

Gênero e educação: um caminho para a igualdade

Ana Lúcia Galinkin
Luci Mara Bertoni

21

Resumo

O direito à educação para todos, e para as mulheres em particular, está presente na agenda dos movimentos feministas. Embora o conceito de gênero se refira tanto à construção social de homens e mulheres quanto às diferentes orientações sexuais, este texto se limitará às representações dos direitos à educação entre homens e mulheres, não fazendo referência às diversas orientações sexuais. Partindo do pressuposto de que a busca pela autonomia das mulheres perpassa a reivindicação de igualdade de oportunidades de educação formal, faz-se uma síntese que começa pelos precursores dos movimentos feministas e apresenta breves referências a mulheres e homens anteriores à Revolução Francesa, bem como a revolucionárias e a algumas mulheres que se destacaram na luta por direitos iguais.

Palavras-chave: gênero e educação; direito à educação.

Abstract

Gender and education: a path to equality

The right to education for all, and for women in particular, is on the agenda of feminist movements. Although the concept of gender refers to both the social construction of men and women with regard to different sexual orientations, this text will be limited to the representations of the rights to education for men and women, not taking into consideration different sexual orientations. Assuming that the search for women's empowerment permeates the demand for equality in formal education opportunities, a synthetic overview, which begins with the precursors of feminist movements and provides brief references to women and men prior to the French Revolution, as well as to revolutionary women and to some women who have distinguished themselves in the fight for equal rights, is presented.

Key words: gender and education; right to education.

A partir dos movimentos feministas e dos estudos sobre gênero deles decorrentes, observamos mudanças nas representações sociais de homens e mulheres, nos direitos femininos ao voto, ao trabalho remunerado, aos espaços públicos, à educação escolar, entre outros aspectos da vida social. Com relação à escola, pesquisas apontam para a tendência de as mulheres passarem a ter nível educacional mais elevado do que os homens. Entretanto, este não tem sido fator suficiente para alterar, significativamente, o estereótipo, a discriminação e a violência contra as mulheres.

Todas essas conquistas contribuíram para dar maior visibilidade às mulheres, que passaram a ocupar os espaços públicos antes reservados aos homens. É importante considerar que, embora os avanços sejam notáveis, elas ainda continuam sendo marginalizadas por uma ciência androcêntrica e uma história tradicionalmente referenciada aos homens. Para Louro (1995), o esforço em dar visibilidade à mulher como sujeito, como agente social e histórico, é uma mudança significativa para os estudos nessa temática.

O conceito de gênero vai representar uma outra mudança nesse campo. Numa caminhada que já ultrapassara a denúncia da opressão e a descrição das experiências/vivências femininas, os textos acadêmicos começavam a ensaiar explicações, a promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos "clássicos" ou emergentes, a propor novos paradigmas. Dentre essas diferentes perspectivas, surge o conceito de gênero, referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo. (Louro, 1995, p. 103).

Porém, falar sobre gênero não implica somente falar de mulheres. Os gêneros que se constroem fora do modelo heterossexual hegemônico mostram-se como uma

realidade, antes oculta, que agora tem aceitação em diversos espaços sociais, inclusive na escola, onde o direito às diferenças conta com amparo legal.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que gênero é uma construção histórico-social referindo-se às diferenças sociais entre homens e mulheres. Enquanto tal, é uma categoria imersa nas instituições sociais e pode ser considerada em permanente processo de construção e sujeita a transformações, dependendo do contexto no qual está inserida. Sendo construção social, o sentido atribuído ao ser masculino ou feminino pode variar de cultura para cultura e, também, no decorrer da história de uma sociedade. Constrói-se nas relações sociais, sendo a família e a escola as duas principais instituições socializadoras para o desempenho de papéis de gênero em diversas sociedades.

Enquanto conceito normatizador das relações sociais, o gênero organiza de forma concreta e simbólica toda a vida social. Tratando-se de um construto social, os papéis desempenhados são aprendidos nas várias relações sociais que se estabelecem nos espaços de convívio dos sujeitos e que se desenvolvem nas diversas práticas que implicam as aprendizagens de estereótipos e identidades normativas, bem como a divisão de espaços, tempos etc.

Por ser uma construção que abrange processos comumente denominados de educativos, falar de educação, no imaginário social, leva a pensar na escola, embora esta não seja o único e privilegiado espaço de aprendizagem. Na afirmação de Brandão (2007, p. 7) a educação escolar não é o único tipo de educação:

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Nesse sentido, a família, a escola, o clube, a rua e todos os espaços sociais oferecem formas de ensino e aprendizagem de papéis sociais e de gênero, bem como conceitos e preconceitos com relação ao indivíduo que se afaste das normas aprendidas e/ou aceitas socialmente. Também os meios de comunicação de massa, as redes sociais, os jogos eletrônicos são formas de socialização presentes no cotidiano, que, por vezes, escapam ao controle da escola e da família.

Embora o conceito de gênero envolva diferentes sujeitos sociais, aqui faremos uma reflexão sobre as lutas pelos direitos das mulheres, o que, de alguma forma, foi a mola propulsora para as reivindicações de outros segmentos pela busca de reconhecimento, de direitos e de respeito.

Partimos da compreensão que os direitos e deveres de mulheres e homens estão relacionados com a maneira como são socialmente representados em diferentes culturas e contextos históricos de uma determinada sociedade. Retroagindo no tempo, encontramos na Grécia Antiga uma concepção de mulher, defendida por Aristóteles, que desqualifica o sexo feminino considerando as mulheres como seres inferiores, incapazes. Para o filósofo grego, só existia um sexo, o masculino, e esta concepção do monismo sexual durou um longo período. Comenta Laqueur (2001) que durante séculos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que

os homens. A diferença era que, enquanto a genitália masculina era externa, a feminina permanecera interna por um defeito em sua concepção. Eram homens invertidos, “inacabados”, portanto, imperfeitos. Essa imperfeição feminina se expressava na “incapacidade” de as mulheres controlarem suas paixões, sendo a razão atributo masculino (Galinkin, Santos, Zauli-Fellows, 2010).

Para Aristóteles, havia diferenças também na capacidade intelectual de escravos e cidadãos livres. Assim, a atividade intelectual não era considerada trabalho, pois este se referia apenas ao esforço físico e corporal. Na Grécia Antiga, acreditava-se que o trabalho “brutalizava a mente e tornava o homem inadequado para práticas superiores, como a política e a filosofia” (Bendassoli, 2007, p. 33). Em relação às mulheres, mesmo aquelas que não realizavam atividades físicas não estavam aptas para tais práticas superiores e recebiam educação diferente daquela recebida pelos homens.

Séculos depois, ainda se educavam jovens da nobreza e das elites econômicas, diferenciando o que ensinar a homens e mulheres, tanto na Idade Média quanto na Renascença e no início da Modernidade. No medievo, o clero e as elites políticas, que detinham o poder político e econômico, não só tinham o controle da educação, mas também condenavam a democratização do conhecimento, temendo o que o povo, em geral, e as mulheres, em particular, poderiam fazer se soubessem ler, escrever e pensar com mais sofisticação. As restrições à democratização da educação eram, assim, uma forma de controle político e social sobre a população.

