

erberto

COMITÊ EDITORIAL

Marília Gouvea de Miranda (UFG/FE) – Coordenadora
Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp)
Bianca Salazar Guizzo (UFRGS)
Carlos Humberto Alves Corrêa (Ufam)
Jacques Therrien (UFCE/Faced)
Marcelo Andrade (PUC-Rio)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS
Ana Maria Saul – PUC-SP
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Clarissa Baeta Neves – UFRGS
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Jader de Medeiros Britto – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho, Portugal
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
– IIPE/Unesco, Buenos Aires
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco,
Buenos Aires

Gênero e educação
Luci Mara Bertoni
Ana Lúcia Galinkin
(Organizadoras)

Bertoni e Galinkin

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Apoio Administrativo Luana dos Santos | luanad.santos@inep.gov.br

Revisão

Português Amanda Mendes Casal | amanda.casal@inep.gov.br
Elaine de Almeida Cabral | elaine.cabral@inep.gov.br
Jair Santana Moraes | jair.moraes@inep.gov.br
Mariana Fernanda dos Santos | mariana.santos@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br
Inglês Andreza Jesus Meireles | andreza.meireles@inep.gov.br

Normalização Bibliográfica Elisângela Dourado Arisawa | elisangela.arisawa@inep.gov.br
Sâmara Castro | samara.castro@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final José Miguel dos Santos | josem.santos@inep.gov.br

Tiragem 2.000 exemplares.

Em Aberto *online*

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Edubase/Unicamp
Latindex
Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1
Interdisciplinar – B1

Publicado *on-line* em fevereiro de 2015.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008
Semestral desde 2010

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 15

enfoque

Qual é a questão?

Gênero e educação: um caminho para a igualdade

Ana Lúcia Galinkin (UnB)

Luci Mara Bertoni (UESB) 21

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Educación y socialización humana, identidades
y nuevos roles de género femenino y masculino:
el género a debate

Rita Radl-Philipp (USC-Espanha) 45

Educação e igualdade de gênero: uma primeira aproximação
das discussões e proposições no Brasil e na Espanha

Lívia Diana Rocha Magalhães (UESB) 57

Educação e violência nas relações de gênero: reflexos na família, no casamento e na mulher Tânia Rocha Andrade Cunha (UESB) Ana Elizabeth Santos Alves (UESB).....	69
<i>Bullying</i> : a realidade dolorida de um fenômeno sem distinção de gêneros Tânia Lúcia Nunes do Nascimento (UnB).....	89
Gênero e qualidade de vida no trabalho: quais as diferenças? Carla Sabrina Antloga (UnB) Marina Maia (UnB)	99
Pensando gênero no contexto rural: análise de diários de meninas assentadas Silvia Regina Marques Jardim (UESB).....	115
Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos Rachel Pulcino (PUC-Rio) Raquel Pinho (PUC-Rio) Marcelo Andrade (PUC-Rio).....	127
Identidades de gênero e etnolinguística nas experiências de educação superior de professoras indígenas no Brasil Maria del Pilar Miguez Fernández (UPN-Unidad Ajusco, México)	147
espaço aberto	
Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.	
Declaração dos direitos da mulher e da cidadã – França, setembro de 1791 Olympe de Gouges	167
Opúsculo humanitário: capítulos XXXV a XXXIX Nísia Floresta	171
Breve introdução histórica [ao livro <i>O martelo das feiticeiras</i>] Rose Marie Muraro	177

resenhas

Diferentes e desiguais

Adriano Souza Senkevics **191**

CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). *Diferença e desigualdades na escola*.
Campinas, SP: Papyrus, 2012. 192 p.

Uma proposta para educação em sexualidade

Alexandre Bortolini **197**

ORIENTAÇÕES técnicas de educação em sexualidade para o cenário
brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco
Representação no Brasil, 2014. 64 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre gênero e educação **205**

números publicados **211**

7

summary

presentation 15

focus

What's the point?

Gender and education: a path to equality

Ana Lúcia Galinkin (UnB)

Luci Mara Bertoni (UESB) 21

points of view

What other experts think about it?

Education and human socialization, identities
and new feminine and masculine gender roles:
gender in debate

Rita Radl-Philipp (USC-Espanha) 45

Education and gender equality: a first approximation of
discussions and propositions in Brazil and in Spain

Lívia Diana Rocha Magalhães (UESB) 57

Education and violence in gender relationships: reflections on the family, marriage and women Tânia Rocha Andrade Cunha (UESB) Ana Elizabeth Santos Alves (UESB).....	69
Bullying: the painful reality of a phenomenon without distinction of genders Tânia Lúcia Nunes do Nascimento (UnB).....	89
Gender and the quality of work life: what are the differences? Carla Sabrina Antloga (UnB) Marina Maia (UnB)	99
Thinking gender in the rural context: analysis of diaries written by young female settlers Silvia Regina Marques Jardim (UESB).....	115
Roles and gender identities in daily school life: students' perception about the relations between sexes Rachel Pulcino (PUC-Rio) Raquel Pinho (PUC-Rio) Marcelo Andrade (PUC-Rio).....	127
Gender identities and ethnolinguistics in university trajectories of female indigenous teachers in Brazil Maria del Pilar Miguez Fernández (UPN-Unidad Ajusco, México).....	147
open space	
Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.	
Declaration of the Rights of Woman and the Female Citizen – France, September, 1791 Olympe de Gouges	167
Humanitarian booklet: chapters XXXV to XXXIX Nísia Floresta	173
A brief historical introduction [to the book <i>Malleus Maleficarum</i>] Rose Marie Muraro	183

reviews

Different and unequal Adriano Souza Senkevics	191
---------------------------------------------------------------	------------

CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). Diferença e desigualdades na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 192 p.

A proposal for sex education Alexandre Bortolini	197
------------------------------------------------------------------	------------

ORIENTAÇÕES técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco Representação no Brasil, 2014. 64 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on gender and education.....	205
-----------------------------------------------------	------------

published issues	211
-------------------------------	------------

apresentação

O debate ainda atual sobre as questões referentes a gênero e educação nos desafia neste número da revista *Em Aberto* a reflexões sobre a complexidade do tema.

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 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.

Falar sobre gênero não implica somente falar de mulheres. Os gêneros que se constroem fora do modelo heterossexual hegemônico mostram-se como uma realidade que, antes oculta, 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 e sujeita a transformações, dependendo do contexto no qual está inserida. O sentido atribuído ao ser masculino ou feminino pode variar de cultura para cultura e, também, no decorrer da história de uma sociedade, sendo a família e a escola as duas principais instituições socializadoras para o desempenho de papéis de gênero nas diversas sociedades.

Enquanto conceito normatizador das relações sociais, organiza de forma concreta e simbólica toda a vida social. Tratando-se de um constructo social, os papéis desempenhados são aprendidos nas diversas 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, bem como a divisão de espaços, tempos etc.

Esforços no sentido de se promover ações educativas para difundir a igualdade de gênero e o respeito pelas diferenças e para dirimir a violência de gênero ainda não atingiram a totalidade das escolas, pois nem todas trabalham com essas questões. É importante fazermos a ressalva de que a escola é um importante local de socialização, mas não a única instância responsável por trabalhar esses ou outros temas. Embora em algumas comunidades, pela própria falta de estrutura física de lazer, ela seja um dos poucos espaços de convivência para crianças, adolescentes, jovens e adultos, não devemos pensar a escola isoladamente, mas nas suas diversas relações com a sociedade como um todo.

Vivemos em uma sociedade que discrimina. Essa discriminação também se repete na escola, porém, nesse ambiente, podem ser desenvolvidos, simultaneamente, projetos educacionais que mobilizem a comunidade escolar para repensar as relações de gênero, com o intuito de reduzir as desigualdades, discriminações e violências decorrentes das relações, também aprendidas, de poder.

Levando em conta as considerações acima, a proposta é trazer, neste número da revista *Em Aberto*, o debate de pesquisadores que, em seus múltiplos olhares, apontam para reflexões acerca da violência, da qualidade de vida no trabalho, da juventude rural, da construção das identidades, na perspectiva dos processos educacionais e socializadores do gênero.

Para situar a temática, na seção *Enfoque*, Ana Lúcia Galinkin, psicóloga, doutora em Sociologia e professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília (UnB), e Luci Mara Bertoni, doutora em Educação e professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), apresentam um panorama das lutas dos assim chamados movimentos feministas pelos direitos das mulheres, inclusive à educação nas escolas.

Na seção *Pontos de Vista*, as diversas contribuições trazem diferentes abordagens do tema.

Estudiosa das questões de identidade de gênero, Rita Radl-Philipp, catedrática da Universidade de Santiago de Compostela (USC – Espanha) e coordenadora do Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (Cifex), no artigo “Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género feminino y masculino: el género a debate”, se propõe aprofundar as implicações de

uma concepção interacionista-comunicativa da educação humana com vistas aos processos que configuram as identidades de gênero feminino e masculino.

Com o artigo “Educação e igualdade de gênero: uma primeira aproximação das discussões e proposições no Brasil e na Espanha”, Livia Diana Rocha Magalhães, pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com estágio na Universidade Complutense de Madri (UCM-Espanha), apresenta um estudo preliminar de caráter exploratório sobre as principais recomendações e proposições oficiais acerca das políticas para a igualdade de gênero e educação na Espanha e no Brasil, mostrando as diferenças de proposições de políticas para esses países.

O tema da violência e educação é abordado em dois artigos. Tânia Rocha Andrade Cunha e Ana Elizabeth Santos Alves, ambas doutoras e professoras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em “Educação e violência nas relações de gênero: reflexos na família, no casamento e na mulher”, refletem sobre o papel da educação na construção social e histórica dos comportamentos femininos e masculinos, tendo em vista os processos educativos gerais que perpetuam a dominação masculina e a submissão das mulheres.

Tânia Lúcia Nunes do Nascimento, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), analisa o “*Bullying*: a realidade dolorida de um fenômeno sem distinção de gêneros” e traz à tona a discussão sobre as formas veladas de violência que ocorrem intramuros escolares, acompanhada da desmistificação de que o *bullying* é uma ação predominantemente “de meninos”.

No artigo “Gênero e qualidade de vida no trabalho: quais diferenças?”, Carla Sabrina Antloga, professora da Universidade de Brasília (UNB) e coordenadora do Núcleo de Ergonomia da Atividade, Cognição e Saúde (ECoS), juntamente com Marina Maia, da mesma universidade, analisam a ocorrência de diferença significativa de percepção entre homens e mulheres nas dimensões componentes da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) na perspectiva da Ergonomia da Atividade, baseando-se na literatura sobre questões de gênero, trabalho e saúde do trabalhador.

