



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**O SONHO DE TODA MENINA É SER PRINCESA?: O CURRÍCULO
PRODUTOR DE SUBJETIVIDADES PRESENTE NA “ESCOLA DE
PRINCESAS”**

JAMILLE MYLENA DE FREITAS GOMES

VIÇOSA – MG

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

JAMILLE MYLENA DE FREITAS GOMES

**O sonho de toda menina é ser Princesa?: O currículo produtor de subjetividades
presente na “Escola de Princesas”**

Artigo apresentado como parte das exigências da disciplina EDU 388 – Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, sob orientação da professora professora Heloísa Raimunda Herneck e co-orientação da mestranda Gabriela Rodrigues de Castro.

VIÇOSA – MG

2017

JAMILLE MYLENA DE FREITAS GOMES

**O sonho de toda menina é ser Princesa?: O currículo produtor de
subjetividades presente na “Escola de Princesas”**

Banca Avaliadora:

Profª Drª: Heloisa Raimunda Herneck (Orientadora)

Msª Gabriela Rodrigues de Castro (Co-orientadora)

Profª Drª: Silvana Claudia dos Santos (Avaliadora)

Ms: Priscila Daniele Ladeira (Avaliadora)

VIÇOSA – MG

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a minha mãe Jacqueline, pelo apoio e orações.

À minha irmã, Michele, pela sororidade.

À Lívia, a quem confiei os cuidados da Alice para que eu pudesse estudar e quem o fez com todo amor.

À flor mais linda do meu jardim, Alice, que trouxe outro significado à minha vida.

Aos amigos e amigas que de alguma forma contribuíram para que eu não desistisse de chegar até aqui.

À querida orientadora Heloisa pela confiança, paciência e auxílio.

À amiga e co-orientadora Gabriela, mulher, mãe e que com toda empatia e paciência me auxiliou neste trabalho.

À banca, que avaliou meu trabalho dando a oportunidade de melhora.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a produção de subjetividades femininas implícitas na filosofia da Escola de Princesas, além de analisar o currículo da mesma enquanto agência de preconceitos contra a mulher. Partindo do pressuposto de que o sonho de toda menina é ser princesa, a referida Escola propõe um currículo engessado e selecionado a fim de formar donas de casa exemplares, que se restringem aos cuidados do marido e dos filhos. Diante de todos os retrocessos que o país tem vivenciado como o projeto “Escola sem Partido” atrelado a propostas que visam cessar as discussões de gênero, faz-se necessário resgatar o contexto histórico vivenciado pelas mulheres com o intuito de desnaturalizar e desmistificar práticas discriminatórias. A Escola de Princesas, propondo um modo de se comportar, de se vestir e de se relacionar que voltam ao encontro da educação das mulheres do século XIX revela um currículo voltado para a produção de subjetividades que reproduzem um papel feminino carregado de estereótipos contribuindo para que nos afastemos ainda mais da equidade de gênero.

Palavras-chaves: Escola de Princesas; Currículo; Produção de Subjetividades; Mulheres; Identidade; Relações de gênero

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CONTEXTUALIZANDO A CONDIÇÃO DA MULHER	7
SOBRE A ESCOLA.....	9
O CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS	17
REFERÊNCIAS	17

INTRODUÇÃO

À luz dos olhos de uma mulher, feminista, educadora e mãe de menina, o que diz respeito à educação das mulheres e como esta contribui para a construção de suas subjetividades não podem passar despercebidas. A busca por desnaturalizar práticas que dizem respeito a preconceitos de gênero serve de apoio à luta das mulheres e é de extrema importância para caminharmos em direção a equidade de gênero¹.