No século 19, a representação da inferioridade feminina permanece, inclusive, nos estudos “científicos” sobre diferenças entre os sexos. Em seu livro *Hereditary genius, its laws and consequences*, publicado em 1869, Galton¹ reafirma “a superioridade intelectual da aristocracia e dos membros distintos da sociedade em oposição à inferioridade intelectual dos pobres e das mulheres” (Santome, 1995 *apud* Saavedra, Nogueira, 2006, p. 144). Acreditava-se que as diferenças intelectuais entre homens e mulheres eram um dado biológico e, portanto, imutável. Nesse caso, não se devia dispender esforços no sentido de oferecer educação formal às mulheres, mas apenas ensinar-lhes o necessário para desempenharem bem as atividades domésticas, educarem os filhos e atenderem as necessidades do lar e do marido. Da mesma forma para as pessoas negras, consideradas biologicamente inferiores.

A representação da inferioridade feminina e dos negros permaneceu, ainda que as crenças na inferioridade biológica e, conseqüentemente, na inferioridade intelectual de mulheres e pessoas negras não tenham sido confirmadas com o passar do tempo e o avanço das ciências. Essa concepção perdurou por séculos e ainda hoje pode ser encontrada em discursos mais conservadores, assim como nas diferenças salariais entre homens e mulheres, nas barreiras encontradas pelas mulheres para ascenderem a cargos mais altos no emprego (“teto de vidro”),² entre outros (Galinkin, Santos, Zauli-Fellows, 2010).

¹ Francis Galton (1822-1911), antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês, também foi pesquisador da mente humana e fundou a psicometria (a ciência da medição faculdades mentais) e a psicologia diferencial. Galton deu origem ao conceito de testes mentais (de inteligência), testando a habilidade motora e a capacidade sensorial de indivíduos.

² Expressão clássica da Sociologia do Trabalho: a mulher até “vê” o posto mais alto, o “teto”, mas não o alcança.

Se no século 21, em vários países, foram superadas muitas desigualdades entre homens e mulheres quanto ao direito à educação escolar, ao voto, à participação política mais ampla, à profissionalização e ao trabalho remunerado de mulheres fora do lar, ainda há muito a superar. As diferenças permanecem acentuadas quando se comparam homens brancos e mulheres brancas com homens negros e mulheres negras. A média de anos de estudo entre pessoas negras e brancas é desfavorável às pessoas negras, assim como salários, cargos ocupados e participação política. Dados do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (Brasil. SPM, 2014) mostram uma expressiva discriminação educacional, social e econômica em relação às pessoas negras, particularmente quando se observa que as mulheres estão, em maior número, se escolarizando.

Segundo Eleonora Menicucci (2012, p. 13), ministra de Estado chefe da Secretaria de Políticas para as Mulheres,

Em 2011, das pessoas com 15 anos ou mais de estudos, 57,3% são mulheres. Porém, o padrão de maior escolaridade das mulheres em relação aos homens não se aplica à população acima de 60 anos não alfabetizada, na qual 58,5% são mulheres.

As mulheres, em sua totalidade, apresentam uma média de escolaridade maior do que a dos homens, o que não lhes assegura salário equivalente. Os homens recebem, em média, R\$ 1.417,00 e as mulheres, R\$ 997,00, que equivale a 70,4% do rendimento masculino. Também apresentam as piores taxas de desemprego. Em 2009 a taxa de desemprego dos homens brancos era de 5,3% e dos homens negros era de 6,6%, contra taxas de 9,2% das mulheres brancas e 12,5% das mulheres negras.

Atualmente, a educação é um dos indicadores que “mede” o progresso de uma nação, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que utiliza, ainda, duas outras dimensões: renda e saúde. Nesse índice,

a educação é mensurada a partir do acesso ao conhecimento (educação), sendo medido por: a) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e b) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança. (PNUD, 2014).

Em 2010, o IDH introduziu o IDH Ajustado à Desigualdade (IDHAD), que leva em consideração a desigualdade nas suas três dimensões. O Índice de Desenvolvimento relacionado ao Gênero e o Índice de Autonomia de Gênero foram substituídos pelo Índice de Desigualdade de Gênero (IDG), que mostra a perda no desenvolvimento humano devido à desigualdade entre as conquistas femininas e masculinas nas três dimensões do IDG: saúde reprodutiva, autonomia e atividade econômica.

Se hoje a educação e a desigualdade de gênero são índices que permitem avaliar o desenvolvimento de um país, no passado recente ele poderia ser considerado desenvolvido desconsiderando esses aspectos, devido, por um lado, às enormes diferenças sociais e econômicas entre as elites e a população como um todo, somadas às crenças, aos preconceitos e às discriminações em relação às mulheres e outras

categorias sociais excluídas do poder político e econômico. A educação formal, sem dúvida, implicou um *upgrade* para as mulheres ocidentais, deu-lhes melhores condições de reivindicação e maior poder de decisão e negociação, além do acesso ao mercado de trabalho formal, inclusive em áreas que antes eram exclusivas dos homens. Mas ainda há caminhos a percorrer.

Um aspecto que se deve levar em conta são as outras formas de educação ou de socialização que ocorrem na família, na mídia, nos grupos de amigos, nas redes sociais, nos jogos eletrônicos, nos quais modelos de masculinidade e feminilidade são expostos e preconceitos reforçados, contribuindo para a permanência de ideias estereotipadas e comportamentos que discriminam, excluem e, muitas vezes, violentam, a exemplo do *bullying* nas escolas, do assédio moral e sexual no trabalho, da violência contra a mulher, da violência doméstica. Nas escolas públicas, os programas do governo que visam combater a intolerância, a discriminação e a violência contra minorias políticas são de fundamental importância para diminuir os sentimentos e comportamentos que desqualificam, excluem e levam ao sofrimento e ao menor rendimento na escola e no trabalho aqueles que são vítimas. Esses programas, no entanto, não são suficientes.

Para falarmos de direitos, não podemos esquecer que, se as afirmações sobre a inferioridade das mulheres remontam a tempos antigos, a luta destas por igualdade é reconhecidamente atual, embora só na história mais recente recuperamos alguns aspectos dessas lutas para dar forças aos movimentos que se seguiram, particularmente, depois da Revolução Francesa.

Direitos iguais: um longo caminho com reivindicações e lutas históricas

A Revolução Francesa

O direito das mulheres à educação e à cidadania plena, nos países ocidentais, tem sido conquistado com insistentes reivindicações e lutas das quais participaram muitas mulheres, a maioria anônima, e também alguns homens. A Revolução Francesa, cujo lema “liberdade, igualdade e fraternidade” influenciou os países ocidentais, excluiu as mulheres (que lutavam junto com os homens) da condição de cidadania e, por consequência, da igualdade de direitos em relação ao sexo masculino. Olympe de Gouges (1748-1793), escritora e dramaturga francesa, participou ativamente do movimento social que levou à Revolução Francesa e, em resposta à discriminação das mulheres na *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, proclamada em 1789, escreveu, dois anos depois, a *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, em 1791, com os mesmos termos da primeira, mas voltada exclusivamente para as mulheres, como contraponto àquela e denúncia da exclusão das mulheres (Varela, 2013).