Em “Pensando gênero no contexto rural: análise de diários de meninas assentadas”, Silvia Regina Marques Jardim, doutora em Educação e professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), estuda as percepções sobre a juventude, ciclo da vida que resulta de processos educativos e culturais que ocorrem em espaços diversos, entre eles a família e a escola, e que podem se estender ao longo da vida. Os resultados mostram que os diários podem ser uma fonte rica de dados, pois permitem vislumbrar como as meninas adolescentes interagem com sua realidade a partir de vivências no cotidiano.

O que pensam os/as jovens de ensino médio sobre os papéis de gênero? Uma análise dos dados obtidos numa escola estadual do Rio de Janeiro é apresentada no artigo “Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos”, de Rachel Pulcino, Raquel Pinho e Marcelo Andrade, membros do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (Gecec) da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio).

Mulheres indígenas, que buscam a formação acadêmica e profissional nos cursos de educação indígena intercultural, enfrentam dificuldades tanto no plano pessoal como no contexto acadêmico. As narrativas de alunas-professoras das etnias kaingáng, xoklém, tukano e guarani são analisadas pela pesquisadora María del Pilar Miguez Fernández, da Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México DF, no artigo “Identidades de gênero e etnolinguística nas experiências de educação superior de professoras indígenas no Brasil”.

Na seção *Espaço Aberto*, três textos de interesse histórico para o tema:

- 1) “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, proposta em setembro de 1791 por Olympe de Gouges para igualar-se à outra, do homem, aprovada em 26 de agosto de 1789 pela Assembleia Nacional francesa.
- 2) “Opúsculo humanitário: capítulos XXXV a XXXIX”, de Nísia Floresta, educadora, poetisa e escritora potiguar, sobre os direitos da mulher à instrução e ao trabalho. Esses textos foram publicados primeiro no *Diário do Rio de Janeiro* e, depois, n’*O Liberal*, em 1852 e 1853.
- 3) “Breve introdução histórica [ao livro *O martelo das feiticeiras*]”, de Rose Marie Muraro, com uma síntese da história da mulher no interior da história humana em geral, situando o “guia do inquisidor” como testemunha da estrutura do patriarcado e como essa estrutura atuou na repressão da mulher e do prazer.

Na seção *Resenhas*, duas análises de obras importantes e atuais. A primeira, “Diferentes e desiguais”, de Adriano Senkevics, integrante do grupo de estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é sobre o livro organizado por Marília Pinto de Carvalho, *Diferença e desigualdades na escola*, publicado em 2012. A segunda, “Uma proposta para educação em sexualidade”, de Alexandre Bortolini, do Projeto Diversidade Sexual na Escola, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), trata das *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*, da Unesco.

A Seção *Bibliografia Comentada* apresenta um conjunto de obras no intuito de oferecer subsídios para o aprofundamento do tema.

Registramos aqui nossos agradecimentos às/aos colegas que, gentilmente, se dispuseram a compartilhar conosco seus estudos e pesquisas e esperamos que este seja somente mais um elemento para o debate e para a busca de melhores caminhos na compreensão e na materialização de atitudes contra a corrente da discriminação e da marginalização.

Luci Mara Bertoni
Ana Lúcia Galinkin
Organizadoras

Qual é a questão?

erfoque

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.

22

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 prevaletentes 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, elas 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 submissão 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 igualdade 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 Estudos 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.

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate

Rita Radl-Philipp

45

Resumen

El presente artículo ahonda en las implicaciones de una concepción interactivo-comunicativa de la educación humana con vistas a los procesos que configuran las identidades de género femenino y masculino. Partiendo de unas aseveraciones sobre el debate actual acerca del género como mero constructo impositivo social, presentaremos los presupuestos básicos de una visión teórico-interaccionista siguiendo la línea de nuestros trabajos sobre la cuestión que conecta con la posición habermasiana de las acciones sociales. Indagaremos sobre la situación actual y las posibilidades de una concepción teórico-interaccionista con vistas a un "modelo dual abierto" de las identidades de género femenino y masculino, que pretende la superación de modelos dicotómicos de explicación en cuanto a las identidades de género y sus procesos de constitución.

Palabras clave: género y educación; identidades de género; roles de género.

Resumo

Educação e socialização humana, identidades e novos papéis de gênero feminino e masculino: o gênero em debate

As implicações de uma concepção interacionista-comunicativa da educação humana são aprofundadas com vistas aos processos que configuram as identidades de gênero feminino e masculino. Partindo de algumas considerações acerca do debate atual no que diz respeito ao gênero como mera imposição social, são apresentados os pressupostos básicos de uma visão teórico-interacionista, conectando o tema à posição habermasiana das ações sociais. Serão investigadas a situação atual e as possibilidades de um conceito teórico-interacionista visando a um "modelo dual aberto" das identidades de gênero feminino e masculino, que tem como objetivo superar modelos dicotômicos para explicar as identidades de gênero e seus processos de constituição.

Palavras-chave: gênero e educação; identidades de gênero; papéis de gênero.

Abstract

Education and human socialization, identities and new feminine and masculine gender roles: gender in debate

This article explores the implications of an interactionist-communicative conception of human education with a view to the processes that shape feminine and masculine gender identities. Based on the current debate related to gender as a mere social imposition, we present the basic assumptions of a theoretical interactionist view, by connecting the topic to the Habermasian position of social actions. We analyze the current situation and the possibilities of a theoretical interactionist conception, aiming at an "open dual model" of the feminine and masculine gender identities that seeks to overcome dichotomous models of explaining the gender identities and their processes of constitution.

Keywords: gender; education; gender identities; gender roles.

Introducción

En el presente contexto, nos proponemos efectuar un análisis de la concepción interactivo-comunicativa de la educación humana con vistas a los procesos que configuran las identidades de género femenino y masculino. Abordando, en efecto, una temática central de la socialización humana, que es entendida desde una óptica de identidades sexuadas, partimos de aseveraciones acerca del debate actual sobre

el género que incide, a nuestro juicio, con demasiada insistencia y de forma específica en su vertiente de “constructo impositivo-social”. Argumentaremos los presupuestos básicos de una visión teórico-interaccionista-comunicativa siguiendo la línea de nuestros trabajos sobre la cuestión que conecta con la posición habermasiana de las acciones sociales.

De modo concreto, enfocaremos en el primer punto los pormenores referentes al género y su construcción. El apartado dos se centrará en la educación desde un punto de vista teórico-interaccionista para argumentar, por último, un modelo dualabierto de las identidades de género femenino y masculino.

Género y su proceso de construcción

El debate acerca de los procesos de construcción social de las identidades de género, y muy concretamente el debate teórico actual en el ámbito teórico-discursivo-feminista en el cual desde las posturas postmodernistas, tecnológicas y deconstructivistas se pone especialmente el acento en el aspecto puramente impositivo de la construcción social de los esbozos identitarios, ha llevado fundamentalmente a la argumentación de dos posturas, resumiendo y simplificando, quizás en exceso, las implicaciones epistemológicas del propio debate, que se justifica en nuestro caso por la especificidad de nuestro contexto – éste enfoca de modo singular una óptica educativa y socializadora, si cabe – y dejando de lado, eso sí, el debate sobre el propio uso conceptual de género (Radl-Philipp, 2010b).

En primer lugar, señalamos la convicción que el género es, en definitiva, una cuestión socialmente y culturalmente impuesta al individuo en tanto que constructo social que es, un hecho del cual el sujeto no puede sustraerse y que es concebido ciertamente en términos de un proceso de imposición unilateral estructural, o bien, funcional-estructural. La identidad de género obedece, según esta postura, a una dinámica estructural unilateral en la cual el sujeto ejerce de simple agente o actor reproductor de los significados sociales prefigurados y exteriores a él.

La segunda posición parte de esta concepción de constructo social impuesto al sujeto desde una estructura social y la tacha de patriarcal y androcéntrica. Reclamando precisamente la capacidad individual y/o colectiva de los sujetos, se propone deconstruir los constructos identitarios femenino y masculino como algo históricamente superable para abrir la posibilidad a que los sujetos esbocen sus identidades de forma híbrida, *queer* y voluntaria, sirviéndose para ello de las posibilidades que ofrecen, entre otras cosas, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, poniendo en duda los modelos hegemónicos y el modelo heterosexual.

De cara a la cuestión educativa, o bien, desde un ángulo de la educación e socialización humana, el debate, en absoluto, es baladí, si bien ya se intuye desde el momento mismo del comienzo de la discusión sobre la diferenciación conceptual sexo y género, planteada, como es bien sabido, a principios de los años 60 del siglo XX por John Money y con algunas matices teóricas específicas por Robert Stoller en el seno de sus experiencias terapéuticas psicológicas.

Ya en sus contextos concretos cabían, como bien dice María Jesús Izquierdo, dos soluciones, o bien amoldar las definiciones y percepciones individuales de los sujetos en relación con su cuerpo y su percibida pertenencia social de género a los modelos socialmente existentes (a la sociedad), esto es, someter al cuerpo biológico a una intervención o, por el contrario, que la misma sociedad modificase sus constructos clasificatorios de género para dar cabida a otros modelos de identidades de género a parte de los dos existentes. La solución del sujeto de someter su cuerpo a una intervención para amoldar el cuerpo biológico a la definición identitaria del sujeto significa, sin duda, adoptar una solución conservadora con vistas a la sociedad para que esta preserve su propia estructura social manteniendo en términos estructural-funcionales su equilibrio sistémico en el sentido parsoniano.

Pues bien, si, efectivamente, hemos de entender que nuestro comportamiento en tanto que sexuado, que nos clasifica como mujeres y varones, es una cuestión de mera adscripción, clasificación y asunción social ajeno a la propia persona, entonces sería posible pensar que cada sujeto elige y elegirá cuando tome conciencia de este proceso de construcción social de género su propia identidad de género de forma voluntaria postulando que todo nuestro comportamiento es, en efecto, consciente, si bien unilateralmente impuesto al sujeto desde la estructura social. Siendo esta tesis cierta, entonces, los procesos de modificación de conducta, o bien no serían posibles (cuando no hay proceso de concienciación) o bien, solo atañen al propio sujeto, son una cuestión de voluntad y, en realidad, serían ajenos a cualquier proceso educativo en sentido estricto, o contrariamente, totalmente permeables desde la educación.