Objetivando analisar a produção das subjetividades femininas implícitas na filosofia da Escola de Princesas; analisar o currículo da mesma, enquanto agência de preconceitos contra a mulher e produzir com a Escola de Princesas agenciamentos para a Escola sem Partido², tendência repressora que cresce no país na atualidade, este trabalho debruça-se sobre a proposta curricular da Escola de Princesas. Esta instituição formativa nasceu em 2013 e hoje, em 2017, já conta com outras sete franquias espalhadas pelo país. Isso sugere que o interesse em educar as meninas dentro do estereótipo de princesas vem crescendo e se desenvolvendo no Brasil. Uma proposta engessada e que remete a educação das mulheres no século XIX, como relata Guacira Lopes Louro (2017), em seu artigo sobre *Mulheres na sala de aula*.

Em um pequeno resgate histórico vê-se, em meados do século XIX, nos Estados Unidos, a explosão da primeira onda do feminismo, quando as mulheres iniciam as discussões sobre desigualdade de gênero e reivindicam espaços. Ao longo desse processo, até a segunda década do século XXI, as mulheres conquistaram o direito ao voto, espaço nas universidades e no mercado de trabalho, porém ainda há muito que reivindicar visto que, 1 mulher a cada 11 minutos no Brasil, é vítima de estupro, de acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), publicados em 2015 e relatados em uma reportagem da revista Carta Capital³. Além de diversos outros fatores, as mulheres ainda recebem menos que os homens no mercado de trabalho, de

¹ Segundo Mirela Morante (2014), em seu artigo sobre *Mulheres, gênero e patriarcado*, os estudos grande parte dos estudos acadêmicos sobre a questão feminina passaram a utilizar a categoria *gênero* no sentido de uma construção social do feminino e do masculino, que dita os comportamentos específicos para cada um dos sexos.

² Para mais informações acerca deste movimento, consultar: <http://www.escolasempartido.org> acessado em 30/11/2017.

³ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-um-estupro-a-cada-11-minutos> acessado em 02/12/2017

acordo com índices divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 2015⁴.

Diante de tantos fatos que denunciam a situação de desvantagem das mulheres em relação aos homens na sociedade, vemos práticas que engessam e reproduzem estereótipos femininos, como aqueles que acreditam que a mulher é, dócil, frágil, recatada e com habilidades maiores para o lar e a maternidade, se opondo ao homem, que é forte, viril, um ser racional e autoritário (SOIHET, 2017).

Atrelados a essas práticas estão as propostas de retrocessos como o da “Escola sem Partido”, que deseja, teoricamente, que as escolas estejam livres de qualquer posição político partidária e/ou ideológica com a afirmação de que os professores estariam fazendo uma doutrinação em seus alunos. Com isso cessam-se também as discussões de gênero e sexualidade nas instituições escolares que foram incluídas no texto do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 e, logo depois, retirado, tirando a oportunidade da construção de um pensamento crítico e democrático em prol do combate à desigualdade de gênero.

CONTEXTUALIZANDO A CONDIÇÃO DA MULHER

As mulheres, junto aos movimentos feministas de diversas vertentes, lutam por espaço na vida pública desde meados do século XIX quando a primeira onda do feminismo surgiu, nos Estados Unidos, trazendo-as para o centro da discussão sobre a desigualdade de gênero. As ativistas reivindicavam direitos de participação na vida pública e igualdade de salários e conquistaram, em seguida, o direito ao voto, movimento que ficou conhecido como “sufragismo”. A primeira onda do feminismo, porém, marca a reivindicação de mulheres brancas de classe média que se viam enclausuradas em casa cuidando da casa e dos filhos e lutavam por espaços nas universidades e nos demais espaços públicos.

Simone de Beauvoir (1970) com seu livro *O segundo sexo*, questiona os conceitos em torno do que é ser mulher e desperta reflexões no que diz respeito à feminilidade. Surge, então, a segunda onda do feminismo retratando as desigualdades e

⁴ http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526 acessado em 02/12/2017.

os meios de luta para acabar com o patriarcado⁵ institucionalizado, já que as mulheres começavam a conquistar o mercado de trabalho. Questionavam as relações de poder em que privilegiavam os homens em detrimento das mulheres e as diferenças relacionadas à classe, raça e etnia.

