel das meninas como esposas e mães e como pessoas que desejam trabalhar fora de casa. As respostas das meninas da classe trabalhadora, que desejam tanto trabalhar e que insistem em que trabalharão apesar das objeções de seus maridos, contrastam com as lembranças das mulheres da classe operária colhidas por Rubin (1976) e, antes, por Komarovskiy (1962). Estes estudos perguntavam às mulheres da classe trabalhadora se desejaram trabalhar quando eram crianças, e muitas delas responderam que se lembravam de ter sonhado em ser atriz ou coisa parecida, mas que desejavam primeiramente ter um marido, em vez de um trabalho. O fato de as meninas da classe trabalhadora que entrevistei desejarem tanto ter um trabalho tem a ver com os efeitos culturais dos movimentos pelos direitos da mulher ou com outros desenvolvimentos sociais. Pode estar ligado, também, à idade das meninas que entrevistei. Como alunas de 5ª série, elas ainda não chegaram à adolescência, aos anos do 2º Grau, quando se confrontarão com pressões sociais mais explícitas para que se ajustem ao estereótipo feminino: parecer atraente para os meninos, não parecer diferente e muito masculina e conquistar um namorado e, depois, um marido (Keniston e Keniston, 1964; Kagan, 1964). Algumas dessas alunas da 5ª série (quando forem adolescentes) podem abandonar seus planos de trabalhar (e podem esquecer que estes planos existiram).

Como algumas pesquisas têm mostrado, o colegial é um período em que muitas meninas, que se destacaram no 1º Grau, começam a declinar academicamente (Maccoby, 1966). Frequentemente são aconselhadas a se afastarem dos cursos competitivos (necessários para as carreiras profissionais) ou podem se decidir por si mesmas a sair



destes cursos, pensando, talvez, que estes cursos são muito difíceis, ou adequados aos rapazes; ou as meninas podem rejeitar os cursos para não parecerem muito esper-tas e, portanto, não atraentes para os rapazes (Kelly, 1981; Sario, Jacklin e Tittle, 1973). Na verdade, uma pesquisa apontou que o “medo do sucesso” cresce nas meninas do colegial: a pesquisa de Baruch (1974) encontrou 29% de meninas da 5ª série que demonstravam medo do sucesso, enquanto que a porcentagem de meninas do 2º colegial com a mesma reação era de 60%.

### Dados da observação

O processo de acomodação e resistência descrito acima pode ser observado em meninas da escola elementar. Observei vários tipos relevantes de atividades em meninas da 5ª série (e em algumas da 2ª), durante dez meses de observação em sala de aula.

As atividades que vou relatar parecem manifestar o processo de acomodação e resistência. No entanto, não fiz um estudo de caso aprofundado com nenhuma das meninas. Portanto, não sei com certeza *por que* elas se engajaram em algumas dessas atividades. Apresento minha própria interpretação das ações e atitudes das meninas, e não as interpretações que elas fariam. Sugiro que, desde que quase todas as meninas entrevistadas expressaram certo conhecimento dos conflitos envolvidos, seu comportamento certamente poderia ser expresso por acomodação e resistência às pressões e contradições presentes nas relações de gênero. O que se segue é interpretativo e hipotético: sugere possibilidades para estudos mais longos e aprofundados.

Observei seis tipos de comportamento. Embora (como já apontei) a exata natureza das ideologias e contradições seja diferente na classe trabalhadora e nas classes média e média alta, surgiram diferenças interessantes na *freqüência* com que certas formas de acomodação e resistência apareceram entre as classes sociais. Além do mais, enquanto meninas de várias classes sociais podem resistir de maneira semelhante, os caminhos que esta resistência irá tomar na maturidade poderão ser bastante diferentes para a classe trabalhadora e para as classes médias<sup>8</sup>.