Olympe continuou publicando seus textos com críticas à exclusão feminina no Novo Regime e propagando suas ideias a favor do divórcio, contra a escravidão

e a prostituição, em prol dos direitos das mulheres no casamento, entre vários outros itens de uma longa agenda. Ela foi guilhotinada em 1793 sem qualquer julgamento, desconsiderando-se o artigo 11º da *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* que proclama: “A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do Homem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na Lei”. O período em que Olympe foi guilhotinada foi marcado por repressão e terror contra aqueles considerados insurgentes. Os clubes de mulheres foram fechados, não se podiam reunir mais de cinco mulheres nas ruas e muitas foram presas, outras exiladas ou, ainda, guilhotinadas. Os direitos adquiridos foram revogados pelo Código de Napoleão em 1793.

Na Inglaterra também se reivindicavam direitos femininos e igualdade entre os sexos. Contemporânea de Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft (1759-1797) publicou os livros *Reivindicação dos direitos do homem*, em 1790, e *Reivindicação dos direitos da mulher*, em 1792, defendendo o igualitarismo entre os sexos, a independência econômica e a necessidade de participação política e representação parlamentar das mulheres. Em seu ativismo, pregava educação igual para meninos e meninas, luta contra o preconceito e demandava cidadania para as mulheres (Varela, 2013). Filósofa e escritora, ela dedicou-se ao trabalho das letras como forma de sobrevivência e de denúncia e protesto.

Discordando de alguns autores, ela defendeu a educação escolar para as mulheres como meio de empoderamento destas (Wollstonecraft [1792] 2000, p. 193). Com duras críticas a Rousseau ([1762] 1975), rechaçou por completo a ideia de que as mulheres devem ser educadas somente para dar prazer aos homens e serem submissas, como expressa tal autor sobre a educação de Sofia,³ caracterizando-as como seres débeis e que devem estar submetidas às faculdades superiores dos homens.

Examinemos esta cuestión. Rousseau declara que una mujer nunca debe ni por un momento sentirse independiente, que debe regirse por el miedo a ejercitar su astucia *natural* y hacerse una esclava coqueta para volverse un objeto de deseo más atrayent, una compañía más *dulce* para el hombre cuando quiera relajarse. Lleva aún más lejos el argumento, que pretende extraer de los indícios de la naturaleza, e insinua que verdad y fortaleza, las piedras angulares de toda virtud humana, deben cultivarse con ciertas restricciones, porque, con respecto al carácter femenino, la obediencia es la gran lección que debe inculcarse con vigor inflexible. Qué disparate! ¿Cuándo surgirá un gran hombre con la suficiente fortaleza mental para soplar de encima los humos que el orgullo y la sensualidad han extendido sobre el tema? (Wollstonecraft, [1792] 2000, p. 137 – grifo da autora).

A autora ainda argumenta que ambos os sexos devem receber a mesma educação, inclusive para que se mantenha uma boa relação na construção dos laços familiares. Defende mais uma vez a relação de igualdade e de respeito que deve prevalecer entre homens e mulheres que constituem o mesmo lar.

³ Sofia é uma personagem criada por Rousseau como exemplo de “mulher ideal” e futura esposa de Emílio.

Si el matrimonio es el fundamento de la sociedad, todo el género humano debe educarse según el mismo modelo o la relación entre los sexos nunca merecerá el nombre de camaradería, ni las mujeres cumplirán las obligaciones propias de su sexo, basta que se conviertan en ciudadanas ilustradas, hasta que sean libres al permitirseles ganar su propio sustento e independientes de los hombres. Quiero decir, para evitar malas interpretaciones, del mismo modo que un hombre es independiente de otro. Más aún, el matrimonio nunca se conservará como algo sagrado hasta que las mujeres, al ser criadas con los hombres, estén preparadas para ser sus compañeras en lugar de sus concubinas, ya que los dobles mezquinos de la astucia las hará siempre depreciables, mientras la opresión las vuelva tímidas. Estoy tan convencida de esta verdad, que me aventuré a predecir que la virtud no prevalecerá en la sociedad hasta que las de ambos sexos no se fundamenten en la razón, y hasta que no se permita a los afectos comunes a ambos ganar la fuerza debida mediante el cumplimiento de los deberes mutuos. (Wollstonecraft, [1792] 2000, p. 350-510).

Os esforços das revolucionárias francesas e inglesas não foram suficientes para alterar as condições de desigualdades entre homens e mulheres em seu tempo, mas, em seus países, participaram das lutas por um regime democrático, pela extinção da escravidão, pelo direito à educação escolar e à participação política dos excluídos. Vale notar, entretanto, que tanto as francesas quanto as inglesas tiveram o privilégio de ter educação formal, o que lhes possibilitou participar de círculos literários, escrevendo romances, peças teatrais, libelos políticos, demonstrando o quanto o ensino formal desenvolve a capacidade de análise, de argumentação e de crítica às questões sociopolíticas relevantes, assim como permite maior participação nos diversos assuntos da *polis*, de interesse coletivo. É inegável a importância que tiveram como exemplos e precursoras das lutas feministas que se seguiram até nossos dias.

O feminismo foi reconhecido historicamente a partir da Revolução Francesa, porém, muito antes, outras mulheres (com a participação de alguns homens) já defendiam e lutavam por seus direitos.

Manifestações anteriores à Revolução Francesa

Sobre as mulheres, Regine Pernoud (1982, p. 28) considera que elas “parecem tener comprendido muy pronto, desde la prédica del Evangelio, que les era otorgada la libertad de elección. [...] Tenían derecho a elegir su existencia. Comprendieron en seguida que valía la pena conquistar esa libertad, aun al precio de su vida”.

Na Idade Média e na Renascença, muitas mulheres entravam para conventos por determinação da família ou por iniciativa própria. Comenta Brochado (2014, p. 590) que “o espaço religioso abrigava mulheres de todos os tipos, com maior ou menor vocação religiosa e foi lugar de proteção e refúgio de imenso contingente de mulheres”. Segundo a autora, um dos primeiros mosteiros era feminino e foi criado em Arles em 512 e, assim como outros que foram surgindo, era um local de vida comunitária, onde oração, leitura, iluminação e cópias de obras importantes abriam espaço para um novo estilo de vida àquelas que ali viviam. Era um lugar onde mulheres da nobreza, em convívio com outras de diferentes estratos sociais, inclusive crianças, exerciam um novo tipo de liberdade, criando uma cultura própria (Brochado, 2014).

Brochado (2014, p. 590) acrescenta que o monastério “era também lugar de abrigo de filhos e filhas ilegítimas, além de espaço de retiro de muitas mulheres na velhice, principalmente aquelas que, ao longo da vida, destinavam parte de seus bens para aquelas comunidades religiosas, justamente com essa intenção, como foi o caso de Leonor de Aquitânia, no século 12, ou Isabel de Portugal, no século 14” (Anderson-Zinsser, 1991 *apud* Brochado, 2014, p. 590). Parece paradoxal que as mulheres tenham ido buscar a liberdade para realização pessoal, inclusive o acesso ao conhecimento acadêmico, em um lugar de clausura e de afastamento da vida social, mas, nesse lugar, eles estavam afastadas do controle social e da família, podendo realizar com autonomia seus objetivos.