Una visión interaccionista de las acciones educativas, y concretamente de los procesos de socialización humana – y la educación ha de ser concebida como un proceso específico de la socialización humana – nos muestra, no obstante, que las dinámicas de construcción social no son ajenas a las propias personas durante el proceso mismo de la construcción social. Este hecho dificulta mucho, por otra parte y de forma precisa, los posibles procesos de modificación y transformación de los rasgos identitarios de género existentes de las personas y con ello la transformación de las propias estructuras sociales androcéntricas y patriarcales.

En este sentido, se hace necesario replantear en el contexto que nos ocupa en este instante aquí el debate sobre el género y los procesos de construcción social de las identidades de género a la luz de una concepción teórica de la educación y socialización humana que nos permite, por una parte, aventurar soluciones al debate conceptual desde una óptica diferente y, por otra, avanzar y apuntar nuevas soluciones al dilema identitario de género de mujeres y varones.

Nuestro análisis es especialmente relevante desde el punto de vista de una sociedad (futura) equitativa e igualitaria en función del género. Centrándonos concretamente en una concepción interaccionista, esta última concibe a los sujetos femeninos y masculinos como sujetos concretos, históricamente e intersubjetivamente constituidos, reflexivamente y activamente actuantes en su propio proceso de constitución, auto-constitución y reproducción social. Una concepción de este tipo parte de premisas diferentes de las apuntadas antes. Entiende, en definitiva, el

proceso de construcción social de las identidades de género como un proceso sumamente complejo e complicado, en el cual el propio sujeto construye y reconstruye activamente los contenidos estructurales de los roles de género, en el cual tiene, incluso en la situaciones comunicativamente más limitadas, un margen de interpretación que las propias condiciones comunicativas requieren. Una óptica teórico-interaccionista rechaza la concepción de este proceso como unilateralmente predeterminado y “voluntaria y arbitrariamente” determinable que obedece a una dinámica que excluye la implicación y acción de los sujetos.

La educación desde el punto de vista teórico-interaccionista

Pues bien, ¿Qué significa lo dicho hasta ahora para el proceso de construcción de las identidades y, particularmente, de las identidades de género?

Es preciso indagar, entonces, en el proceso de la construcción social de las identidades de género conceptualizando a éste como un proceso sumamente complejo e complicado en el cual el propio sujeto construye y reconstruye activamente los contenidos estructurales de los roles de género, esto es, analizar desde una óptica teórico-interaccionista esta dinámica de la construcción social de las identidades de género. En este sentido, insistimos en que adoptar tal ángulo científico de partida, se manifiesta, en primer lugar, una visión claramente histórico-social de este proceso, de modo que las identidades de las personas surgen de sus acciones sociales y en ellas se construyen y reconstruyen de forma intersubjetiva, pero no de manera individual. En segundo lugar, una óptica interaccionista explica que el propio sujeto interviene de modo activo en estos procesos y, por tanto, en el proceso de la construcción de su identidad en tanto que sexuada, éste no es solo el producto o el reflejo unilateral de las normas y expectativas sociales. El sujeto actúa reflexivamente consigo mismo y en relación con las expectativas sociales, es más, tal devenir caracteriza ya la niñez de las personas.

A lo largo de la socialización humana, el sujeto llega a adaptar sus roles activamente según las condiciones situacionales y en relación con sus deseos y experiencias, y esta afirmación vale también para los roles de género. No obstante, también es cierto que sus experiencias primarias, determinadas por las condiciones específicas de éstas, asientan las bases de su identidad de género específica. Por este motivo, es especialmente importante tener presente que en el propio proceso primario de socialización y educación es necesario actuar en relación con unos nuevos contenidos identitarios de las personas. Es en absoluto cierto que el sujeto humano escoge de forma individual libremente su identidad de género. Afirmar tal extremo significa ignorar la compleja dinámica de los procesos de socialización y asimismo la de los procesos de cambio social.

Tal y como ya hemos desarrollado en otro lugar (Radl-Philipp, 1988, 1991, 1998a, 1998b,) partimos de la idea de que en las acciones educativas la educanda y el educando no son entes pasivos por parte de las intervenciones de la educadora y del educador, por el contrario, son elementos activos que a través de la dinámica

preeminentemente comunicativa de las relaciones sociales construyen y reconstruyen activamente los significados de los actos educativos en los cuales están inmersos y en los cuales intervienen de esta manera.

George Herbert Mead y la tradición del Interaccionismo Simbólico nos explican, especialmente a nivel ontogenético, el proceso de la adquisición y constitución de los significados sociales mediante la intervención de los distintos sujetos en las comunicaciones sociales. Ponen de relieve, además, que es preciso que en la interacción social los símbolos no sean simples, sino que necesariamente tienen que contar con un significado general aceptado por todos.

Mead (1972, p. 107 y ss.), hablando del “gesto simple” y del “símbolo significativo”, precisa que el gesto simple nos sirve para la coordinación de actos sencillos vinculados a la dinámica de las situaciones, a situaciones concretas. Podemos aducir aquí el ejemplo del niño pequeño que levanta sus brazos delante de nosotros y, entonces, automáticamente nos inclinamos para cogerlo. Sin embargo, este gesto simple del niño se convierte en significativo, cuando el niño se da cuenta de que cuando levanta los brazos le cogen y al querer lograr que le cojan, levanta sus brazos a propósito. En efecto, a partir del gesto simple se construye el gesto significativo mediante la asignación de significados que resultan de las participaciones de los sujetos en las acciones sociales y que se convierten en invariables situacionalmente hablando. El significado lingüístico, por ejemplo, no llega a ser asumido por parte de las personas simplemente mediante imposiciones jerárquicas, ni resulta meramente del acto de la imitación en las situaciones sociales a través de mecanismos estímulo-respuesta. Por el contrario, tanto a nivel ontogenético (véase el ejemplo del niño pequeño que levanta los brazos y luego los levanta a propósito para que le cojan), como a nivel filogenético el gesto significativo es el resultado de interacciones sociales a través de las cuales los significados se generan gracias a la labor activa y reflexiva de los sujetos. Diremos que los gestos significativos surgen de una relación dialéctica entre el mundo “exterior” y el mundo “interior” de los sujetos de forma intersubjetiva.

Los gestos significativos en sí nos permiten ya una coordinación de acciones más complejas, pero, cuando aparte de los gestos significativos dispongamos de gestos significativos muy precisos como es el caso de los sistemas de símbolos significativos, tendremos cada vez más posibilidades de diferenciar y coordinar acciones abstractas muy complejas, que a su vez nos permiten una institucionalización paulatina de los propios actos sociales.

En nuestras sociedades existen de hecho, hoy en día, muy diversos sistemas de símbolos significativos, ya que las estructuras de las mismas – altamente complejas – siguen una dinámica de “división social del trabajo”¹ en un muy alto grado. Podemos citar aquí, por ejemplo, el sistema de la música clásica, del arte plástico, de la poesía, de la música pop, etc. Cada uno de los sistemas mencionados transmiten un

¹ En el sentido durkheimiano, que ve la determinación de la complejidad de un sistema social en el grado de la división del trabajo que rige en una formación social y que entiende cuantas más áreas específicas de actividades humanas existan más desarrollada se comprende la estructura de una sociedad. Las teorías sociológicas modernas asumen generalmente este presupuesto sobre el desarrollo de las “*sociedades mecánicas*” hacia “*sociedades orgánicas*” (véase: Durkheim, 1982).

significado que no es expresable en toda su complejidad a través de ningún otro sistema de símbolos significantes, al mismo tiempo que evocan en las personas a las que van dirigidos estos símbolos la misma actitud a nivel de comprensión general que suscitan en la persona que los emite. A partir de ahí el sujeto construye y constituye activamente su interpretación particular en relación con los hechos a los que aluden estos símbolos significantes. A su vez hemos de diferenciar entre dos niveles distintos de la comunicación humana que son los que permiten, haciéndonos eco de distintos teóricos de la comunicación,² al sujeto mantener identidad en las acciones sociales.

Las distintas visiones teóricas del interaccionismo ven precisamente en el hecho de poseer identidad para el sujeto la posibilidad de interactuar socialmente, a saber, mostrando identidad el sujeto se presenta, por un lado, como todas las demás personas que ocupan su misma posición en la sociedad, pero, por otro lado, se presenta como si fuese único, introduciendo en la interacción sus perspectivas particulares, interpretaciones, deseos y necesidades en relación con la posición social que ocupa durante el desempeño de los roles sociales. De este modo, el sujeto mantiene en cada situación interactiva un equilibrio entre lo que denomina Erving Goffman (1970) su identidad social y personal con lo cual el constructo conceptual sociológico de la identidad vinculado a las interacciones sociales refiere siempre un acto reflexivo y creativo de las personas, constructo conceptual que se diferencia fundamentalmente de otras conceptualizaciones de identidad conocidas tales como las psicológicas, cotidianas o psicoanalíticas (Erikson, 1966).

Volviendo a George Herbert Mead, este autor nos muestra profundizando en la constitución del "otro generalizado", concepto que alude al saber social básico referente a una posición estructural que ocupa un sujeto en su comunidad o sociedad, es decir su rol social, como de hecho el ser humano joven ya durante el mismo proceso de su génesis de personalidad ya actúa como sujeto reflexivo y activo. Este teórico describe cómo en la niñez el sujeto, a través de los así llamados juegos de roles, no simplemente "reproduce" las situaciones vividas en relación con los roles, por otra parte primarios, que va asimilando en el seno familiar, sino que desde el primer momento construye y elabora creativamente estos mismos roles a partir de su experiencia con los mismos, a saber, en relación con el rol de "padre" y el de "madre", etc. A partir de esta experiencia, va incorporando más tarde sucesivamente otros roles, tales como el rol de hermana/hermano, de profesora/profesor, policía, etc.

Justamente este fenómeno lo muestra, por ejemplo, el hecho de que el niño desempeñando el papel de madre salte de un armario, es decir, que elabora activamente el rol de la madre a partir de sus necesidades situacionales. El ejemplo nos corrobora que ya durante la socialización primaria las experiencias de roles vividas se adaptan a la estructura psíquica y a las necesidades y deseos del propio sujeto, éste elabora y esboza activamente sus roles. Sus experiencias le obligan a una reconstrucción de los papeles asumidos, siempre teniendo en cuenta las distintas

² Concretamente de Paul Watzlawick y otros (1983) y Jürgen Habermas (1975, 1987).

exigencias situacionales. El autor mencionado resalta cómo a lo largo de este proceso es absolutamente imprescindible que la persona disponga de capacidades reflexivas y creativo-sociales que le posibiliten la interrelación entre sus necesidades y deseos y las exigencias que se reconocen como socialmente válidos en relación con la posición social ocupada.