A aquisição intelectual (artística ou atlética) é o primeiro tipo de comportamento que interpreto como tendo tanto aspectos acomodativos quanto resistentes. Muitas meninas da escola elementar aceitam as exigências da professora sobre limpeza e capricho (*neatness — thoroughness*) e obediência. Isto pode ser uma acomodação da parte das meninas ao que é compreendido ou sentido como ação de boas meninas — isto é, de acordo com o comportamento aprovado para elas. Entretanto, observei um número de meninas, em todas as classes sociais, para quem a dedicação ao estudo, disponibilidade e aquisições relacionadas à escola parecem expressar mais do que o desejo de fazer o que é pedido: para estas meninas, foi o comportamento que *resistiu* à passividade e à acomodação. Por exemplo: tentativas de ser a melhor academicamente e em atividades relacionadas com a escola, tais como esporte e música, exigem perseverança, agressividade, uma certa dose de independência e esforço no sentido e acima da obediência e dedicação. É possível que,

para alcançar tais objetivos, exista conflito para estas meninas. Uma menina de uma escola de classe média alta, que tocava violino, era muito talentosa e a professora contou-me que ela praticava bastante. Ela deu um concerto na escola e ensaiou duramente para a apresentação. Era também uma das melhores alunas da 5ª série, uma criança extremamente estudiosa e meticulosa. Seu QI era de 145. Apesar de todos estes esforços, foi ela a criança que declarou na entrevista que, embora desejasse ser violinista quando crescesse, ela não sabia se seria, porque “os homens estão em primeiro lugar” — e, disse ela, “mulheres fortes não seriam bonitas”.

Outra menina, na mesma escola, era bastante agressiva e assertiva, expressando sua opinião a toda hora, empenhando-se nas discussões e tomando a liderança dos projetos de grupo. Era também uma escritora criativa e talentosa. Seus trabalhos escritos apresentavam uma maturidade crescente e um interessante uso da linguagem. No entanto, apesar de sua força, independência e talento, declarou que preferia que “os meninos fossem melhores, quem não gostaria!”.

As contradições entre os potenciais dessas duas meninas e suas atitudes sexistas contra si mesmas e seu futuro sugerem-me um processo de acomodação e resistência. A tentativa para serem as melhores é uma resistência aos estereótipos femininos, mas a atitude de declarar que os homens são os mais importantes e melhores é uma acomodação óbvia desta resistência aos valores sexistas da sociedade.

Em algumas das meninas da classe trabalhadora, observei intenso interesse em, e esforço para, desempenharem-se bem. O trabalho escolar não expressava somente o desejo de fazer o que a professora pedia, mas parecia expressar um forte desejo de tornar-se qualificada a conseguir um trabalho posteriormente. Como muitas disseram: “Se você não tem habilidades, o patrão não vai empregar você”. Para umas poucas, o que adquiriam na escola parecia assegurar as esperanças de trabalhar mais tarde, de conseguir um emprego. Uma menina parecia esforçar-se muito para fazer as lições como uma forma de compensar a presença numa sala de aula caótica e desagradável. Ela disse-me que queria ser veterinária, e que não queria trabalhar numa fábrica como sua mãe. Eu a vi persistir em seu trabalho escolar, sentada em sua carteira, enquanto a professora gritava com outras crianças e dava ordens confusas e meninos briguentos punham a classe a baixo. Interpretei seu esforço não apenas como uma acomodação às expectativas da escola, mas também como se, através desta acomodação, ela pudesse resistir aos desconfortos presentes e futuros.

A apropriação da feminilidade é uma segunda categoria dos comportamentos observados. Muitas meninas da 5ª série das escolas da classe operária pareciam preencher os estereótipos da menininha: usavam saias e vestidos; não eram agressivas intelectualmente na sala de aula; eram quietas e não falavam alto; não se envolviam em brincadeiras físicas agressivas no pátio, mas ficavam sozinhas ou em grupos e conversavam e brincavam de pular corda. Mas houve várias ocasiões em sala de aula quando obser-