A religiosa Hildegarda Von Bingen (1098-1179) se destacou no contexto monástico do século 12 e se tornou conhecida por seu trabalho como pesquisadora e por seus posicionamentos perante os governantes e a hierarquia eclesiástica. Reconhecida, em 2012, como doutora da Igreja Católica, Hildegarda viveu entre os anos de 1098 a 1179 e, na sua época, foi uma das escritoras de maior produção nos campos da medicina, literatura e música. Suas palavras, sons, visões e imagens têm ultrapassado os tempos e, na atualidade, começam a ser reconhecidos e valorados (Pernoud, 1998). Hildegarda demonstrava um espírito inventivo fora do comum, pois com os conhecimentos restritos à Alemanha daquela época, ela escreveu dois tratados enciclopédicos, um de medicina e outro de ciências naturais (Pernoud, 1998).

Usando métodos de observação da natureza, como fizeram os naturalistas no passado e ainda se faz nas ciências naturais, “describe los principales ríos de la región en que habita, cuyo conocimiento le viene simple y llanamente a través de la observación personal” (Pernoud, 1998, p. 89). Pela observação, Hildegarda desvenda o “mistério” das plantas, dos animais e das ervas e nos convida a mudar nossa maneira de ver as coisas. Pernoud (1998) assinala que há diferenças no modo de ver e de investigar na atualidade, mas existem muitas afinidades da assim chamada medicina “natural” com as observações de Hildegarda. Além desses tratados, ela deixou outro legado na música e na literatura. Seus questionamentos à hierarquia da Igreja Católica tiveram eco em suas pregações e cartas. Foi uma mulher influente em seu tempo, sendo eleita abadessa aos 40 anos.

Outra mulher a destacar é Christine de Pisan, nascida na Itália em 1364. Filha do físico Tomas de Pisan, viveu sua infância na França, onde foi educada sob o reinado de Carlos V, a quem seu pai servia como astrólogo real, e morreu nesse país em 1430. Viúva aos 25 anos de idade, ela dedicou sua vida à poesia para sustentar os três filhos e a mãe. A célebre obra *La cité des dames*, publicada em 1405, foi possível depois de escrever muitas poesias e a biografia do rei Carlos V, quando Christine descobriu que era capaz de escrever outros estilos literários. Como fizeram várias mulheres de sua época, ela passou os últimos dias de sua vida em um monastério.

Christine de Pisan superou as dificuldades da vida de mulher viúva e com filhos graças à educação que recebera desde a infância – algo que muito cedo se destaca em suas reflexões quando se mostrava inconformada com a educação diferenciada que se dava a meninos e meninas. De acordo com Regine Pernoud

(2000, p. 14), Christine “[...] maldecía la costumbre según la cual las jóvenes debían ser menos intruidas que los muchachos, costumbre, por lo demás, más reciente de lo que se cree, puesto que la instrucción de las jóvenes había estado muy desarrollada en tiempos pasados”.

A poesia serviu de sustento para Christine que se impõe a poetisa para arrancar-se de suas angústias pessoais (Pernoud, 2000, p. 85). A crítica ao *Roman de la rose* deve ser reconhecida, historicamente, como uma das primeiras disputas feministas, de acordo com Pernoud. Em seu tempo, Christine denuncia a misoginia e ressalta a importância e a competência das mulheres quando se dedica à “criação” de uma cidade composta e governada por mulheres em sua obra *La cité des dames*. A crítica fundamentada nos preconceitos contidos nos escritos dos homens leva Christine a denunciar que as mulheres sabem menos porque estão limitadas ao lar, no entanto, se vivessem as mesmas experiências que os homens, saberiam mais (Pernoud, 2000, p. 119).

Ressaltando sua importância literária e seu papel precursor em relação aos discursos feministas, Deplagne (2014, p. 219) afirma que:

Dentre a variedade de temas abordados, chamam-nos a atenção na obra de Pisan suas anotações sobre a condição feminina na sociedade de seu tempo. A defesa da honra e dos direitos das mulheres é, pois, a grande bandeira levantada por Christine de Pisan, o que a torna na Idade Média a precursora do discurso e das reivindicações de um feminismo *avant la lettre*. Os escritos mais emblemáticos dessa discussão de gênero são, certamente, *Epître au Dieu d’Amour* (1399), *La cité des dames* (1405) e *Ditié de Jeanne d’Arc* (1429).

Se em tempos remotos algumas mulheres assumiram as decisões sobre suas vidas, escolhendo ir para o convento e não se casar, eleger as superiores de seus conventos sem interferência masculina da hierarquia da Igreja Católica, a história mudou ao final da Idade Média, quando a mesma hierarquia passou a perseguir e matar homens e mulheres que demonstrassem algum tipo de sabedoria que se opusesse aos preceitos doutrinários, além de justificar seus feitos com elucubrações teológicas, sustentando a inferioridade das mulheres e mantendo-as como portadoras da origem de todos os pecados (Iñiguez-Ibarra, Bertoni, 2014).

Não foram apenas vozes femininas que se levantaram em favor de direitos iguais entre homens e mulheres. No século 18, François Poulain de La Barre ([1673] 1993a; [1674] 1993b) advogava o direito das mulheres à educação. Nascido em Paris em 1647, onde morreu em 1723, foi um sacerdote católico convertido ao protestantismo, com formação cartesiana, teoria e método que propagou e defendeu. Viveu em Genebra e atuou como professor de francês. Duas de suas obras mais importantes para a educação e para o feminismo foram: *De l’égalité des deux sexes: discours physique et moral où l’on voit l’importance de se défaire des préjugés*, publicada em 1673, com segunda edição anotada e modernização da ortografia em 1679, e *De l’éducation des dames pour la conduite de l’esprit dans les sciences et dans les mœurs*, em 1674.

Na primeira, sobre a igualdade dos sexos, ressalta as qualidades das mulheres e a importância da maternidade, exortando os maridos a dar-lhes mais assistência

nesses momentos em que são impedidas de trabalhar. Poulain de La Barre confere um *status* particular e privilegiado às mulheres, reconhecendo sua sabedoria e sua capacidade, que em nada são inferiores aos homens. No prefácio de sua obra, destaca o preconceito contra as mulheres e afirma que “as mulheres são tão nobres, tão perfeitas e tão capazes quanto os homens” e que há mulheres – assim como homens – que não estão aptas para aproveitar a educação. Porém, o que defende todo o tempo é que, se ambos possuísem a oportunidade de acesso aos estudos e ao conhecimento das ciências, poderiam lograr o mesmo sucesso (Poulain de La Barre, [1673] 1993a, p. 36).

Sobre a educação das mulheres, Poulain de La Barre ([1674] 1993b) escreve uma espécie de manual com algumas instruções sobre como deveria ser a educação para “a formação do espírito nas ciências e nos costumes”. O livro, apresentado em forma de diálogo entre Sofia, Eulália, Timandro e Estasímaco, é dedicado a uma jovem muito inteligente que tem o propósito de dedicar-se aos estudos, conforme as palavras do próprio autor. Argumenta que a compreensão do conhecimento perpassa o conhecimento de si próprio, de seu corpo e das paixões.