Volviendo a la temática central del presente trabajo, cabe insistir singularmente en la relevancia que tiene la concepción teórico-interaccionista para la explicación de la adquisición de los roles e identidades de género. Estos últimos no son el mero resultado de imposiciones sociales unilaterales, o bien de un proceso de reproducción social unilateral por parte del sujeto humano desde el punto de vista teórico-interaccionista aquí defendido. El sujeto elabora al mismo tiempo de forma reflexiva e interpretativa sus roles e identidades de género, dependiendo este proceso, eso sí, a su vez de las condiciones estructurales concretas que marcan el grado del carácter comunicativo, o bien, el margen comunicativo del que dispone para sus elaboraciones, esbozos y definiciones de los roles de género femenino y masculino, por cuyo motivo es tan importante tener presente para las acciones educativas que éstas siguen, en efecto, la dinámica de una interacción simbólica. Dicho en otras palabras, entendemos que la educación y socialización humana corresponden a un proceso interactivo bidireccional-dialéctico que ha de prestar especial atención a su dinámica de interacción simbólica en lo tocante a las identidades y roles de género.

Hacia un modelo “dual-abierto” de identidades de género femenino y masculino

Volviendo al significado de la educación para los procesos de constitución de las identidades de género, en este instante hemos de plantear qué puede aportar la misma a unas nuevas identidades de género realmente igualitarias y equitativas teniendo en cuenta la perspectiva teórico-interaccionista sobre el actuar educativo aquí debatida.

Partiendo de la tesis de que la educación en tanto que proceso específico de socialización incide de manera especial en la socialización de los roles de género, esto es, refuerza, perfila y contribuye de forma sustancial a la configuración identitaria de las personas en tanto que sujetos sexuados, como mujeres o varones, el papel desempeñado por la educación tiene un doble significado para el tema que nos ocupa aquí.

Es la educación en su faceta más transversal e integral la que tiene una función sustancial en el tema de la transmisión de los contenidos alrededor de los cuales se configuran las identidades de género, pero también es la educación la que induce y facilita la transformación de los roles y de las relaciones de género, y, por tanto, un proceso de modificación de los elementos estructurales que hacen perdurar la verticalidad de las relaciones entre hombres y mujeres. Y es por tanto, desde una perspectiva educativa desde la cual adquiere relevancia especial enfocar la cuestión de unas nuevas identidades de género que superen la dicotomía existente entre “lo femenino” y “lo masculino” y el modelo masculino de la igualdad.

Precisamente asumiendo una visión interaccionista acerca de los procesos de constitución de las identidades de género y situándonos fuera del debate de si existen o sería deseable un modelo “poligénero” o “multigénero”, desde una óptica histórico-constructivista los elementos considerados femeninos o masculinos forman parte de la experiencia humana social en todos los grupos sociales, son necesarios para la supervivencia de todas las sociedades humanas.

Por este motivo, es importante defender una “visión dual abierta” de las identidades de género, esto es, una concepción que entiende las identidades de género particulares de los distintos sujetos como constructos que precisan integrar las disposiciones y características de ambos géneros de forma abierta y flexible, presentes, por otra parte, ya en la experiencia de cada persona debido a la misma dinámica interaccionista-social de los procesos de socialización humana.

En otras palabras, nuevas identidades de género requieren, por una parte, de la lógica del cuidado – o una lógica vital –, que es la única que tiene en cuenta el ser humano en su condición de sujeto, la que se centra en el significado relacional y en el otro como sujeto. Sin embargo, la defensa de los valores del cuidado, constitutivos histórica y colectivamente para la identidad femenina y que tienen de facto en cuenta al ser humano en su condición de sujeto, según acabamos de argumentar, ha de ser contemplada en las acciones educativas en su valor constitutivo para la identidad de mujeres y hombres. Este modelo ha de ser integrado, por otra parte, con los elementos de la lógica racional-universal-instrumental, histórica y colectivamente vinculada al género masculino y en este momento considerado modelo superior y socialmente dominante, sobre todo, en el sistema educativo-escolar institucionalizado.

A partir de esta conjunción, de este modelo identitario integrativo, ciertamente de androginia si cabe, cada sujeto elabora los aspectos peculiares de su identidad de género de forma flexible involucrado en una dinámica interactiva e intersubjetiva. Esta cuestión ha de tomarse especialmente en consideración en los espacios educativos que tendrán que ofrecer unas posibilidades comunicativas abiertas en pos de los esbozos de las identidades de género de las personas y desprenderse de modelos estereotipados de los roles de género, hecho que redundaría efectivamente en unas relaciones de género simétricas, y en consecuencia, en la autorrealización de varones y mujeres en tanto que sujetos responsables de su propio destino. Nuestro modelo contempla además al mismo tiempo el valor de la diversidad como definitorio para los constructos identitarios de género en un plano conjunto e integrado.

El modelo de identidad aquí defendido es distinto de otros modelos que proponen constructos híbridos, ya que contempla las capacidades reflexivas intersubjetivas de los sujetos como elementos fundamentales para sus nuevas identidades de género desde una óptica histórico-social que parte precisamente de la experiencia socializadora de los sujetos y del postulado que lo femenino y lo masculino son conjuntamente constitutivos de la experiencia social, e histórico-colectivo-social. En este sentido, entiende que las capacidades comunicativas de los sujetos y las propias dinámicas comunicativas de las acciones sociales son las instancias en las cuales se ubican los procesos transformativos con vistas a las

identidades de género femenino y masculino y que éstos últimos siempre son de carácter intersubjetivo y no individualista.

Conclusiones

En el presente espacio hemos analizado las implicaciones de una concepción interactivo-comunicativa de la educación humana con vistas a los procesos que configuran las identidades de género femenino y masculino. Partiendo de unas aseveraciones sobre el debate actual acerca del género como un mero constructo social unilateralmente impuesto, hemos argumentado los presupuestos básicos de una visión teórico-interaccionista-comunicativa de la educación y socialización humana en lo referente a unas nuevas identidades de género. Defendemos un “modelo dual abierto” de las identidades de género, esto es, que las identidades de género particulares de los distintos sujetos integren disposiciones y características de ambos géneros de forma abierta y flexible, de acuerdo con una dinámica interactiva e intersubjetiva. Hemos esbozado, en definitiva, un “modelo dual abierto flexible” que integra el modelo de la lógica del cuidado con los elementos de la lógica racional-universal-instrumental en cuanto al constructo identitario de género de las personas y en lo tocante a unas nuevas identidades de género. Y es ahí donde la educación, tal y como mostramos desde una visión teórico interaccionista, juega un papel fundamental.

54

Bibliografía

- DURKHEIM, E. *La división del trabajo social*. Madrid: Akal, 1982.
- ERIKSON, E. H. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp, 1966.
- FRASER, N. Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Mujeres e institución universitaria en Occidente*. Santiago de Compostela: USC, 1996.
- GILLIGAN, C. *In a different voice*. Cambridge-Harvard: University Press, 1982.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- HABERMAS, J. *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt: Universität Frankfurt, 1975. (manuscrito).
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Encuesta Nacional de Salud 2011-2012*. Madrid: INE, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013.

IRIGARAY, L. *Yo, Tú, Nosotras*. Valencia: Cátedra, 1992.

IZQUIERDO, Maria Jesús. El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo. In: RADL-PHILIPP, R.; GARCIA-NEGRO, Maria C. *A Muller e a súa imaxe*. Santiago de Compostela: USC, 1993.

IZQUIERDO, Maria Jesús. *El malestar en la igualdad*. Madrid: Cátedra, 1998.

KRAPPMANN, L. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett, 1972.

MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MORENO, M. *Como enseñar a ser niña*. Barcelona: Icaria, 1986.

PARSONS, T. *The social system*. New York: Free Press of Glencoe, 1964.

RADL-PHILIPP, R. La familia como instancia socializadora según un enfoque interactivo-comunicativo. *Revista Internacional de Sociología*, v. 2, p. 299-314, 1988.

RADL-PHILIPP, R. La educación como interacción simbólica. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 145, p. 7-15, 1991.

RADL-PHILIPP, R. La nueva definición del rol femenino. In: RADL-PHILIPP, R.; GARCIA-NEGRO, Maria C. (Org.). *A muller e a súa imaxe*. Santiago de Compostela: USC, 1993.

RADL-PHILIPP, R. *Sociología Crítica: perspectivas actuales*. Madrid: Síntesis, 1996a.

RADL-PHILIPP, R. Los procesos de la constitución social de las identidades de género en el contexto de la socialización humana: bases para un modelo teórico-interaccionista. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Mujeres e institución universitaria en occidente*. Santiago de Compostela: USC, 1996b.

RADL-PHILIPP, R. Una aproximación epistemológica a la mujer como sujeto y objeto de la construcción científica. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Mujeres e institución universitaria en occidente*. Santiago de Compostela: USC, 1996c.

RADL-PHILIPP, R. Las condiciones socioestructurales del proceso educativo. Hacia una perspectiva crítico-interaccionista. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 175, p. 347-66, 1998a.

RADL-PHILIPP, R. La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers*, n. 56, p. 117-34. 1998b.

RADL-PHILIPP, R. *Cuestiones actuales de Sociología del Género*. Madrid: CIS, 2001a.

RADL-PHILIPP, R. Acerca del estatus epistemológico-crítico de las investigaciones de género. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). *Cuestiones actuales de Sociología del Género*. Madrid: CIS, 2001b.

RADL-PHILIPP, R. Socialización y Educación en función del Género en las sociedades modernas. In: TOBIO-SOLER, C. (Org.). *Una nueva sociedad a partes iguales*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2003. p. 189-207.

RADL-PHILIPP, R. *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Santiago de Compostela: USC, 2010a

RADL-PHILIPP, R. Derechos humanos y género. *Cadernos CEDES, Campinas*, v. 30, n. 81, p. 135-56, maio/ago. 2010b.

RADL-PHILIPP, R. Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación. In: GARCÍA-MARÍN, J. (Org.). *Postmodernidade e novas redes sociais*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da USC, 2012. p. 21-34.

WALTZLAWICK, P. y otros. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, 1983.