Beth Friedan, nos anos 1970, relatou que a mulher americana era considerada altamente consumidora mas, se vê dentro de casa, cuidando do marido e dos filhos, vazia por dentro. Sentia que faltava algo, porém, psicólogos e analistas não viam problema algum, pois já haviam conquistado “a verdadeira realização feminina” (FRIEDAN, 1971, p. 19). Muitas jovens deixavam carreira de estudos em busca de um único propósito: casar e ter filhos, então, por qual motivo estariam realizadas nessa função? De acordo com Beth Friedan (1971) é o famoso “problema sem nome”. O fato de existir mulheres que não escolhem trilhar seus passos a caminho do casamento e dos filhos provoca indignação em muitas pessoas pois, acredita-se que esse é o destino de todas e se não o fizessem, estariam, talvez, contrariando à ordem celeste.

Após esses fatos, a terceira onda vem com o intuito de reivindicar e buscar entender, já no século XX, como as representações de gênero e a construção da subjetividade são moldadas na sociedade, como os processos de submissão e dominação são naturalizados e institucionalizados na comunidade. Diversas produções teóricas são publicadas e, assim, nasce os estudos sobre a mulher.

Hoje, o feminismo possui diferentes vertentes, são as principais: o feminismo radical, o negro e o interseccional. O feminismo radical, surge entre os anos 1960 e 1970 com o afirmação de que “(...) a raiz da desigualdade social (...) tem sido o patriarcado, a dominação do homem sobre a mulher.” (SILVA, 2008, p. 4). O feminismo negro afirma que as mulheres negras sofrem opressão de forma dupla: a primeira, por serem mulheres e, a segunda, por serem negras. A reivindicação vem do fato que o feminismo naquela forma, abrangendo todas as mulheres, sem distinção de raça, não as representava. O feminismo interseccional vem para abranger as pautas de classe, raça (incluindo o feminismo negro), etnia, deficiência física, gênero e orientação sexual entre outras questões pois, entende que as mulheres são seres plurais e são afetadas pela sociedade de diferentes formas.

Com uma breve contextualização do surgimento do feminismo, percebo como a condição das mulheres ao longo do tempo e, principalmente, no século XIX teve sua

⁵ Mirela Morante (2014, p. 284) afirma que “o movimento feminista denunciou a ordem patriarcal, que permite aos homens o domínio sobre as mulheres e a submissão desta no corpo social”.

educação bem próxima, como é relatado por Guacira Lopes, ao falar sobre a educação das mulheres em 1827, da proposta da Escola de Princesas. Tal proposta, deseja inculcar nas meninas práticas de mais 150 anos atrás, que limita o desenvolvimento de potencialidades nas mulheres que não é praticada, em contraponto, na educação dos homens.

SOBRE A ESCOLA...

A Escola de Princesas surgiu em 2013, na cidade de Uberlândia – MG, como início de uma franquia no Brasil. De acordo com reportagem de outubro de 2016 publicada pelo Estadão⁶, a psicopedagoga e idealizadora do projeto, Nathalia de Mesquita, junto com seu companheiro Cleber Belato, abriram a escola em Uberlândia mesmo sem saber a aceitação do público. E, apesar de receber inúmeras críticas em relação a retrocessos quanto aos ensinamentos da escola, visto que a mulher tem conquistado cada vez mais espaço no mercado de trabalho e na vida pública, como mencionado anteriormente, a franquia já se expandiu para outras cidades e conta com um público assíduo. Hoje, a escola já está em Belo Horizonte, Uberaba, nos estados de Rio de Janeiro e São Paulo, em Cuiabá e em Manaus atendendo meninas de 04 a 15 anos de idade e suas famílias. Segundo informações contidas no *site*⁷, o intuito do projeto é “levar ao coração de meninas, valores e princípios morais e sociais que as ajudarão a conduzir sua vida com sabedoria e discernimento”.