8 Gostaria de agradecer a Nancy R. King por me apontar esta questão.

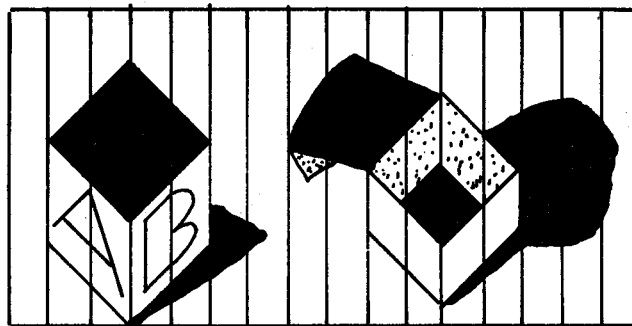
vei comportamentos exageradamente femininos usados para resistir ao excesso de trabalho escolar ou para resistir à professora de um outro modo. Por exemplo: numa ocasião a professora de uma das 5<sup>as</sup> séries de alunos da classe operária deu às crianças a tarefa de traçar num mapa a rota de Cristóvão Colombo para o Novo Mundo. Anunciou que isto era algo “diferente” do que a classe costumava fazer e queria ver se eram capazes de fazer. Um grupo de meninas “femininas” começou a dar risadinhas, corar, rir e cochichar. As meninas não estavam fazendo o trabalho e expressavam resistência à lição pelo uso exagerado de comportamento feminino. A professora respondeu-lhes dizendo: “Meninas bobinhas aí do fundo, é melhor voltarem ao trabalho”.

Em outra oportunidade, numa 2<sup>a</sup> série de uma das escolas da classe trabalhadora, observei que algumas das meninas tinham feito um círculo num canto da sala, chamando-o de “clube das meninas”. Quando perguntei porque queriam um clube, uma das meninas disse: “Para não ficar perto deles” e apontou para um grupo de meninos parados na porta. O grupo de meninos, eu soube depois, ficava jogando cartas no canto da biblioteca da sala. Não deixavam as meninas pegar os livros nas estantes. Além disso, alguns dos meninos da série envolviam-se em repetidos ataques às meninas no pátio, puxando-lhes os cabelos, correndo atrás delas e batendo nelas. As meninas pareciam unir-se sob a bandeira do sexo para conseguir da professora que também tivessem um canto da sala para elas.

Um outro exemplo da apropriação da feminilidade pelas meninas das 5<sup>as</sup> séries em escolas de classe operária envolvia ocasiões nas quais observei muitas meninas mostrarem-se envergonhadas diante de um professor (homem). Estavam usando “armadilhas” femininas para resistir ao trabalho escolar, tentando convencê-lo a não lhes dar muitas lições de matemática. E, finalmente, houve o caso de uma menina da classe trabalhadora, muito quieta e limpinha, que usava blusas e malhas impecáveis e que declarou, orgulhosa, que seria *secretária*; e tocou a gola de sua blusa branca com aparente satisfação. Interpretei este comportamento como uma sugestão de que, para esta menina, a feminilidade era causa de orgulho, e de que ela a usaria para conseguir sucesso no mundo do trabalho.

Nas 5<sup>as</sup> séries da classe média alta, também observei meninas que pareciam ajustar-se ao estereótipo feminino, usando vestidos e com um comportamento quieto e calado. Entretanto, havia menos destas meninas nas escolas de classe média alta do que nas da classe trabalhadora. Algumas meninas da classe média alta usavam roupas nas quais podiam ser mais ativas: calças ou macacões de brim, calças compridas e agasalhos de malha ou camisas. Também, sem considerar suas roupas, estas meninas eram mais agressivas e assertivas intelectualmente na sala de aula do que as meninas das escolas da classe trabalhadora. Duas professoras de 5<sup>a</sup> série pareciam encorajar tal comportamento nas meninas. E, apesar da atitude expressa por muitos meninos nas entrevistas — que, com Emenda dos Direitos Iguais ou não, suas mulheres ficariam em casa — alguns expressavam admiração por muitas das garotas que, diziam eles, eram “realmente espertas”. As meninas das escolas de classe média alta participavam mais das discussões e projetos em sala de aula do que as

meninas das escolas da classe trabalhadora e um grande número delas, mais do que na classe trabalhadora, estavam envolvidas com clubes de escola, eventos musicais e brincadeiras.



Por serem aceitas como iguais na sala de aula, e porque eram mais freqüentemente estimuladas a serem ativas, havia menos necessidade para as meninas de classe média de exagerarem na feminilidade para conseguir o que queriam; havia outras formas, mais legítimas, que eram construídas no meio escolar e em sala de aula.