56

Rita Radl-Philipp, professora do Departamento de Sociologia, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, onde também é membro fundador e coordenadora do Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas y de Estudios de Género (Cifex).

Recebido em 3 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

Educação e igualdade de gênero: uma primeira aproximação das discussões e proposições no Brasil e na Espanha

Lívia Diana Rocha Magalhães

57

Resumo

Estudo de caráter exploratório sobre as principais recomendações e proposições oficiais acerca das políticas para a igualdade de gênero e educação na Espanha e no Brasil. O *corpus* documental compreende documentos e textos oficiais ou avulsos produzidos por órgãos de ambos os países, sendo a maior parte das proposições referente à promoção da mulher. Os resultados das análises indicam que no Brasil há formulações sobre políticas sociais nesse campo, entretanto o país carece de uma política propriamente dita para a socialização e a educação para a igualdade de gênero. Na Espanha, ao contrário, esse tema já se tornou uma questão pública e o marco das políticas de igualdade está associado à criação de órgãos específicos na esfera central e nas comunidades autônomas.

Palavras-chave: educação; igualdade de gênero; Brasil; Espanha.

Abstract

Education and gender equality: a first approximation of discussions and propositions in Brazil and in Spain

In this paper, we present a preliminary study about the main official recommendations and propositions, regarding policies for gender equality and education in Brazil and Spain. The corpus is composed of official documents and texts or sets of archives produced by official agencies from both countries. Most proposals are related to the promotion of women. The results of the analyses indicate that there are formulations of social policies in this field in Brazil; however, the country still lacks a proper policy for the socialization and the education in order to improve gender equality. In Spain, on the other hand, the issue has already become a public matter. The main characteristic of Spanish policies of equality is related to the development of specific government organizations, which are located in the central sphere and in autonomous communities.

Keywords: education; gender equality; Brazil; Spain.

Diferentemente do sexo, o gênero é uma construção social, aprendido, institucionalizado e transmitido socialmente. Joan Scott (1997, p.17), ao inserir essa questão na política, argumenta que o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder; contudo, alerta que, se “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder [...]”, isto não significa necessariamente que “[...] se produz em um só sentido”. E, nessa perspectiva, uma das formas de analisar as políticas de igualdade de gênero é observar as vias “pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política” (p. 16-17). Assim, falar em gênero também é uma forma de “conceituar a política” (p. 45).

Do mesmo modo, tratar da história das mulheres nem sempre significa tratar da história das relações de gênero e, como assinalam Davis e Farge (2000), é preciso converter a relação entre os sexos em uma produção social, o que significa não só falar em homem e mulher, mas, acrescentaríamos, em suas muitas manifestações, como sujeitos construídos social e culturalmente, e nos fatos que dão forma a essas relações em cada tempo e sociedade.

Como afirma Dias (1992, p. 42), “a abordagem historicista e historicizante é profícua justamente porque incorpora as mudanças, aceita a transformação dos valores culturais em processo de transformação no tempo”, implica considerar as relações de gênero como uma categoria em movimento, em suas mudanças, continuidades e descontinuidades históricas.

Bordieu (2002, p. 44), por sua vez, nos conduz a perguntar quais são, de fato, os “mecanismos históricos responsáveis pela deshistoricização, pela eternização das

estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes”, e, nessa perspectiva, como as relações de dominação entre os sexos têm se perpetuado em sua longuíssima duração, convidando-nos a analisar a relação entre estrutura e ação.

Esses julgamentos, é claro, dependem do ponto de vista de como é analisado o problema. Nesse sentido, há a indubitável necessidade de se discutir a natureza da associação entre Estado, políticas e gênero.

As estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas de que o poder é uma condição fundamental para a manutenção das estruturas sociais, e as relações de gênero nem sempre são explícitas, mas constituem, no entanto, uma dimensão decisiva para o entendimento da desigualdade social. Nessa perspectiva, não vamos discutir aqui as diferentes abordagens entre feminismo e gênero, mas considerar o que poderíamos chamar de unidade diversa nessas discussões: que o exame das relações de gênero é inseparável da busca de uma resposta para a subordinação da mulher por meio do gênero.

Entre os movimentos feministas, principalmente dos anos 70 e 80 do século 20, vamos encontrar aqueles que consideram que o Estado é sustentado por uma hierarquia de dominação masculina e subordinação feminina e, portanto, as políticas lançadas por tais burocracias não poderiam produzir igualdade, todavia produziriam clientes, fazendo com que as mulheres acabem subordinadas ao Estado, posição defendida por Ferguson (1983) e Mackinnon (1989), segundo os quais esses são interesses que servem aos mais poderosos. Atualmente, há outras posturas, que veem o Estado como um aliado potencial para as políticas de igualdade de gênero, entre elas a de Lovenduski (1997 *apud* Bustelo Ruesta, 2004, p. 19), quando considera “que é impossível evitar o Estado porque este está muito presente na maioria das áreas importantes da vida moderna. E neste sentido sustentamos que principalmente as mulheres necessitam do Estado”.

O fato é que a desigualdade de gênero tem se convertido em uma questão pública, como afirma Bustelo Ruesta (2004), e desde a década de 1970 tem entrado nas agendas dos poderes públicos, principalmente em decorrência da participação de feministas em partidos políticos e organizações sociais de defesa da mulher. Godinho (2000, p. 35-36) também reafirma essa posição, quando ressalta que a organização estatal de uma agenda política favorável às políticas de gênero

foi uma conquista do movimento de mulheres, como parte do reconhecimento destas como sujeitos sociais, como sujeitos de reivindicação, colocar-se como uma questão legítima as instituições políticas, os governos, os Estados se obrigarem a reconhecê-las na construção de políticas (...).

Embora, em seguida, ressalve:

Mas, à medida que se perde a radicalidade e se arrefecem as bases fundamentais do feminismo, de construção da igualdade real entre mulheres e homens – o que pressupõe uma luta por igualdade real entre os indivíduos –, essa legitimidade conquistada vai sendo assimilada ao mesmo tempo em que constrói novos traços para o feminismo. Traços que o limitam e introduzem uma face perversa: a igualdade ganha uma face segmentada e perde, portanto, seu desafio universal. Merecerá o nome de igualdade? Enquanto setores das mulheres podem usufruir um certo nível de igualdade que vai sendo construída, ou, pelo menos, um certo nível de direitos

aos quais não tínhamos acesso, enquanto gênero, essa igualdade é totalmente permeada pela desigualdade geral da sociedade. (Godinho 2000, p. 35-36).

Mas, de fato, sabemos que os tipos de políticas de igualdade de gênero revelam o que uma sociedade pensa e confessa a respeito de si própria e da sua capacidade de apreender a questão da diferença e da igualdade, na dialética “particularidade e universalidade” sobre a natureza desse fenômeno.

As agendas Espanha e Brasil

Espanha

As políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade de gênero passaram a conquistar espaço no debate público em nível mundial a partir de 1975, quando “movimentos feministas tiveram força política suficiente para impor a década da mulher instituída pela ONU (1975/1985) e de manter a questão da desigualdade como tema na chamada pauta dos direitos humanos” (Moraes, 2000, p. 92). Daí por diante ocorre uma crescente participação de organismos internacionais na formulação de uma larga pauta política de reformas para o desenvolvimento da chamada agenda de gênero como um dos elementos básicos de correção dos problemas em seus sistemas parciais.

Na Espanha, pode-se observar que as chamadas políticas de igualdade de gênero são pautadas, a partir de 1977, pela criação da Subdirección General de la Condición Femenina, dentro do então Ministerio de Cultura y Bienestar Social, a qual, em 1980, passaria a denominar-se Subdirección General de la Mujer. Mas é a criação do Instituto de la Mujer que, de fato, pode ser considerado o “ponto de partida do feminismo de Estado e de políticas públicas de igualdade de gênero na Espanha” (Gil Ruiz, 1996 *apud* Bustelo Ruesta, 2004, p. 34), já que o Instituto se tornou um importante formulador de políticas públicas de igualdade e seu propulsor no país:

Desde el momento de creación del Instituto de la Mujer en 1983, y tal y como aparece en la relación de las funciones que se le asignaron, figura el cometido de “Estudiar la situación de la mujer española en los siguientes campos: legal, educativo, cultural, sanitario y sociocultural”. En esta línea, y en lo que concierne al entorno de la educación, el Instituto cuenta con una amplia trayectoria de promoción y difusión de investigaciones que analizan la influencia de los componentes educativos en la creación y/o consolidación de los valores y actitudes relacionados con la igualdad de oportunidades. (Espanha. Instituto de la Mujer, 2004, p. 6).

Cinco anos depois, em 1988, foram criados “organismos de igualdade” em todas as comunidades autônomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Illes Balears, Canarias, Cantabria, Castilla – La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja, Comunidad Valenciana). Também nesse ano, o Instituto lançou um Plano de Igualdade de Oportunidades para as Mulheres (1988-1999) e, em seguida, aconteceu a elaboração dos seus planos de igualdade

(Fernández, 1994), assim como em quase todos os órgãos, com base nos referenciais construídos pelo Instituto.

Entre outras publicações visando o campo educacional, em 2004, o Instituto de la Mujer produziu um relatório a respeito da situação da educação para a igualdade na Espanha e, em 2008, elaborou o *Guia de coeducacion: sintesis sobre la educacion para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, no qual recompõe os conceitos de coeducação e defende que a escola coeducativa tem como objetivo a eliminação de estereótipos entre sexos, superando as desigualdades e as hierarquias sociais entre meninos e meninas; incorpora a diversidade de gênero como uma diversidade cultural; concebe que a escola não é um espaço neutro, uma vez que transmite valores patriarcais e contribui para aumentar a diferença entre homens e mulheres (Espanña. Instituto de la Mujer, 2004, 2008).

Contudo, a recém-aprovada Ley Orgánica nº 8/2013, de 9 de dezembro, para *la mejora de la calidad educativa*, no seu artigo primeiro, em um dos seus parágrafos, destaca “*el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género*” e, ao mesmo tempo, prevê que as escolas podem também oferecer modelo educativo baseado na segregação por sexo, desencadeando uma polêmica que já parecia vencida e contrariando o que determina a própria constituição espanhola para a educação mista e as crescentes recomendações do Instituto de la Mujer e de seus órgãos autônomos e correlatos, bem como de uma importante discussão acadêmica e política acumulada historicamente para a superação da escola mista em direção à coeducação, como um princípio para a igualdade de gênero.