Outro ativista em favor dos direitos das mulheres foi John Stuart Mill (1806-1873), filósofo britânico, que no século 19 teve importante papel como intelectual e político. Condenava a escravidão, propunha mudanças na sociedade de sua época, como o direito das mulheres ao voto e à liberdade individual. Escreveu sobre a sujeição da mulher e com Harriet Taylor, ativista com quem partilhava seus ideais, lançou as bases da teoria política para o desenvolvimento do movimento sufragista. Escreveu, também, os *Ensaios sobre o matrimônio e o divórcio*, em que pregava a igualdade de condições entre os cônjuges e uma nova forma de relações entre os casais (Varela, 2013).

As demandas femininas no século 18 eram, fundamentalmente, o direito ao voto, à educação e ao trabalho, os direitos matrimoniais, o respeito aos filhos e a eliminação dos maus-tratos contra as mulheres cometidos pelos maridos. Pediam, também, proteção de seus interesses pessoais e econômicos no casamento e na família, uma vez que seus bens eram administrados pelos homens da família e pelo marido (Varela, 2013), demandas essas que foram expressas com maior ênfase durante a Revolução Francesa.

Essa viagem no tempo, trazendo apenas alguns momentos emblemáticos da história e algumas personalidades que tiveram proeminência em seu tempo e têm sua atuação reconhecida na atualidade, nos permite avaliar há quanto tempo as demandas por igualdade de direitos e pela extensão da educação escolar às mulheres e a outros sujeitos sociais que dela são excluídos têm sido expressas em forma de reivindicações, protestos, libelos políticos e literatura. Embora seja possível observar o quanto é difícil conseguir mudanças nas crenças, atitudes, preconceitos e comportamentos em geral, modificações significativas ocorreram e ainda ocorrem de forma lenta e desigual entre países e entre pessoas de diferentes classes sociais e origens étnicas em um mesmo país. Não obstante, os esforços tanto coletivos quanto individuais de muitas mulheres e homens por direitos iguais têm sido o alicerce e a alavanca para os movimentos e conquistas posteriores.

Movimento das mulheres brasileiras

Com a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, marco da Revolução Francesa, extinguiram-se, de uma só vez, os serviços feudais, proclamou-se a emancipação dos judeus, proibiu-se o tráfico de escravos nas colônias francesas, aboliram-se os privilégios religiosos, entre outros privilégios e abusos, mas sem derrubar a barreira da desigualdade entre os sexos. Entretanto, apesar de verem suas exigências ignoradas e serem vítimas de grande repressão, as ativistas francesas e inglesas deram os primeiros passos em direção aos movimentos feministas “encorajando as mulheres a denunciarem a sujeição em que eram mantidas, e isso manifestou-se em várias esferas: jurídica, política, econômica, educacional, entre outras” (Galinkin, Ismael, 2013, p. 669). As autoras registram, ainda, que além da França e do Reino Unido, mulheres dos Estados Unidos também se notabilizaram por vigorosos movimentos feministas – surgidos já em princípios do século 19 –, lutando pelo sufrágio e contra a escravidão.

Mudanças que estavam em curso no século 19, como a industrialização, levaram um grande contingente de mulheres e crianças a se empregarem nas fábricas e oficinas, recebendo baixos salários, removendo-as do lar, seu lugar até então tradicional. Diante do número elevado de horas de trabalho nas fábricas, das péssimas condições de trabalho e dos baixos salários, as tecelãs da Fábrica de Tecidos Cotton, em Nova Iorque, iniciaram uma paralisação, principalmente, por redução da jornada de trabalho para 12 horas diárias. Essa greve levou à morte 129 mulheres, em um incêndio provocado pelos patrões no dia 8 de março – data que foi declarada Dia Internacional da Mulher (exceto nos Estados Unidos da América) em homenagem às vítimas. As duas grandes guerras tiveram, também, um impacto significativo no deslocamento das mulheres de seus papéis tradicionais, seja levando-as para os campos de batalha como enfermeiras, seja mantendo-as em seu país como substitutas dos homens que foram lutar, exercendo atividades consideradas, até então, apenas masculinas.

No Brasil, na década de 30 do século 20, tem início a incorporação massiva das mulheres à classe trabalhadora na indústria e no comércio: “longe da vida privada do mundo doméstico, as mulheres adentram a esfera pública tanto pelo trabalho operário como nas profissões liberais (magistério, medicina, advocacia), mais acessíveis àquelas de famílias burguesas que puderam ter acesso à formação universitária” (Vianna, 2002, p. 28). É também o período em que têm lugar as mobilizações de mulheres com o objetivo de mudanças no regime político brasileiro:

no caso específico das mulheres, cuja atividade pública ainda não era legitimada socialmente, o fato de se apresentarem filiadas a organizações lhes atribuiu elementos de identidade social, fundamental para o desenvolvimento de uma consciência feminista.

O objeto da atuação política feminina passa, então, a ser a sociedade como um todo, já que compartilhavam com os homens a luta pela implantação de um governo popular e por transformações estruturais da sociedade. O engajamento das mulheres na ação política passava pelos sindicatos, pela filiação ao Partido Comunista (fundado em 1922), pela organização de entidades como a União Feminina do Brasil, ligada

à ANL,⁴ frente ampla que reunia diferentes tendências partidárias com o objetivo de resistir à ameaça do nazifascismo. (Vianna, 2002, p. 29).

Esse engajamento dá visibilidade, no espaço público, às mulheres que participam dos partidos e se organizam em frentes e associações:

As preocupações do novo feminismo, que se insinua nos anos 30, ultrapassavam a luta pelo direito ao voto (alcançado em 1934) ou a defesa do chamado “sexo frágil”, de caráter liberal, seguindo a tendência européia. Davam passos decisivos rumo não somente ao “tornar-se mulher”, constituindo-se como identidades inconfundíveis, mas, ainda, tornar-se sujeitos consequentes da história da sociedade moderna. (Vianna, 2002, p. 28).

Muitas foram as mulheres que se destacaram no movimento feminino brasileiro da década de 30, entre operárias, escritoras, professoras e de muitas outras profissões, para citar apenas alguns nomes: Nise da Silveira, Maria Werneck de Castro, Patrícia Galvão – mais conhecida como Pagu –, Bertha Lutz, Eneida de Moraes, a alemã Olga Benário, Armanda Álvaro Alberto e Eugênia Álvaro Moreyra – as duas últimas, fundadoras da União Feminina do Brasil. Carlota e Bertha Lutz foram as primeiras mulheres eleitas para o Legislativo paulista, em 3 de maio de 1933 (Vianna, 2002). É importante ressaltar que muitas dessas mulheres eram intelectualizadas e já tinham atingido um patamar elevado em sua educação formal.