Parecer menino (*tomboyishness*) é uma outra maneira de algumas meninas resistirem ao estereótipo feminino. Parecer menino é, em parte, um jeito de absorver características, no vestir e nas atividades físicas, que são mais de meninos dessa idade. Algumas meninas evitam as atividades privadas, passivas, de muitas das outras, e preferem brincar ao ar livre e ser ativas. Observei isto mais nas escolas da classe média alta do que nas da classe trabalhadora. De fato, em uma 5<sup>a</sup> série havia uma criança, uma menina, mas que tomei por um menino nas minhas duas primeiras visitas: Ela era quase um menino: vestia-se exatamente como muitos dos meninos; tinha cabelos curtos; seus traços faciais não eram distintamente masculinos ou femininos; era muito ativa no pátio e durante as lições; fazia comentários sarcásticos em voz alta na sala como alguns dos outros “problemas de disciplina”, os quais eram todos meninos.

Um exemplo menos extremo de parecer menino era uma menininha que se recusava a usar saias. Ela queria usar macacões e sua professora contou-me que a mãe estava muito preocupada com isto e estava “trabalhando com a menina sobre isso”. Durante vários meses (segundo a professora) esta menina usou um vestido por dia. É desnecessário assinalar que o comportamento “moleque” é resistente às imposições sobre as meninas tanto no vestir quanto no se comportar. Entretanto, uma dialética interessante estava em curso com estas duas meninas molecas. O outro lado da moeda do comportamento público do tipo moleque era uma timidez intensa nos contatos pessoais, tais como os que conduzi durante as entrevistas.

Apropriação da sexualidade é o próximo tipo de comportamento que manifesta tanto acomodação quanto resistência.

Observei duas meninas de 5<sup>a</sup> série em escolas da classe trabalhadora que usavam sua sexualidade nascente para atrair a atenção, para desestabilizar a classe e, numa circunstância, para colocar os meninos contra a professora. Uma dessas meninas vinha à escola com as unhas

feitas, ruge, cabelo arrumado e, freqüentemente, sem trazer a lição de casa. Tinha um comportamento sexualizado e sugestivo com os meninos da classe. Quem dava aulas era uma professora e a menina contou-me que não gostava da professora porque "ela tenta me dizer o que fazer". Esta menina foi uma das pouquíssimas (considerando todas as escolas) que eu ouvi se contrapor diretamente ao que a professora falava em sala de aula. Numa outra 5ª série da classe trabalhadora havia uma menina repetente. Era muito atraente, flertava com os meninos e discutia com a professora, de quem dizia não gostar. A professora disse-me que a menina "comportava-se como uma adolescente", que ela "excitava todos os meninos" e eles não prestavam atenção à aula.

Ser um problema de disciplina é um fenômeno que, para meninas, parece expressar resistência não apenas à escola, mas àquilo que é esperado delas enquanto meninas. Isto é, elas podem estar expressando resistência tanto à escola quanto à passividade, submissão e aceitação presentes nas ideologias de gênero e, também, às suas professoras enquanto mulheres mais velhas. Vejo seus desvios das normas escolares e de feminilidade como respostas organizadas — expressões de uma inconformidade organizada. Esta inconformidade não é, necessariamente, consciente; não é uma inabilidade para seguir regras, mas pode ser uma resposta estruturada de resistência.

Distanciamento e alienação, faltar à escola com freqüência para ficar em casa são formas finais de resistência na acomodação, particularmente passivas e dirigidas contra si mesmas. Como mostraram as pesquisas, meninos, mais do que as meninas, são mais propensos a tomarem atitudes agressivas e de rompimento (Weitzman, 1977, p.21; Shortell & Biller, 1970). Muitas meninas não resistem tão pública e abertamente. Ao contrário, eu diria que as meninas são mais propensas a resistir às pressões da vida escolar através da resistência mais internalizada e não tão óbvia quanto a dos meninos. Elas podem ajustar-se interna e externamente e, por um distanciamento psicológico dos acontecimentos — que Giddens (1979) muito apropriadamente considerou como um ato de resistência — efetuar uma resistência sutil à escola, que acaba se incorporando ao estereótipo feminino. Algumas meninas das escolas da classe trabalhadora parecem extremamente distantes (alienadas) do que se passa em sua sala de aula; mas meninos da classe trabalhadora também fazem o mesmo. É necessário um estudo mais aprofundado destes casos, de modo a desvendar as variações desse fenômeno com respeito ao gênero.