Ao abrir o site da escola podemos ver tons mesclados de rosa, branco, ao fundo foto de uma coroa e, mais abaixo, uma menina loira, cabelos lisos e olhos claros, escrito ao lado “características de uma princesa” (imagem 1). Ao topo, sete tópicos explicam desde as características de uma princesa, cursos, eventos, festas, fotos do espaço, até como achar uma franquia mais perto de quem procura e, se não houver, incentivam a pessoa que passa por essa aba no *site*, a abrir uma.

⁶ Disponível em: http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento_escola-de-princesas-ensina-etiqueta-culinaria-e-organizacao-de-casa-a-meninas-de-4-a-15-anos.10000081544 acessado em 31/10/2017

⁷ Disponível em: <http://escoladeprincesas.net/ws/> acessado em: 19/09/2017



Imagem 1: Características de uma Princesa. *Print* da Página da Escola.

No primeiro tópico explicativo sobre a proposta da escola os idealizadores da instituição formativa afirmam acreditar “Firmemente que todas as mulheres são princesas e que podemos aprender a aplicar os atributos de caráter e comportamento de Princesa em tudo que fazemos na vida”. Nas características, ao abrir a aba, são elas: “Identidade de princesa”, onde aparece uma foto com quatro meninas e uma delas negra (imagem 2). Percebe-se, neste ponto, o protagonismo das princesas brancas. Em meio a tantas imagens e abas no site, somente em um momento (citado anteriormente) aparece uma menina negra. Nesse caso, podemos acrescentar o caso das princesas da *Disney*⁸ que, dentre nove, há apenas uma negra, a Tiana, protagonista do filme “A princesa e o sapo” (2009) que é de origem pobre e tem o sonho de abrir um restaurante.



Imagem 2: A Identidade da Princesa. *Print* da Página da Escola

É preciso considerar a falta de representatividade nesse quesito visto que Michelle Checin (2014, p. 132) ressalta em seu artigo “*O que se aprende com as princesas da Disney?*” como a imagem dessas personagens estão ligadas a “um ideal de feminilidade (...) brancas, ocidentais, heterossexuais, ostentando os ideais de nobreza e burguesia.”. Isso reforça o quão é preocupante a proposta da Escola de Princesas, que de

⁸ *The Walt Disney Company* ou *Disney* é uma multinacional estadunidense de grande mídia sediada em Burbank, na Califórnia. É a segunda maior empresa de grande porte relacionada a mídia e entretenimento, perdendo apenas para a *Comcast*.

forma implícita, indica qual é o físico esperado das meninas que podem ser princesas, bem como as habilidades importantes às garotas ainda em meados do século XXI. E soma-se ao fato de vivenciarmos retrocessos no país, como os projetos de lei que desejam implementar a Escola sem Partido, juntamente com as propostas que visam cessar as discussões de gênero nas escolas.

Michelle Checin (*idem*, p. 134), como antes citada, reforça como essa prática produz de forma subjetiva a identidade para um modo hegemônico de ser mulher, pois

A educação imagética está cada vez mais presente na vida cotidiana das crianças, tomando-se um âmbito legítimo da educação das subjetividades, pois a formação da identidade perpassa diversos dispositivos e personalidades culturais. As representações culturais envolvidas nas imagens pictóricas estão apenas relacionadas a uma personalidade reconhecida conscientemente dentro da cultura com as marcas do lugar dessa identidade na cultura. Dessa forma, as subjetividades são atravessadas por modelos identitários difundidos pelas imagens estampadas em filmes, brinquedos, roupas, revistas, etc.