Brasil

No Brasil, as políticas públicas de igualdade de gênero ainda estão em processo de organização, apesar do protagonismo, de suma importância, dos movimentos feministas e de mulheres contemporâneos, principalmente a partir da década de 1970, articulados com outros movimentos sociais. Contudo, as discussões a respeito das políticas públicas de gênero giram particularmente em torno da promoção de direitos sociais perante as injustiças sociais que a afetam mais diretamente: injustiça socioeconômica cruzada com outras dimensões de gênero, raciais, geográficas, etc. Essas políticas começam a se desencadear a partir de 1975, quando a ONU instituiu o Ano Internacional da Mulher e cria as chamadas agendas de gênero. Mas a adesão do País aos planos de ação nacional e internacional ocorre principalmente com base na plataforma de ação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) e na intitulada Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial em Pequim, no ano de 1995, que toma como base as conferências e avaliações anteriores do México (1975), de Copenhague (1980) e de Nairóbi (1985), no intuito de propor ações para que as mulheres alcançassem plenamente o seu desenvolvimento integral como pessoas (Conferência..., 1995).

Essas iniciativas, mesmo se desenvolvendo de dentro de órgãos governamentais, vinculados à Presidência da República, embora acatem as recomendações das Nações

Unidas e de organizações multilaterais como o Banco Mundial, parecem não ter alcançado propriamente o âmbito da discussão sobre política de igualdade de gênero, por exemplo, na educação, por meio do Ministério da Educação (MEC). A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, cujas discussões são contemporâneas a esse conjunto de recomendações e inclusive à sua aprovação, praticamente não incorpora as discussões sobre a socialização e a educação para a igualdade de gênero. De certo modo, aparece de forma tímida no Plano Nacional de Educação de 2001, no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 e inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados entre 1997 e 2006, que, tudo indica, sofreram a influência do projeto Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, estabelecidos pelas Nações Unidas no ano 2000.

De fato, a institucionalização de políticas para as mulheres desponta com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça, passando em 2003 a ser integrado à Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), órgão vinculado à Presidência da República, que passou a fomentar a criação de instituições dessa natureza em Estados e municípios. Segundo Pinto (2006), em 2004 é lançado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres visando implementar ações voltadas para elas. Dos 26 estados brasileiros, 16 aderiram ao Plano no ano de 2005: Rio de Janeiro (9 municípios), Rio Grande do Sul (8 municípios), Paraíba (1 município), Alagoas (15 municípios), Bahia (3 municípios), Sergipe (2 municípios), Pernambuco (2 municípios), Ceará (6 municípios), Goiás (1 município), Minas Gerais (1 município), São Paulo (19 municípios), Maranhão (1 município), Santa Catarina (7 municípios), Tocantins (1 município), Amapá (9 municípios), Espírito Santo (14 municípios) (Brasil. SPM, 2006).

Como pode ser observado pelos dados apresentados, é possível considerar que ainda não há uma generalização de estruturas governamentais dedicadas à mulher na maioria dos Estados e municípios brasileiros. Destarte, é visível a qualquer observador atento, dada a estrutura sociopolítica do nosso país, que ainda há tramas e relações de poder e interesses contraditórios que estão presentes nesses órgãos que não podem ser desconsideradas, mas, sim, atentamente acompanhadas, mesmo porque as normas androcêntricas se institucionalizam no próprio Estado. Poderíamos ainda dizer que, se essas ações do Estado precisam ser mensuradas, também não é possível deixar de reconhecer que o Estado brasileiro começa a postular políticas públicas para atender reivindicações dos movimentos de mulheres, ainda que seja por meio da pressão de agências externas que compreendem justiça de gênero como uma reparação social e econômica, como pode ser observado nos eixos temáticos apresentados no Plano Nacional de 2004:

- Eixo 1 – enfrentamento da pobreza: geração de renda, trabalho, acesso ao crédito e à terra;
- Eixo 2 – superação da violência contra a mulher: prevenção, assistência e enfrentamento;
- Eixo 3 – promoção do bem-estar e qualidade de vida para as mulheres: uso e ocupação do solo, saúde, moradia, infraestrutura, equipamentos sociais, recursos naturais, patrimônio histórico e cultural;

Eixo 4 – efetivação dos direitos humanos das mulheres: civis, políticos, direitos sexuais e direitos reprodutivos;

Eixo 5 – desenvolvimento de políticas de educação, cultura, comunicação e produção de conhecimento para a igualdade (Brasil. SPM, 2005 *apud* Pinto, 2006, p. 8-9).

É interessante observar que os temas propriamente relacionados com a educação e a socialização para a igualdade de gênero – já nesse momento com significativa visibilidade científico-acadêmica –, parecem não ter sido incorporados nessas discussões, como se vê, por exemplo, na Espanha. Mas também não é diferente quando se trata do debate dentro da própria área da educação. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos entre 1997 e 2006, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, praticamente não incorporam as discussões teóricas nacionais e internacionais, reduzindo o tema à questão da sexualidade, sob a perspectiva da saúde, demonstrando que as políticas de socialização e educação para a igualdade de gênero ainda permanecem à margem das discussões no campo institucional responsável pelas políticas educacionais.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), no MEC, com o objetivo de valorizar as “diferenças e a diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (Brasil. MEC. Secadi, 2014). Mais uma vez, dada a sua abrangência, a Secadi assumiu uma multiplicidade de ações, e tudo indica que as políticas de promoção de igualdade de gênero não foram prioritárias ou ficaram sem um norte sistematizado.

Por outra parte, um levantamento realizado pelo Observatório da Educação (2011) apontou a ausência da temática de gênero, sexualidade e combate à homofobia no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE). Por sua vez, a Conferência Nacional de Educação (Conae), que mobilizou diferentes segmentos da sociedade em torno da discussão de diretrizes e estratégias com vistas à construção do PNE 2011-2020, alocou a temática em um eixo muito vasto, e as discussões realizadas praticamente não foram incorporadas na elaboração do mencionado Projeto de Lei. Mas no ano de 2012, quando o projeto do PNE 2011-2020 foi aprovado no Senado e apresentou a questão, setores conservadores contestaram-no veementemente. No sítio Portal da Família é anunciado:

[...] um substitutivo do senador Vital do Rêgo ao já polêmico projeto do Plano Nacional da Educação (PNE), PLC 103-2012, e o PLC 122, um projeto que se disfarça com o objetivo de combater a “homofobia”. Na prática, ambos os projetos tentam introduzir os conceitos da ideologia de gênero na legislação brasileira. (Associação Família Viva, 2012).

Felizmente, em outubro de 2013, o Projeto de Lei nº 7.627/2010, de autoria da deputada Janete Rocha Pietá, foi aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e alterou a Lei nº 9.394/96, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática de gênero e suas relações intra e interpessoais. Por sua vez, o tema “gênero e educação” tem aparecido nas diversas discussões

apresentadas na Conae, e, não obstante essas e outras iniciativas ainda estarem no plano da elaboração teórica, formal, legal, política, ao mesmo tempo indicam que desigualdades de gênero começam a se converter em uma questão pública de âmbito educacional e a integrar a perspectiva de gênero em todas as fases de definição das políticas educacionais.

A produção científica também precisa ser mencionada nesse cenário. Desde a década de 70, são crescentes os estudos que apontam o estado da questão. Como exemplo, temos: o levantamento realizado por Barreto (1979), intitulado *Mulher brasileira: bibliografia anotada*, correspondente ao período de 1975 a 1979; o estudo de Rosemberg, Piza e Montenegro (1990), no qual elas apresentam um balanço parcial sobre a produção a respeito da educação da mulher ou das relações de gênero; e o trabalho de Ferreira *et al.* (2013), referente ao levantamento das pesquisas realizadas a partir da criação do GT 23, Gênero, Sexualidade e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2003, que demonstrou um crescimento considerável de trabalhos apresentados nesse campo.

Entretanto, praticamente não há publicações do MEC acerca de educação e gênero, e dentre as suas poucas iniciativas está o programa televisivo Salto para o Futuro (TV Escola/Seed¹/MEC), que no mês de novembro de 2008 organizou uma programação a fim de debater os seguintes temas: Gênero, sexualidade, violência e poder; Gênero, sexualidade e currículo; Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente; Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos; e Pedagogias culturais produzindo identidades, resultando na publicação intitulada *Educação para a igualdade de gênero* (2008). No entanto, tudo indica que essa programação não teve grande repercussão nas escolas e, inclusive, parece ter sofrido uma descontinuidade. Embora não tenhamos analisado esse material e a razão de sua possível descontinuidade, é razoável observar que a maior parte dos temas são relacionados a “gênero e sexualidade”, e não à socialização e educação para a igualdade de gênero.

Destarte, não podemos minimizar que a socialização de gênero é um processo segundo o qual se aprendem valores, comportamentos, emoções em geral, e que não se modifica de uma hora para outra. E não há como deixar de considerar a poderosa força formadora da família, da religião inclusa na própria realidade impositiva em cada modelo de sociedade. Basta lembrar a lei espanhola aprovada em 2013 e as reações de determinados setores por ocasião de um substitutivo do projeto do Plano Nacional de Educação no Brasil, em 2012, que trata do tema gênero, como a da Associação Família Viva:

Ideologia de gênero é uma aberração de ideia imaginada por cientistas sociais que tem como eixo a afirmação de que o sexo biológico, com o qual nascemos, não define a nossa sexualidade. Esta é pura e simplesmente uma construção social, que pode assumir tantas variáveis quanto julgarem conveniente aqueles que querem implantar essa ideologia. O fim último dela é a completa subversão da sexualidade humana e da família natural.

¹ Desde o ano de 2011, a Secretaria de Educação a Distância (Seed) foi incorporada à Secadi.

A escola é uma instituição que supostamente trata igualmente meninos e meninas, mas recebe valores implícitos ou explícitos provindos das relações sociais na qual está inserida e dificilmente pode competir com essas e outras forças formadoras. Nessa perspectiva, a escola, como uma instituição que iguala o ponto de partida de meninos e meninas para que eles e elas ocupem os seus lugares sociais conforme as suas competências cognitivas, começa a ser questionada. Na verdade, é suposta uma igualdade formal, normativa e amistosa, que referenda a ideia de que as mulheres são capazes de obter bons rendimentos educacionais, porque gostam da escola e podem delimitar sua antiga posição social de adaptação a situações acordadas, mas a partir de um lugar menos dependente, autônomo, do ponto de vista educacional.