Acomodação e resistência, mesmo quando tomam a forma de recusa ou silêncio, são processos ativos. A análise realizada aqui sugere que a maioria das meninas não são vítimas passivas de expectativas de papéis sexuais estereotipados, mas são participantes ativas em seus próprios desenvolvimentos. Poder-se-ia fazer análises de meninas e de meninos de todas as raças e classes sociais no sentido de compreender como estas crianças reagem às contradições e pressões com que se confrontam. Podemos supor que acomodação e resistência faça parte integrante da totalidade dos processos que *todas* as crianças usam para construir suas identidades sociais.

## IMPLICAÇÕES

Esta seção discute as implicações (das abordagens de gênero e da construção do gênero, que incluem o envolvimento de respostas ativas às contradições sociais) relativas ao trabalho, visando mudanças sociais para as mulheres.

Genovese (1972) sugere que a acomodação e a resistência ao paternalismo permitiu aos escravos conseguirem certa auto-estima e senso comunitário, sem os quais a sobrevivência psicológica não teria sido possível. Entretanto, também argumenta que o próprio paternalismo, assim como a acomodação e a resistência dos próprios escravos, criaram uma armadilha que prendeu as pessoas negras num círculo de dependência: "O legado do paternalismo, não importa quão brilhantemente tenha sido manipulado para proteger o interesse dos negros, manteve os escravos, e as gerações posteriores, afastados da consciência de sua força individual. E a intersecção entre paternalismo e racismo gerou uma catástrofe, pois transformou elementos de dependência pessoal num senso de fraqueza coletiva... Eles não puderam manter sua força coletiva como um povo e agir enquanto seres humanos coletivos" [sic] (p.149).

Genovese vai além, ao dizer que, onde quer que exista o paternalismo, a resistência tende a se tornar uma ação defensiva, cujo objetivo é proteger o indivíduo contra agressões ou abusos. Tal resistência, como parte da acomodação, não se transforma rapidamente numa arma efetiva de libertação. O autor ainda argumenta no sentido de que o paternalismo solapa a solidariedade entre os oprimidos, pois não os une numa relação de dependência uns dos outros, mas numa relação de dependência do opressor.

Se colocamos isto no contexto da ideologia da feminilidade para as mulheres, podemos chegar aos seguintes pontos: a ideologia da feminilidade reforça uma dependência paternalista em relação ao homem. A acomodação e a resistência, neste caso, feita individualmente pelas mulheres, é, freqüentemente, uma ação defensiva (não importa a criatividade que ela envolva), que *não* visa a transformação das estruturas patriarcais ou a outras estruturas sociais, mas cujo objetivo é obter uma certa proteção *dentro* destas estruturas. Assim, não apenas a feminilidade (enquanto limite ideológico e prático à atividade), mas também o próprio processo de acomodação/resistência prendem as mulheres na armadilha das mesmas contradições que teriam de superar. A armadilha as prende porque a acomodação e a resistência não buscam remover as causas estruturais das contradições. Para tal transformação, as mulheres necessitam realizar uma ação coletiva. Isto significa dizer que, enquanto acomodação e resistência — como modos cotidianos de atividades — oferecem às mulheres caminhos para negociarem individualmente o sentimento social de conflito ou opressão, esta atividade individual cotidiana fica apenas nisto: individual, fragmentada e isolada dos esforços grupais; portanto, politicamente enfraquecida. Embora, como argumenta Giddens (1979), as ações individuais mediem os contextos imediatos e os afetem, mulheres agindo individualmente (argumentaria eu) não podem reorganizar ou transformar as bases e sanções legais, econômicas, religiosas ou outras de cunho cultural sobre as quais os homens adquirem — e tentam manter — o poder

social. Para mudar estas relações de poder não só é necessária uma ação individual, mas será necessário que as mulheres se unam para empreenderem ações coletivas.