Os tópicos citados como “características de princesas” serão trabalhados em cursos que são divididos em 12 módulos e subdivididos em básico, intermediário e avançado. Segundo explicação do *site*, “cada módulo possui conteúdo exclusivo e cuidadosamente preparado para as diferentes fases do desenvolvimento de uma menina, abordando assuntos pertinentes à idade da aluna”. O curso tem como princípio preparar a menina “desde já para que seu coração seja capaz de discernir entre o certo e o errado, entre a ação que traz algo bom e o gesto que traz constrangimentos”. Esse princípio remete à uma abordagem conservadora. Guacira Lopes (2017, p. 447) relembra como era a educação das mulheres no final do século XIX, onde deveria ser fortemente atrelado aos ideais cristãos da época. Todas as mulheres deveriam se comportar de forma que mantivessem a moral e os bons costumes. Segundo a autora:

Permanecia como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. (...) se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Esse ideal feminino implicava o recato e pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios (...)

Continuando a descrição dos conteúdos proposto pela Escola de Princesas estão, biografias de princesas reais e fictícias; boas maneiras e postura corporal e, a este tópico cabe a mesma comparação feita acima com a citação da Guacira (2017, p. 461), visto que a imagem da boa moça está atrelada à sua postura e comportamento aceito pela época, tudo isso de forma autogovernada, ou seja, as mulheres da época deveriam vigiar seus próprios corpos, pois

Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de escrever, de argumentar. Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos da estudantes (...)

Na instituição supracitada compõem o currículo: etiquetas à mesa; higiene pessoal, moda e beleza; limpeza, organização e funcionamento (gerenciamento) do ambiente; corte, costura e culinária; e, por último, como se guardar à espera de um príncipe, incluindo educação/orientação sexual. Os eventos e festas são ministrados na forma de workshops, com carga horária menor e incluem “chá de princesas”, “encontro de princesas”, aniversário de princesa” e “tarde de princesas”.

Retornando ao *site* da Escola de Princesas, em sua galeria de fotos, há uma casa ampla, pintada por fora com tom de bege e rosa e um pequeno jardim à frente. No espaço interno móveis rústicos que relembram o interior dos castelos da *Disney* e decoração rosa. Sofás, toalhas, uniformes todos com mistura de branco e tons de rosa. Possui sala de televisão, uma sala de espera, uma copa e mesa posta com xícaras e docinhos em forma de coroa, salão de beleza, um quarto decorado de branco e rosa com uma penteadeira ao lado e por último mesas e cadeiras simulando uma tarde de chá.

No vídeo de apresentação mostram meninas uniformizadas, sorrindo, passando batom, algumas entrando em limosine, cozinhando, arrumando a cama, fazendo pulseiras e mostram a vivência da escola. Uma atriz branca, cabelo liso faz a apresentação e o convite à todas as princesas a participarem desse projeto dizendo: “escola de princesas, nobreza em cada gesto”. Por último, o site faz um convite ao leitor para que seja um franqueado e mostra os lugares do Brasil onde já possui uma filial.

O conteúdo praticado pelas meninas que estão matriculadas na referida escola diz também sobre qual a condição socioeconômica que uma princesa deve ter pois, Guacira Lopes (2017, p. 446) disserta que as meninas dos grupos sociais privilegiados desenvolveriam “(...) habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de *mando* das criadas e serviçais (...)”. Em contrapartida, as crianças negras pouco tinham oportunidade de escolarização, somente iniciativas filantrópicas devido aos “laços do escravismo” como cita Guacira (2017, p 445).

No século XIX, as meninas dos grupos desprivilegiados trabalhavam desde muito novas nos serviços da casa, ajudando nos cuidados dos irmãos menores “(...) e essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada (...)”

(LOURO, 2017, p. 446). Comparando com a organização socioeconômica atual que não difere muito dos relatos de Guacira, percebemos a que classe e etnia é direcionada toda a proposta da Escola de Princesas: meninas brancas, de classe média e heterossexuais. Digo heterossexuais, pois em seu currículo há um tópico específico que diz sobre como a princesa irá se promover à rainha. Dentro deste, é trabalhado a postura que a princesa deve ter para aguardar seu príncipe, como se guardar até sua chegada, incluindo “ser a ‘passageira’ ou a ‘eterna’” e educação sexual.