À medida que as mulheres alcançam mais acesso à escola e a outros espaços, as contradições dos princípios abstratos e impessoais evidenciados pela socialização androcêntrica vão aparecendo. E, assim, modelos cristalizados que simbolizam o ser homem e mulher começam a ser questionados. Mas essa é uma esfera relativamente nova, principalmente para as mulheres e, entre outros aspectos, como destaca León (1993, p. 90), elas tendem a adotar o comportamento do “novo rico”, ou seja, “tem que ser mais, demonstrar mais, dedicar mais, o que é indicativo da debilidade da sua antiga posição social”.

Conclusão

A igualdade de todos, proclamada pelo Estado liberal, não consegue conter as contradições sociais e seu ideal de sociedade, e ele é instado a incorporar temas como a igualdade de gênero, ainda que lentamente. Portanto, há sempre de ser questionado qual será o destino de sociedades que ainda tratam as desigualdades de gênero construídas socialmente como um tema secundário, no qual a questão de gênero não passa de uma variável dentro de suas múltiplas prioridades.

Embora tal objeto de estudo possa requerer maior profundidade, neste momento nos propomos apenas a apresentar um primeiro levantamento sobre a questão, tomando como referência o Brasil e a Espanha, adotando como premissa a necessidade de questionar a cada momento o que tem sido feito e que questionamentos pertinentes devem ser feitos a respeito das políticas de igualdade de gênero, sobretudo no campo da socialização e da educação.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO FAMÍLIA VIVA. *Projetos contra a família: PLC 122, Plano Nacional da Educação (PNE) e a ameaça de gênero*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org/artigos/PLC122-PNE.shtml>>. Acesso em: jan. 2014.

BARRETO, Elba S. de Sá (Org.). *Mulher brasileira: bibliografia anotada*. São Paulo: Brasiliense, Fundação Carlos Chagas, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial*, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=248492&norma=268037>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). *Portal do MEC* [Secadi. Início]. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357>. Acesso em: maio 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). *Contribuição da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para as conferências estaduais: documento base*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004a. 60 p. Disponível: <<https://sistema.planalto.gov.br/spmulheres/textos/SPM/baseconf.pdf>>.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, 2004b. 104 p. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>>.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). *Relatório de implementação 2005: Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: 2006. 116 p. Disponível em: <http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=56&func=startdown&id=97>.

66

BRASIL. *Projeto de Lei [PL] nº 7.627/2010*. 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. 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483464>>. Acesso em: maio 2014.

BRASIL. *Projeto de Lei [PL] nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: maio 2014.

BRASIL. *Projeto de Lei da Câmara [PLC] nº 103 de 2012*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259>. [Clicar na aba Textos para acessar as Emendas].

BUSTELO RUESTA, Maria. *La evaluación de las políticas de género en España*. Madrid: La Catarata, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2004, Brasília. *Anais*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE A MULHER, 4., 1995, Pequim. Declaração e Plataforma de Ação: instrumentos internacionais de direitos das mulheres. In: FROSSARD, Heloisa (Org.). *Instrumentos internacionais de direitos*

das mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 148-258. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf>.

DAVIS, Natalie Zemon; FARGE, Arlette (Ed.). *História de las Mujeres en Occidente: del Renacimiento a la Edad Moderna*. Madri: Taurus, 2000. v. 3. 608p.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 39-53.

EDUCAÇÃO para a igualdade de gênero. [Textos dos 5 capítulos da série apresentada no programa *Salto para o Futuro*, da TV Escola, veiculados de 24 a 28 de novembro de 2008]. *Salto para o Futuro*, MEC/Seed, Brasília, v. 18, n. 26, nov. 2008. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf>.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, 9 de dezembro, 2013. La mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 10 dez. 2013.

ESPAÑA. Instituto de la Mujer. *Guia de coeducacion: sintesis sobre la educacion para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

ESPAÑA. Instituto de la Mujer. *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/genero/documentos/esp/Situacion_Igualdad_Espana_2004.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

FERGUSON, Marjorie. *Forever feminine: women's magazines and the cult of femininity*. Aldershot: Gower, 1983. 243p.

FERNÁNDEZ, Celia Valiente. *El feminismo de Estado en España: el Instituto de la Mujer 1983-1994*. Madrid: Estudio, Working Paper, 1994.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira et al. Mapeando a produção sobre gênero e sexualidades na ANPED. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10. *Anais...* Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1385580742_ARQUIVO_MarciaOndinaVieiraFerreira.pdf>.

GODINHO, T. A ação feminista diante do estado: as mulheres e a elaboração de políticas públicas. In: FARIA, N.; SILVEIRA, M. L.; NOBRE, M. (Org.). *Gênero nas Políticas Públicas*. São Paulo: SOF, 2000.

LEÓN, María Antonia García. La escuela, un espacio social para la igualdad. In: ORTEGA, Félix et al (Org.). *La flotante identidad sexual: la construccion del*

género en la vida cotidiana de la juventud. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM; Dirección General de la Mujer, 1993.

MACKINNON, Catharine A. *Toward a feminist theory of the state*. Cambridge: Harvard University, 1989. 330p.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. *Crítica Marxista*, Campinas, SP, n. 11, p. 89-97, 2000. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamrxista/arquivos_biblioteca/dossie58Dossie%204.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. *Cobertura especial: o Novo Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1064-cobertura-especial-o-novo-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: maio 2014.

PINTO, Giselle. Mulheres no Brasil: esboço analítico de um plano de políticas públicas para mulheres. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2006, Caxambu. *Anais do XIV..* Caxambu: Abep, 2006. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_301.pdf>.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P.; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: Inep, Reduc, 1990.

68

SCOTT, Joan. Género: una categoría útil para los estudios históricos? In: LAMAS, M. (Org.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, 1997.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. 188 p. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8).

Lívia Diana Rocha Magalhães, doutora em Educação pela Unicamp, com pós-doutorado em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e estágio na Universidade Complutense de Madri (UCM-ES), é docente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), coordenadora geral do Museu Pedagógico e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

lrochamagalhaes@gmail.com

Recebido em 3 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

Educação e violência nas relações de gênero: reflexos na família, no casamento e na mulher*

Tânia Rocha Andrade Cunha
Ana Elizabeth Santos Alves

Resumo

Ao analisar a história da educação de mulheres e de homens no Brasil desde o período colonial, observamos uma formação que se realiza por meio de condutas “adequadas” para o mundo social, diferenciada entre as classes e entre os sexos, na qual estão presentes as matrizes das desigualdades de gênero e o problema da violência praticada contra as mulheres. Contraditoriamente, nesse mesmo processo, encontram-se possibilidades educativas no combate à discriminação e à desigualdade. Propomos, neste artigo, refletir sobre o papel da educação na construção social e histórica dos comportamentos femininos e masculinos, tendo em vista os processos educativos gerais que perpetuam a dominação masculina e a submissão das mulheres. Organizamos uma revisão bibliográfica acrescida de dados de pesquisas desenvolvidas pelas autoras.

Palavras-chave: mulheres; educação; divisão sexual do trabalho; família; casamento.

* As análises teóricas apresentadas neste texto fazem parte de discussões coletivas entre os projetos de pesquisa: *Casar ou não casar: eis a questão...*, financiado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e coordenado pela professora Tânia Rocha Andrade Cunha, e *Formação e divisão sexual do trabalho em unidades de produção tradicional rural*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e coordenado pela professora Ana Elizabeth Santos Alves.

Abstract

Education and violence in gender relationships: reflections on the family, marriage and women

By analyzing the history of women's and men's education in Brazil since the colonial period, we observe a training that takes place through the instruction of "appropriate" conducts for the social world, differentiated between classes and genders, in which are present the gender inequalities matrices and the problem of violence against women. Paradoxically, within this same process, educational possibilities in relation to the combating of the discrimination and inequality are found. In this article, we propose the reflection upon the role of education in the social and historical construction of female and male behavior, considering the general educational processes that perpetuate male domination and subjugate women. Also, a literature review, including research data developed by the authors, was included.

Keywords: women; education; sexual division of work; family; marriage.

Introdução

70

Nas últimas décadas, as condições socioeconômicas, políticas e educacionais das mulheres sofreram enormes transformações, fenômeno observável por todos que acompanham a trajetória da emancipação do sexo feminino ao longo da história. É de fácil percepção os ganhos significativos que elas alcançaram em diversas áreas, como nas políticas de saúde, na esfera dos direitos reprodutivos, nas políticas sociais – de forma expressiva naquelas relacionadas ao mercado de trabalho, à segurança pública, à representação política e, especialmente, à educação. Neste campo, as mulheres atualmente alcançaram níveis educacionais superiores aos dos homens em diversos países. Acompanhando essa tendência, também no Brasil, elas atingiram patamares mais altos que os homens; entretanto, se formos observar a remuneração e a divisão da carga familiar, a tendência é a reprodução das desigualdades tradicionais.

De acordo com o levantamento realizado por Simões e Matos (2012), a população brasileira com 12 ou mais anos de escolaridade dobrou e a educação superior triplicou nesse mesmo período. Esse crescimento ocorreu, principalmente, entre as mulheres, que formam hoje a maior parte da população universitária. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, *apud* Simões, Matos, 2012), em 2006 apontam que elas representam 56,1% da população com 12 anos ou mais de estudos e que o nível de escolarização das mulheres cresceu 1,4%, em média, nas últimas décadas.

Embora sejam inegáveis as conquistas das mulheres e a sua maior escolarização, os homens são ainda maioria em algumas áreas do saber como as

engenharias e as ciências da computação. Outra diferença que nos chama a atenção nos dados de 2005 apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad *apud* Simões, Matos, 2012) é que no campo educacional persiste uma desigualdade de cunho racial relacionada às mulheres. Entre as mulheres brancas, a taxa de analfabetismo é de apenas 7,4%, enquanto entre as mulheres negras é duas vezes maior (16,5%).

Neste sentido e diante da nossa proposta de reflexão sobre a condição das mulheres no que tange à influência da educação no processo de formação da identidade feminina, gostaríamos de apontar/refletir como historicamente os diversos processos educativos gerais na família, na divisão sexual do trabalho e no casamento, ao longo do tempo, foram marcados pela desigualdade entre os gêneros e, inclusive, pela negação da discriminação. É importante compreender até que ponto, atualmente, esses processos são responsáveis por ações de violência contra a mulher.