Para aquelas mulheres que dizem não poderem resistir, que dizem que é pedir demais que nos unamos e façamos ações coletivas contra homens opressores e contra as máquinas da lei e da tradição sexista, eu diria: mas as mulheres sempre resistiram! Nos esforços diários para conseguir auto-estima e sobreviver, as mulheres sempre lutaram. Saber que temos feito isto deve nos fortalecer. Saber que estamos, por nossas acomodação e resistência passadas e presentes, ainda comprometidas com nosso desenvolvimento pessoal deveria nos auxiliar a dar o passo para a luta política coletiva em prol da determinação de nosso destino.

Mas as mulheres precisam trabalhar com os homens, pois a libertação do gênero não é possível sem a libertação da exploração capitalista (embora saibamos hoje que a libertação da exploração capitalista não assegura a liberdade das mulheres<sup>9</sup>). Entretanto, a transformação social de uma sociedade capitalista em uma sociedade que seja humana com todos os seus membros não é possível sem uma mudança social na posição e no poder das mulheres; e a mudança social das mulheres está inextricavelmente ligada à libertação dos homens da exploração.

Como exemplo da conjunção entre a libertação de homens e de mulheres da exploração econômica, consideremos o fato de que, sem a discriminação sexual no mercado de trabalho, a exploração econômica capitalista da clas-

se trabalhadora como um todo ficaria bastante difícil. Se todas as mulheres da classe trabalhadora (brancas e não-brancas juntas) se recusassem a serem empregadas por salários baixos, ou a tomarem o lugar de homens em greve, ficaria extremamente difícil explorar homens ou mulheres: não haveria o exército de reserva de mão-de-obra feminina para ser empregado com salários baixos; e, como mostra a história, a força de trabalho, quando maior que a oferta de empregos, é consideravelmente mais maleável para exploração e controle do que quando a oferta de empregos é maior do que a demanda. A recusa individual de uma mulher em cooptar com sua própria exploração é necessária, do meu ponto de vista, mas não é suficiente; todas as mulheres devem recusar-se coletivamente. E todos os homens que aderem à mudança social humanitária devem recusar-se com elas.

Devemos alimentar nas mulheres um senso de solidariedade e potencialidade. Devemos argumentar que as mulheres têm poder para trabalhar por novas e mais equilibradas formas de ordem social. Além disso, devemos alimentar em homens e mulheres a compreensão de que é legítimo para as mulheres engajarem-se na luta política. Pois, na forma como as mulheres são constantemente definidas pelas ideologias da feminilidade, não é considerado feminino agir coletivamente em protestos políticos públicos.

9 Ver, por ex., Lapidus, 1978; Murray, 1979; e especialmente Arot, 1981.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYON, J. Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162:67-92, 1980.
- \_\_\_\_\_. Elementary schooling and distinctions of social class. *Interchange*, 12(2-3):118-132, 1981a.
- \_\_\_\_\_. Schools as agencies of social legitimation. *International Journal of Political Education*, 4:195-218, 1981b.
- \_\_\_\_\_. Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11:3-42, 1981c.
- ARNOT, M. *Class, gender and education*. Milton Keynes, Open University Press, 1981.
- BARUCH, G. Sex-role attitudes of fifth grade girls. In: STACEY, J. et al. (eds.) *And Jill came tumbling after*. New York, Dell, 1974.
- BARUCH, G. & BARNETT, R. Implications and applications of recent research on feminine development. *Psychiatry*, 38:318-27, 1975.
- BROVERMAN, I. K. et al. Sex-role stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28:66-8, 1972.
- CHETWYND, J. & HARTNETT, O. *The sex-role system*. London, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- CLOWARD, R. & PIVEN, F. F. Hidden protest: the channeling of female innovation and resistance. *Signs*, 4:651-69, 1979.
- EYER, J. & FREUD, S. *Studies in hysteria*. New York, Avon, 1966.
- FREUD, S. Some psychical consequences of the anatomical distinctions between the sexes. Standard Edition. London, Hogarth Press, 1925. v.19
- GARSKOF, M. H. *Roles women play*. Monterey (California), Brooks-Cole Publ., 1971.
- GENOVESE, E. *Roll, Jordan, roll: the world the slaves made*. New York, Vintage, 1972.
- GIDDENS, A. *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley, University of California Press, 1979.
- GOODE, W., HOPKINS, E. & McCLURE, H. *Social systems and family structures*. Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1971.
- GOODMAN, L. W. et al. A report on children's toys. In: STACEY, J. et al. (eds.) *And Jill came tumbling after*. New York, Dell, 1974.
- GORNICK, V. Women as outsiders. In: GORNICK, V. e MORAN, D. (eds.) *Women in sexist society: studies in power and powerlessness*. New York, New American Library, 1971.
- GOVE, W. R. & TUDOR, J. F. Adult sex roles and mental illness. *American Journal of Sociology*, 78:812-35, 1973.
- GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. New York, International Publishers, 1971.
- HORNER, M. S. Femininity and successful achievement: a basic inconsistency. In: BARDWICK, I. et al. (eds.) *Feminine personality and conflict*. Monterey (California), Brooks-Cole Publ., 1971.
- KAGAN, J. Acquisition and significance of sex typing and sex-role identity. In: HOFFMAN, M. e HOFFMAN, L. (eds.) *Review of child development research*. New York, Russell Sage Foundation, 1964.