Anterior ao movimento de 30, no século 19, no Brasil, um nome se destaca na educação para mulheres. Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), nome adotado por Dionísia Pinto Lisboa, educadora, escritora e poetisa, teve um papel significativo na educação brasileira. Considerada a precursora do feminismo brasileiro, fundou colégios para meninas em Recife, Porto Alegre e no Rio de Janeiro que foram criticados por oferecerem disciplinas desnecessárias às estudantes (Castro, 2010). Nísia colaborou com vários jornais e foi uma ferrenha lutadora pelos direitos da mulher, do índio e dos escravos, mas seu principal interesse era a educação da mulher e sua participação na sociedade, tendo publicado aos 22 anos o livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, cuja primeira edição saiu em Recife, em 1832 (Castro, 2010).

Segundo Louro (2004, p. 443), “Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento através do qual essa meta seria alcançada”. Havia na época mais escolas para meninos do que para meninas, nas quais algumas disciplinas eram diferentes para eles e para elas. Crianças de ambos os sexos deveriam aprender a ler, escrever, contar e saber as quatro operações, além da doutrina cristã. Os meninos deveriam ter noções de geometria e as meninas, bordado e costura. Para as meninas eram nomeadas mestras, ao passo que o ensino de geometria resultava em maiores salários para os professores (Louro, 2004).

⁴ Aliança Nacional Libertadora, organização política criada oficialmente em 1935 com o objetivo de lutar contra a influência fascista no Brasil.

As críticas que eram feitas a Nísia Floresta, pelo conteúdo das disciplinas que suas escolas ofereciam às meninas, se explicam pela maneira como era entendido o papel que as mulheres deveriam desempenhar naquela época. As famílias com maior poder aquisitivo educavam suas filhas para conseguirem bons casamentos e serem boas esposas. O mesmo acontecia com as órfãs que eram educadas em instituições religiosas. Relata Louro (2004, p. 446) que, para muitos, “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. Deveriam saber o suficiente para o desempenho das atividades do lar – esposa e mãe. Entretanto, com a abertura de escolas normais para formar jovens de ambos os sexos para o magistério, o número de mulheres passou a ser maior que o de homens e, paulatinamente, a educação transformou-se em trabalho de mulher, o que preocupava a sociedade de então, pois as mulheres eram consideradas despreparadas em razão de seus cérebros serem considerados pouco desenvolvidos pelo desuso e de a psicologia feminina ser semelhante à infantil (Louro, 2004).

É notável como a concepção do feminino e da competência das mulheres naquela época se assemelhava ao que Aristóteles, na Antiguidade, dizia sobre elas. Havia, ainda, no século 19, uma concepção biologizante das competências femininas, segundo a qual a inferioridade pertencia à natureza feminina, portanto seu destino era a submissão.

A luta por direitos iguais continua no século 20

34

Na década de 70, mulheres com elevado grau de instrução escolar e de conhecimento fizeram parte do ativismo político feminista mais assertivo do século 20, contribuindo com teorias para a explicação das desigualdades entre homens e mulheres. A educação escolar já era universalizada, mas as desigualdades persistiam. Em se considerando que várias correntes político-ideológicas orientaram os movimentos feministas, situamos cinco dessas correntes de pensamento de acordo com suas leituras das desigualdades, trazidas por Galinkin e Ismael (2013):

- Corrente Igualitária, tendo como expressivas representantes Simone de Beauvoir e Beth Friedman;
- Corrente Marxista, fundamentada na luta de classes;
- Corrente Psicológica/Psicanalítica, com Carol Gilligan e Luce Irigaray;
- Corrente *Queer*, que propõe uma ruptura histórica e cria a noção de identidade móvel, fluida, transitória e múltipla de gênero, representada por Judith Butler, De Laurentis, Harraway e Swan;
- Corrente Femilidade/Identidade, com Joan Scott e Nancy Chodorov.

Neste texto, nos limitaremos apenas a alguns dos aspectos das abordagens da igualdade e da diferença.

O feminismo, com o impulso de intelectuais de diferentes áreas acadêmicas, passa a criar espaços de discussão e a ter um papel gerador de conhecimento, ampliando-se enquanto movimento teórico. De acordo com Varela (2013, p. 29), “el

feminismo ya nació siendo teoría y práctica. Además de los escritos de Olimpia de Gouges y Mary Wolstonecraft, muchas mujeres en aquella época comenzaban a vivir de forma distinta, cuestionando su reclusión obligatoria en la esfera doméstica". Essa autora destaca que o início do século 19 ainda é marcado pela impossibilidade de as mulheres usufruírem dos direitos por elas reivindicados.

Las mujeres entraron en el siglo XIX atadas de pies y manos [...]. Sin capacidad de ciudadanía y fuera del sistema normal educativo, quedaron las mujeres fuera del ámbito completo de los derechos y bienes liberales. Por ello, el obtenerlos, el conseguir el voto y la entrada en las instituciones de alta educación se convirtieron en los objetivos del sufragismo. (Valcárcel, 2001 *apud* Varela, 2013, p. 42).

As lutas dessas mulheres por igualdade impulsionou o que hoje é reconhecido como feminismo da igualdade, mais difundido pelas ideias de Simone de Beauvoir, particularmente a partir do livro *Segundo sexo*, publicado em 1949 e amplamente divulgado na década de 60. Para essa autora:

Mientras la mujer quiere ser mujer, su condición independiente crea en ella un complejo de inferioridad; a la inversa, su feminidad le hace dudar de sus oportunidades profesionales. Es uno de los puntos más importantes. Hemos visto a muchachas de catorce años declarar en una encuesta: "Los chicos son mejores; les cuesta menos esfuerzo." La adolescente está convencida de que tiene capacidad limitada. Dado que sus padres y profesores admiten que el nivel de las niñas es inferior al de los niños, ellas también lo admiten sin problema; efectivamente, a pesar de la igualdad de los programas, su cultura en los liceos es mucho menor. Salvo algunas excepciones, el conjunto de una clase femenina, de filosofía por ejemplo, está muy por debajo de una clase de muchachos: muchas no querrán continuar sus estudios, trabajn muy superficialmente y las otras se resienten por la falta de emulación. (Beauvoir, [1949] 1998, p. 512).

A postura mais radical da corrente igualitária, defendida por Shulamit Firestone, pressupõe que a mulher será inteiramente livre quando puder ser desvinculada das funções da gestação com a ajuda da tecnologia, quando a vida humana for gerada fora do útero, em tubos de ensaio. Só assim se livrará "de su función biológica de la maternidad, de la familia y del hombre, momento a partir del cual va a ser posible que sea realmente libre e igual al hombre" (Radl-Philipp, 2010, p. 13).

Rechaçando as ideias de igualdade, o feminismo da diferença é defendido por Luce Irigaray (1992) que postula uma nova identidade para mulheres e homens baseada nos "direitos sexuados" e afirma que reclamar a igualdade parece uma expressão objetiva equivocada, de modo que se pergunta a que ou a quem igualar-se, acrescentando que, se a exploração das mulheres está baseada na diferença sexual – como postulava Simone de Beauvoir –, somente pela diferença sexual é possível superá-la. Recomenda que a educação das meninas não seja para serem meninos: "Personalmente, sugiero a las madres actuales que no enseñen a sus hijas como ser hombres, por el contrario, que eduquen a los varones en las virtudes sociales propias de las hijas, manteniéndose sexualmente masculinos [...]" (Irigaray, 1992, p. 61).