Sobre este último tópico, em que as meninas são incentivadas a aguardar o príncipe tomando uma postura passiva, Colette Dowling, em 1981, após a junção de sua experiência pessoal, entrevistas e depoimentos de outras mulheres, além de estudos científicos, disserta em seu livro como o *Complexo de Cinderela* afeta todas as mulheres desde a mais tenra idade. Como a princesa Cinderela da *Disney*, as mulheres, desde crianças, são incentivadas a esperar algo externo que contribua para a transformação de suas vidas

A autossuficiência não é um bem agraciado aos homens pela natureza; é um produto de aprendizagem e treino. Os homens são educados para a independência desde o dia de seu nascimento. De modo igualmente sistemático, as mulheres são ensinadas a crer que, algum dia, de algum modo, serão salvas. Esse é o conto de fadas, a mensagem de vida que ingerimos juntamente com o leite materno. Podemos aventurar-nos a viver por nossa conta por algum tempo. Podemos sair de casa, trabalhar, viajar; podemos até ganhar muito dinheiro. Subjacente a isso tudo, porém, está o conto de fadas, dizendo: “Agente firme, e um dia alguém virá salvá-la da ansiedade causada pela vida”. (O único salvador que o menino ouve falar é ele próprio.) (DOWNLING, 1981, p. 13)

Cabe problematizar em diversos aspectos como: O sonho de toda menina é ser princesa? É de extrema necessidade que uma “princesa” se case? Uma “princesa” pode ser negra? Qual a condição socioeconômica dela? E quanto à sua sexualidade, ela pode ser homossexual? Diante das diversas possibilidades que encontramos em nosso dia a dia dentro dessa sociedade e que a cada dia diversifica as configurações familiares, como uma escola limita as oportunidades de outras vivências que não essas que apenas reproduzem preconceitos?

A luta pela ocupação do espaço público, por participação no mercado de trabalho, pela liberdade sexual e outras reivindicações nas pautas feministas dentro de todo o contexto histórico em que as mulheres vivenciam, são descartadas pela proposta da escola quando esta orienta atividades voltadas para os cuidados e manutenção do lar, autogoverno e a preparação pelo matrimônio. Desconsidera, também, outras possibilidades de vivência como propõe, por exemplo, as oficinas de desprincesamento

em Iquique, no Chile⁹, destinadas às meninas de 09 a 15 anos, que descontroem o mito do amor romântico e aprendem técnicas de defesa pessoal.

O CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Há uma espécie de reciclagem ou de formação permanente para voltar a ser mulher ou mãe (GUATTARI & ROLNIK, 2013, p.33).

Como citado na parte de apresentação da Escola de Princesas, esta oferece um curso para meninas de 04 a 15 anos que abrangem: o trabalho com a auto estima; os ensinamentos de valores éticos e morais; as formas de se relacionar; o autogoverno; etiqueta social e à mesa; cuidados com a aparência e higiene pessoal; limpeza, organização e funcionamento do ambiente; corte, costura e culinária; e por fim, a espera pelo matrimônio juntamente com educação/orientação sexual. Além de festas e eventos praticados em forma de workshops, com menor carga horária. Todo este conteúdo está dividido em 12 módulos, separado por faixa etária englobando níveis básico, médio e intermediário.

Pensando sobre o currículo e as subjetividades por ele produzidas, Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 15), destaca que

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Considerando a problemática trazida por Tomaz Tadeu, percebo que o currículo é fruto de uma seleção de conhecimentos vindo de pessoas que são produzidas por contextos sociais, históricos e econômicos e que estão longe de ser imparciais ou neutras. A seleção de elementos que irão compor o currículo revela relações de poder, pois, diante da vasta produção de conhecimento presente na sociedade escolhem-se uns e não outros a serem trabalhados.