- KELLY, A. *The missing half*. Manchester (England), Manchester University Press, 1981.
- KENISTON, K. & KENISTON, E. An American anachronism: the image of women and work. *The American Scholar*, 33:355-75, 1964.
- KING, J. & SCOTT, M. (eds.). *Is this your life?* London, Virago, 1977.
- KOERBER, C. Television. In: KING, J. & SCOTT, M. (eds.) *Is this your life?* London, Virago, 1977.
- KOMAROVSKY, M. *Blue-collar marriage*. New York, Vintage, 1962.
- LAPIDUS, G. *Women in Soviet society*. Berkeley, University of California Press, 1978.
- LESSING, D. *The summer before the dark*. New York, Knopf, 1973.
- MACCOBY, E. Sex differences in intellectual functioning. In: MACCOBY, E. (ed.). *The development of sex differences*. Stanford, Stanford University Press, 1966.
- MACCOBY, E. & JACKLIN, C. *The psychology of sex differences*. Stanford, Stanford University Press, 1974. v.1
- McROBBIE, A. Working-class girls and the culture of femininity. In: WOMEN'S STUDIES GROUP, University of Birmingham. *Women take issue: aspects of women's subordination*. London, Hutchinson Educational, 1978.
- MUNGHAM, G. & PEARSON, G. *Working-class youth culture*. London, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- MURRAY, N. Socialism and feminism: women and the Cuban revolution. *Feminist Review*, 2:57-71, and 3:99-108, 1979.
- PALM, S. & BREWER, I. *The Cinderella syndrome*. Sarasota (Florida), Septima, 1979.
- PITCHER, E. & SCHULTZ, L. *Boys and girls at play: the development of sex roles*. South Hadley (Massachusetts), Bergin and Garvey, 1983.
- RABBAN, M. L. Sex role identification in young children in two diverse social groups. *Genetic Psychological Monographs*, 42:81-158, 1950.
- RUBIN, L. *Worlds of pain: life in the working-class family*. New York, Basic Books, 1976.
- SAFILOS-ROTHSCHILD, C. *Sex role socialization and sex discrimination: a bibliography*. National Institute of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1979.
- SARIO, T., JACKLIN, C. & TITTLE, C. Sex role stereotyping in the public schools. *Harvard Educational Review*, 43:386-404, 1973.
- SEWELL, W. & SHAH, V. Social class, parental, encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 73:559-72, 1968.
- SHORTELL, J. R. & BILLER, H. B. Aggression in children as function of sex of object and sex of opponent. *Developmental Psychology*, 3:143-4, 1970.
- STARK-ADAMEC, C. (ed.) *Sex roles: origins, influences, and implications for women*. Montreal, Eden Press, 1980.
- STERNGLANZ, S. & SERBIN, L. Sex role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology*, 10:710-5, 1974.
- WALUM, L. R. *The dynamics of sex and gender*. London, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- WEITZMAN, L. *Sex role socialization*. Palo Alto, Mayfield, 1979.
- WESKOTT, M. Feminist criticism of the social sciences. *Harvard Educational Review*, 49:422-30, 1979.
- ZINN, H. *A people's history of the United States*. New York, Harper and Row, 1980.