As duas posições teóricas relatadas acima nos dão ideia da riqueza dos debates no contexto dos movimentos feministas. Seja expondo ou defendendo alguma posição, seja argumentado sobre as assertivas de outras, um grande número de textos e debates tiveram lugar a partir, principalmente, dos anos 70, e o tema gênero começou a ser introduzido como disciplina em algumas faculdades. Questões sobre diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, assim como a construção social de gênero, eram debatidas em sala de aula e outros fóruns, ampliando os espaços de discussão e a participação de jovens estudantes nos debates. Gênero passa a ser, também, um recurso teórico de análise das relações sociais e de compreensão da sociedade. As feministas, entretanto, eram mal vistas, discriminadas e, nas universidades, as disciplinas que tratavam de gênero, sexualidade e direitos das mulheres eram desqualificadas – situação que permanece ainda hoje.

À medida que o movimento se tornou mais acadêmico e as reivindicações passaram a ocorrer por meio de atuações em instâncias de poder, nas quais igualdade de direitos, leis, diretrizes e normas podiam ser discutidas, de sorte que as conquistas puderam ser alcançadas com argumentação, as manifestações públicas foram se tornando mais discretas. Madureira (2010, p. 54-55) argumenta:

Movimentos, como o movimento feminista e o movimento GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) tiveram (e ainda continuam tendo) um papel importante no questionamento de concepções preconceituosas e práticas discriminatórias, fomentadas por uma concepção de gênero dualista e hierarquizada. As políticas públicas brasileiras atuais na área de gênero e sexualidade refletem estas mudanças. Tais políticas enfatizam o respeito aos direitos humanos (incluindo os direitos individuais) e o valor do respeito à diversidade na consolidação da democracia no país.

No decorrer de suas histórias, as demandas por igualdade e os movimentos feministas, ainda que bem-sucedidos, nos dão a ideia da resistência a mudanças quando está em jogo o maior equilíbrio de poder por meio de direitos e oportunidades iguais para todos. A educação formal de qualidade tem sido uma das bandeiras de luta levantada por militantes contemporâneas, dando continuidade a antigas reivindicações. No século 21, no Brasil, as mulheres já superaram os homens em escolaridade, inclusive no nível universitário, mas ainda não conseguiram o respeito que lhes cabe em nossa sociedade. A realidade social não é estática e seu movimento implica readaptações, reconstruções, novas necessidades, novas demandas.

Finalizando

Nas reivindicações das mulheres, particularmente nos séculos 19 e 20, observamos que o direito à educação formal foi obtido, com algum sucesso, ainda que não tenha atingido toda a população. No entanto, por meio da educação, muitas mulheres conseguiram atingir outros objetivos. Historicamente o acesso à educação foi um tema importante e bastante consensual dentro do movimento feminista. Perrot (2007, *apud* Guedes, 2012, p. 329) ressalta essa questão ao afirmar que

o direito ao saber, não somente à educação, mas à instrução, é certamente a mais antiga, a mais constante, a mais largamente compartilhada das reivindicações (do movimento feminista). Porque ele comanda tudo: a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer.

Diversas autoras, como Araújo e Escalon (2005), concordam que a escolarização tem desempenhado importante papel nas mudanças de valores e práticas sociais em relação a gênero:

as últimas quatro décadas no Brasil e no mundo têm sido marcadas por intensas redefinições nas tradicionais identidades de gênero. O papel fundamental da escolarização como um vetor de ampliação do universo de escolhas femininas e promotor de valores e práticas mais igualitários entre homens e mulheres são dimensões destacadas por diversos autores.

Um espaço, entretanto, ainda não foi devidamente ocupado pelas mulheres. Trata-se do seletivo espaço dos cientistas. Guedes (2012, p. 34-35) argumenta:

Na sociedade brasileira, o recente e intenso avanço das mulheres no campo educacional, particularmente no ensino universitário, surge como possível elemento transformador de um quadro solidamente estruturado há séculos: o fato da pesquisa científica ser apreendida por e para indivíduos do sexo masculino. [...]

O mesmo não se pode dizer em relação ao papel das mulheres na ciência e a reflexão sobre os avanços por vezes tímidos neste campo.

Tabak (2006, p. 29-30) argumenta que, “[...] apesar das significativas conquistas obtidas pelas mulheres graças à ação do movimento feminista, no que se refere à ciência e à tecnologia, não foram ainda superadas muitas dificuldades, incompreensões, diferentes formas de discriminação, estereótipos”. E aponta outro obstáculo para a maior inserção das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas:

Faltam incentivos e informação que contribuam para orientar as mulheres na direção da escolha por uma carreira científica. Ocorre que elas não são estimuladas a vencer barreiras e visualizar um futuro profissional a mais longo prazo, no espaço de uma sociedade ainda patriarcal, na qual persistem valores e comportamentos às vezes muito convencionais. Tabak (2006, p. 30)

Uma conquista das mulheres brasileiras no século 21 é a consolidação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Para o período 2012-2015, o Plano, em seu Capítulo 2, “Educação para igualdade e cidadania”, tem como objetivo consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, além de promover o acesso e a permanência das meninas nas escolas, com atenção especial àquelas com baixa escolaridade (Brasil. SPM, 2013).

A SPM reconhece a importância dos movimentos feministas e de mulheres para o avanço do Plano e para que os objetivos sejam alcançados. Um aspecto importante, descrito no Capítulo 5 do PNPM refere-se à maior participação das mulheres nos espaços de poder e decisão, fomentando a participação igualitária, plural e multirracial. Considera-se que a educação é um dos pilares da sociedade e tanto pode reproduzir preconceitos e estereótipos quanto eliminá-los. As mulheres

têm, assim, um canal de participação nas decisões políticas de seu interesse (Brasil. SPM, 2013).

Embora neste texto tenhamos privilegiado as reivindicações feministas no decorrer de nossa história, é importante lembrar que gênero não se refere apenas a homens e mulheres, ao masculino e feminino. Outros atores iniciam suas demandas por direitos civis, reconhecimento social e respeito enquanto cidadãos. Fazem parte da população que ficou conhecida por LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), a quem também se aplica a definição de gênero e sofrem discriminações por representarem identidades fora do heterossexismo normativo.

As sociedades contemporâneas ocidentais estão em processo constante de mudanças e transformações, cenário em que algumas demandas são atendidas, outras superadas e novas entram em pauta. Em relação ao movimento LGBT, seus ativistas demandam direitos iguais, combate à discriminação e à violência de que são vítimas, bem como reconhecimento de suas identidades e das diferenças que representam. Os movimentos, como o próprio nome indica, têm mudado de perfil e de aspirações. Comparando as reivindicações das revolucionárias francesas com os movimentos feministas e de mulheres atuais, vemos as marcantes diferenças. Entretanto, no que diz respeito ao movimento LGBT, o preconceito e a discriminação são ainda barreiras significativas no tocante à conquista de direitos iguais e do reconhecimento da diferença. Não obstante, o importante é estar em movimento.