Entendendo o currículo como produtor de identidade (SILVA, 2006) ao trabalharem esses conhecimentos privilegiados vejo que estão intrinsecamente ligados à

⁹ Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/oficina-de-desprincesamento-ensina-autonomia-a-garotas-de-iquique/> acessado em 27/11/2017

construção da identidade e da subjetividade do indivíduo, no caso das meninas matriculadas na escola, visto que

O currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e práticas de significação. (*ibidem*, p. 20-21).

Deste modo, a partir da leitura de Guattari e Rolnik (2013), entendo que a subjetividade dita feminina vinculada nesta escola e em diversos outros espaços e artefatos culturais, tais como os contos de fadas clássicos, são produtores de modos de ser. É nítido que a mulher está historicamente vinculada ao cuidado, mas o que tenho defendido é que isto não se refere à uma essência feminina, mas uma produção de subjetividades. Acerca deste conceito que utilizo como ferramenta para desconstruir o “essencialismo” do cuidado feminino, os autores supracitados afirmam que a nossa forma de conceber o mundo e de conceber a si próprios está diretamente ligado aos ensinamentos que recebemos durante a vida tanto, em instituições formativas como a Escola e a Igreja, como também pela mídia e nas relações pessoais.

Neste contexto, Guattari e Rolnik (2013, p. 43) afirmam que o “Indivíduo, ao meu ver, está na encruzilhada de múltiplos componentes da subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual nos sentimos bem”. Com isso é possível compreender que, os processos de subjetivação não são maneiras que obrigam as meninas a serem donas de casa de uma forma violenta e explícita, mas são eficientes porque atuam também no “coração dos indivíduos” (*ibidem*).

Portanto, ao selecionar conteúdos como “limpeza, organização e funcionamento do ambiente” estão se referindo ao ambiente doméstico e, ao englobarem perspectivas de imagem pessoal e autogoverno, além da espera pelo matrimônio estão propondo a formação de uma subjetividade feminina específica voltada ao lar, atenta ao marido e aos cuidados dos filhos. Esta produção cessa outras possibilidades de vivência e contribui para uma dependência retratada por Colette Downling em seu livro *Complexo de Cinderela* (1985, p. 97)

A psicologia vem investigando de perto como as mulheres agem e se sentem com relação ao modo como foram ensinadas a se comportar e forçadas a se sentir quando crianças. É chocante saber que o quadro mudou bem pouco nos últimos vinte anos? A forma pela qual as meninas são socializadas continua a predeterminar um doloroso conflito quanto à independência psicológica necessária para que as mulheres se libertem e assumam seu lugar ao sol.

Mesmo depois de tantas lutas e conquistas femininas, citadas anteriormente, esta Escola continua a produzir uma feminilidade pautada na dependência de um príncipe que a venha resgatar. Vemos que a referida escola, que cresce em número de franquias espalhadas pelo Brasil, tem muitos adeptos. Isso se torna preocupante quando uma escola decide por abordar certos conhecimentos em detrimento de outros com uma intenção formativa por trás que não abraça a diversidade e que ignoram as discussões de gênero ou os diferentes modelos de família, como afirma Simonini (2015).

O currículo de uma escola não se restringe apenas à seleção de conteúdo, mas também às informações imagéticas, às relações interpessoais e até à construção do espaço físico. De forma materializada na construção da casa, na disposição dos móveis no ambiente, na escolha das cores, estão “formando e informando” (LOURO, 2017, p. 455), visto que, segundo a mesma autora, “A arquitetura, nesse caso a arquitetura escolar, constitui como que um ‘programa’ que fala aos sujeitos, que lhes diz como ser ou como agir”.