No que concerne às ações governamentais em relação a gênero, incluindo-se as diferenças de orientações sexuais e afetivas, desde 1997 o Ministério da Educação (MEC) contempla essa demanda nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil. MEC, 1997). Mais recentemente, em 23 de outubro de 2013, foi aprovado o Projeto de Lei 7627/2010, ainda em tramitação, que obriga a inclusão do tema de gênero e suas relações intra/interpessoais nos currículos escolares, o que irá alterar a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que não prevê a incorporação dessa temática (Bertoni, 2014).

Embora seja de suma importância a aprovação de leis, normas e regulamentos no tocante às questões de gênero e diversidade, é fundamental que o corpo docente e toda a comunidade escolar sejam preparados para promover essas mudanças, uma vez que são cidadãos e cidadãs de uma sociedade que tem valores e crenças que reforçam a discriminação daqueles considerados diferentes.

A educação escolar é um aspecto importante para o desenvolvimento da sociedade e a conquista de autonomia e de cidadania plena. Lugar necessário para o desenvolvimento pessoal de aptidões, qualificação profissional e ensino de conteúdos programáticos indispensáveis para a aquisição de competências fundamentais à vida em sociedade e ao trabalho, a escola é ainda o principal lugar – depois da família – de socialização para os valores, as crenças e as representações que permitem uma convivência mais ou menos pacífica, mais ou menos tolerante, mais ou menos criativa. Tanto pode reproduzir o antigo e mais conservador dos preconceitos quanto as ideias mais arrojadas, assim como a tolerância e o respeito pelas diferenças e pela diversidade.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo*. v. 2. Madrid: Cátedra, [1949] 1998.
- BENDASSOLI, P. F. *Trabalho e identidade em tempos sombrios*. São Paulo: Idéias e Letras, 2007.
- BERTONI, Luci Mara. Políticas públicas de iguald y educación en el contexto internacional. In: JORNADAS DE FORMACIÓN, EDUCACIÓN, GÉNERO E IGUALDAD Y I JORNADAS INTERNACIONALES, 9., 2014, Santiago de Compostela. *Anais...* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 49. ed. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. (Temas Transversais).
- BRASIL. *Projeto de lei nº 7.627, 13 julho 2010*. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática gênero e suas relações intra e interpessoais. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483464>>. Acesso em: maio 2014.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). *Observatório Brasil de Igualdade de Gênero*. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.spm.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: 2013-2015*. Brasília, DF, 2013. Disponível em <<http://www.spm.gov.br>>. Acesso em 23 jan. 2014.
- BROCHADO, Cláudia Costa. As pouco silenciosas monjas medievais. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Org.). *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Mulheres, 2014. p. 588-600.
- CASTRO, Luciana Martins. A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. *Outros Tempos* [revista

virtual], v. 7, n. 10, p. 237-256, 2010. Disponível em <http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Luciana_Martins.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.

DEPLAGNE, Luciana Eleonora de Freitas Calado. Pioneirismo, utopia e nacionalismo: a épica-feminista de Christine de Pizan. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Org.). *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Mulheres, 2014. p. 217-229.

GALINKIN, Ana Lúcia ; ISMAEL, Eliana. Gênero. In: CAMINO, Leoncio et al. (Org.). *Psicologia Social: temas e teorias*. 2. ed. rev. ampl. Brasília, DF: Technopolitik, 2013. p. 635-715.

GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene; ZAULI-FELLOWS, Amanda. Estudos de gênero na Psicologia Social. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene. *Gênero e Psicologia Social: interfaces*. Brasília, DF: Technopolitik, 2010. p. 16-30.

GOUGES, Olympia de. *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*. França, set. 1791. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

GUEDES, Moema. Gênero e ciência: um balanço dos avanços e estagnações na última década. *Revista do Observatório Brasil de Igualdade de Gênero*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 34-44, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/revista-observatorio2-30-11-final1.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

40

IÑIGUEZ-IBARRA, Ana Lucía; BERTONI, Luci Mara. *Aportaciones de las Doctoras de la Iglesia Católica y de algunas feministas en torno a la educación de las mujeres*. Artigo aceito para publicação pelo Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas e de Estudios de Xénero (CIFEX), Universidade de Santiago de Compostela, España, 2014. No prelo.

IRIGARAY, Luce. *Yo, tu, nosotras*. Madrid: Cátedra, 1992.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero, dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul./dez., 1995. p. 101-132.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aulas. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene. *Gênero e Psicologia Social: interfaces*. Brasília, DF: Technopolitik, 2010. p. 31-64.

MENICUCCI, Eleonora. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2012-2015. *Revista do Observatório da Igualdade de Gênero*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 12-19,

dez. 2012. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/revista-observatorio2-30-11-final1.pdf>>.

PERNOUD, Regine. *La mujer en el tiempo de las catedrales*. Barcelona: Juan Granica, 1982.

PERNOUD, Regine. *Hildegarda de Bingen: uma consciência inspirada del siglo XII*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

PERNOUD, Regine. *Cristina de Pizán*. Trad. María Tabuyo e Agustín López. Barcelona: Medievalia, 2000.

POULAIN DE LA BARRE, François. *Sobre la igualtat dels dos sexes*. Trad. Anna Montero. València: Universitat de València, [1673]1993a.

POULAIN DE LA BARRE, François. *De la educación de las damas: para la formación del espíritu em las ciencias y em las costumbres*. Trad. Ana Amorós. Madrid: Cátedra, [1674] 1993b.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *O que é o IDH*. Disponível em <http://www.pnud.org.br/idh/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 20 jun. 2014.

RADL-PHILIPP, Rita. Derechos humanos y género. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 30, n. 81, maio/ago. 2010. p. 135-156.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio*. México: UNAM, [1762] 1975.

SAAVEDRA, Luisa; NOGUEIRA, Conceição. Memórias sobre o feminismo na psicologia: para a construção de memórias futuras. *Memorandum, Memória e História da Psicologia*, Belo Horizonte, n. 11, p.113-127, 2006. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/saavedranogueira01.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

TABAK, Fanny. Sobre avanços e obstáculos. In: ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISAS, 2006, Brasília. *Pensando gênero e ciência [Anais]*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2006/encontro-genero.pdf>>.

VARELA, Nuria. *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, 2013.

VIANNA, Lúcia Helena. Mulheres revolucionárias dos anos 30. *Revista Gênero*, Niterói, v. 2, n. 2. p. 27-37, 2002.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Vindicação de los derechos de la mujer*. Edición de Isabel Burdiel. 3. ed. Madrid: Cátedra, [1792] 2000.

Ana Lúcia Galinkin, doutora em Ciências, área de concentração em Sociologia, pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade René Descartes, Sorbonne (Paris – França), é professora associada IV do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB).

anagalikin@gmail.com

Luci Mara Bertoni, doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e pós-doutora pela Universidade de Brasília (UnB) e Universidade de Santiago de Compostela (USC – Espanha), é coordenadora do Gepad “Museu Pedagógico: estudos e pesquisas sobre álcool e drogas”, professora titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e professora colaboradora no Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista.

profaluci.mara@hotmail.com

Recebido em 20 de outubro de 2014.

Aprovado em 31 de outubro de 2014.