Porém, diante de toda a seleção de conhecimentos a serem ofertados, e toda a disposição do ambiente para compor o currículo, contribuindo para a produção de subjetividades, não podemos considerar que a realidade é única, imutável e intransponível pelo fato de nos voltarmos somente aquilo que nos interessa. É preciso dar oportunidades de outras vivências e, assim, ir ao encontro da diversidade, das diversas formas de viver e “ser” mulher na sociedade contemporânea.

É preciso que haja ocorrências que desestremem o conforto de vivenciar apenas o que se acredita e ampliar as possibilidades de experiências, entendendo que não existe uma essência dos sujeitos, mas diversas produções de subjetividades. Alice Casimiro e Elizabeth Macedo (2002, p. 27) afirmam que ao pensar num currículo híbrido “é preciso conviver com a instabilidade e provisoriedade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos”, entendendo que a sociedade é diversa e constituinte de várias falas vindas de diversos contextos formativos. Assim como há infinitas feminilidades, cada uma em sua vivência e seu contexto que não se restringem ao casamento e aos cuidados dos filhos e do lar, há também, outras feminilidades desconsideradas pelos currículos da instituição formativa supracitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda escola ao selecionar conteúdos para compor o currículo demonstra uma relação de poder, visto que volta sua prioridade a um conhecimento em detrimento de outro. Esse conteúdo selecionado, sugere, de forma subjetiva, os interesses de quem o separa dos demais e os julga ser mais importante. Sendo assim, a escola que propus problematizar neste trabalho acredita que quem pode ser princesa é a menina branca, recatada, heterossexual, que saiba se guardar a espera do príncipe e que tenha apreço às atividades domésticas revelando uma suposta “essência feminina”.

Diante do contexto histórico vivenciado pelas mulheres, que experimentam, desde o tempo das cavernas uma educação por demasiado restrita dentro dos padrões estabelecidos para cada gênero: o homem saía para a caça e a mulher em casa cuidando da cria, vemos, depois de uma tomada de consciência e luta por ocupação do espaço público, pelo reconhecimento como seres de direitos, propostas que voltam a limitar as possibilidades de construção de uma trajetória livre de restrições, de preconceitos e mais rica em autonomia. Uma educação que estimula e fabrica a dependência psicológica, uma vez que incentivam as meninas a esperar, de forma passiva, por um príncipe que irá salvá-las, impedindo-as de acreditar que são responsáveis pelo sua própria segurança, alegria, felicidade e bem-estar.

É cabível questionar, ainda, o modo como a Escola de Princesas, assim como qualquer outra instituição, concebe o currículo, o sujeito que deseja formar, para que deseja formar e o quão abrange a diversidade existente na sociedade, pois o currículo expressa e revela traços de luta, de disputa e negociações. É preciso abrir possibilidades na prática curricular de forma que a construção da identidade de um sujeito não exclua outras. A Escola de Princesas, propondo um modo de se comportar, de se vestir, de se relacionar que voltam ao encontro da educação das mulheres do século XIX restringe e exclui outras vivências que existem na realidade e que não é relatada por ela. Com isso, vê-se a importância de não restringir as mulheres, seres tão plurais, a uma essência feminina inexistente.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: **Difusão Européia do Livro**, 1970, p. 7-23

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da DISNEY?. **Zero-a-Seis**, v. 16, n. 29, p. 131-147, 2014

DOWLING, Colette. Complexo de cinderela. **Melhoramentos**, 1985.

DA SILVA, Elizabete Rodrigues. Feminismo radical–pensamento e movimento. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

FRIEDAN, Betty. *Mística feminina*. **Petrópolis**: Vozes, 1971, p. 7-31.

GUATARRI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7ªed. **Petrópolis**: Vozes, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: **Cortez**, p. 13-54, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In. História das mulheres no Brasil/Mary Del Priore (org.): Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos) 10. Ed., 4ª reimpress

ão. São Paulo: **Contexto**, 2017. p. 443-481

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1ª Ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2006

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3ª Ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2011

SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Rio de Janeiro: **DPetAlii**, 2015, p.63-78.