Breve história acerca da educação das mulheres

Uma das primeiras escritoras a destacar a desigualdade entre homens e mulheres foi Christina de Pisan, em 1405, que contesta e exige para as mulheres o reconhecimento da sua condição de pessoa/cidadã, argumentando que as qualidades exclusivamente atribuídas aos homens – inteligência, força, valor, criatividade, tenacidade, fidelidade, prudência – podem ser atribuídas também às mulheres, assim como aquelas que são justificadas como sendo próprias das mulheres – a ternura e o cuidado das pessoas –, consideradas qualidades de menor valor. Essa autora rebate fortemente a ideia de subordinação, defendendo uma nova concepção de mulher, que tem a mesma dignidade e os mesmos direitos dos homens. Pioneira do pensamento feminista, dá início à construção de um conhecimento teórico sobre as relações entre os gêneros em princípios do século 15.

Preocupada também com a condição das mulheres, Olympe de Gouges (1748-1793) escreve uma *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* [Declaração dos direitos da mulher e da cidadã], em 1791, no contexto da Revolução Francesa, reivindicando para as mulheres os mesmos direitos atribuídos aos homens, mas o preço pago foi muito alto: sua morte na guilhotina, levada a cabo por homens que se diziam revolucionários.

Na Inglaterra, em 1792, Mary Wollstonecraft (1759-1797) defende que a mulher tem o mesmo direito à educação que o homem e que o casamento existente era contrário à liberdade e à moral. Essa autora, segundo Radl-Philipp (2010), rebate de forma precisa os argumentos levantados por Rousseau, em sua obra *Emílio*, de que a nova educação do sujeito livre deve ser exclusivamente centrada no homem. Ela reivindica que o direito a uma educação racional seja estendido a todas as mulheres.

Sobre a luta e os diversos impedimentos enfrentados pelas mulheres para terem acesso à educação, Graciela Ferreira (1992) cita algumas manifestações ocorridas ao longo do tempo, a exemplo de Gaspar de Astete (1537-1601), educador jesuíta, que dizia que as meninas não necessitavam aprender a escrever nem deviam

concorrer a escolas públicas: “porque del trato y la conversación con los muchachos (que suelen ser libres, traviosos y deshonestos) se lês puede pegar alguna roña de libertad y malas costumbres”.

Segundo essa autora, as coisas que em 1600 fala Lope de Vega (1562-1635) são as mesmas que, em 1686, se atreve a dizer o doutor Venette (1633-1698) a respeito da postura de homens e mulheres no ato sexual: “que la mujer se sitúe encima del hombre es una infamia, la peor de las torpezas: el hombre debería avergonzarse de ser sometido así por una mujer”.

O fato é que em nenhum momento da vida se poderia aceitar o erro de permitir que o inferior estivesse “por cima” ou “ao lado” do superior. Muitas culturas conservam, ainda hoje, a tradição de as mulheres andarem atrás dos homens e comerem em lugares separados.

Por séculos, algumas sociedades trataram de colocar freios à educação feminina por meio de trapaças ou sátiras, transmitindo a ideologia da dominação segundo versos ou obras de teatro que incentivavam os homens a não cederem e às mulheres a julgarem-se ridículas e desnaturalizadas, fazendo com que não se sentissem inteligentes.

Durante os séculos 17 e 18, como destaca Ferreira (1992, p. 128), foi travada uma batalha entre os que atacavam e os que defendiam o direito das mulheres à educação. Dessa polêmica participavam escritores, filósofos e religiosos que seguiam a linha de pensamento de Lope de Vega (*apud* Ferreira, 1992). A favor da educação, notáveis mulheres de diversos países se esforçaram para fundar escolas ou reformular a instrução ministrada às meninas, no entanto, estas eram coagidas a abandonar tais “originalidades perigosas” com argumentos tais como os do teólogo protestante André Rivet (1572-1651): “las pocas mujeres excepcionales serán capaces de estudiar solas o en sus familias, en cuanto a las demás, no deben estudiar porque su papel social es outro”.

Dois séculos depois, ainda se combatia o acesso das mulheres à educação. Em 1895, o psicólogo social Gustav Le Bon (*apud* Ferreira 1992, p. 128) fazia advertências apocalípticas aos que tentavam, de alguma forma, modificar o comportamento em favor das mulheres:

El deseo de darles la misma educación y, como consecuencia, de proponer para ellas los mismos objetivos es una peligrosa quimera... El día en que, sin comprender las ocupaciones inferiores que la naturaleza les ha asignado, las mujeres abandonen el hogar y tomen parte en nuestras batallas, ese día se pondrá en marcha una revolución social y todo lo que sustenta los sagrados lazos de la familia desaparecerá.

Esses sagrados laços de família, na verdade, configuravam um eufemismo para dourar e adornar as cadeias da servidão e da opressão que por tanto tempo acorrentaram as mulheres.

No Brasil, com a proclamação da Independência em 1822, parecia haver, ao menos no discurso oficial, a necessidade de construir uma nova imagem do país, distanciando-o daquela de atrasado, inculto e primitivo. Esse discurso sobre a importância da educação tornou-se uma constante nos debates do Parlamento, nos jornais e até mesmo nos saraus.

Conforme Rosemberg (2012), por aqui foi longo o processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito da mulher à educação escolar, autorizada apenas em 1827, pela Lei Geral do Ensino. Escolas surgiram a partir dessa época, a maioria para meninos, fundadas por congregações e ordens religiosas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Esses professores deveriam ser pessoas de moral intocável, uma vez que as famílias lhes estavam entregando os seus filhos e filhas.

Segundo Louro (1997b, p. 444), as mestras seriam “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo, também, o de coser e bordar”. De outra forma, é importante destacar que, de um modo geral, as meninas pertencentes às camadas mais pobres estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos mais novos, atribuições que, certamente, eram mais valorizadas do que a educação escolar.

Para as meninas de grupos sociais mais abastados, eram ministrados cursos de piano, de francês ou outro qualquer como forma de complementar o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática. Esses cursos eram geralmente realizados em colégios religiosos ou nas próprias casas das alunas, com professoras particulares.

Entre os discursos e as concepções sobre as formas de educação feminina, havia um que era hegemônico e se aplicava a diversos grupos sociais: o de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, em outras palavras, “para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução”. Na opinião de muitos, não havia razão em se “mobilier a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos”, uma vez que, para ser esposa e mãe, o que se exigia, acima de tudo, era uma moral sólida e bons princípios (Louro, 1997b, p. 446).

Nísia Floresta (1810-1885), educadora, escritora e poetisa, publicou artigos em jornais do Rio de Janeiro para denunciar a submissão em que viviam as mulheres e reivindicar a sua libertação, elegendo a educação como o principal instrumento por meio do qual essa meta poderia ser alcançada. Pelo seu pioneirismo na fundação de um colégio para meninas e sua produção literária, Nísia foi colocada na posição de precursora dos ideais feministas no Brasil numa época em que a maioria das mulheres era analfabeta. Essas militâncias estiveram presentes em sua obra, fato que provocou desconforto na sociedade patriarcal na qual vivia. Essas reflexões contribuem para delinear o perfil da mulher no Rio de Janeiro dos oitocentos.

Nas últimas décadas do século 19, tornou-se importante que a educação da mulher estivesse vinculada à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. Nessa época já estavam em funcionamento algumas escolas normais para a formação de docentes. Tais instituições foram abertas para atender aos jovens de ambos os sexos, muito embora o regulamento estabelecesse que rapazes e moças deveriam frequentar escolas diferentes.

Do final do século 19 até meados do século 20, a educação das meninas ainda sofreu muita influência da educação conventual “não só pelo papel desempenhado por religiosas educadoras, como também pela proposta de um ensino diferenciado entre os sexos movido pelas expectativas da sociedade” (Algranti, 1993, p. 261).

Com o crescimento das escolas normais, ocorre também um aumento do número de mulheres que são formadas por essas instituições. Essa tendência, somada ao fato de que os homens começam a abandonar as salas de aula, dá origem a uma “feminização do magistério”, fato ligados à urbanização e à industrialização, observado também em outros países. No entanto, como destaca Louro (1997b, p. 450), esse processo não ocorreu sem resistências ou críticas, pois alguns consideravam “uma completa insensatez entregar às mulheres, usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’, a educação das crianças”.

Para Rosemberg (2012), a educação feminina só conseguiu romper as últimas barreiras legais no ano de 1971 com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários.

A instituição escolar herdada pela sociedade ocidental moderna é um lugar especialmente marcado pelas relações de gênero, ou como diz Guacira Louro (1997), ela produz diferenças, distinções e desigualdades. Ela separa adultos de crianças, ricos de pobres, meninos de meninas. Essa herança, que se mantém ainda hoje em nossa sociedade, permanece fabricando meninos e meninas, homens e mulheres.

74

A nossa socialização, que se inicia na família, uma das mais importantes instituições sociais no processo de formação da identidade, encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de como devemos nos movimentar, nos comportar, nos expressar e, até mesmo, influenciar as nossas escolhas e preferências. Como destaca Louro (1997a, p. 61), os sujeitos não são meros receptores de imposições externas, “ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

Enquanto instituição social, a escola absorve as formas de organização e de representação da sociedade na qual está inserida, portanto, as desigualdades e discriminações de gênero, classe, raça e religião, vivenciadas externamente, são reproduzidas, endossadas, produzidas ou transformadas nas relações que os sujeitos estabelecem no contexto escolar.

De acordo com Auad (2006), uma importante expressão da desigualdade de gênero no espaço escolar é representada pelo livro didático. Estes são importantes e verdadeiros modelos para meninas e meninos. Eles ocupam, no sistema educativo, um lugar de destaque para a reprodução e para manutenção das desigualdades, bem como reforçam imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e o feminino. Nos livros didáticos, de maneira geral, mulheres, meninas e, especialmente, pessoas não brancas estão sub-representadas tanto numérica quanto qualitativamente.

Pesquisas atuais ainda denunciam que a escola brasileira continua reproduzindo os modelos autoritários preconceituosos e discriminatórios em relação

às mulheres (Brasil. MEC, 2007, p. 26). Dessa forma, como já mencionamos acima, a desigualdade entre os gêneros atravessa a história de acordo com o modelo dominante, e a educação é um dos espaços de maior reprodução dessa desigualdade, sempre ressaltando os valores masculinos.

A generalização do retrato da permanência e da reprodução histórica das desigualdades entre os sexos na sociedade em geral pode ser exemplificada a partir do mundo do trabalho, por meio de argumentos construídos que originam lugares e funções diferentes, hierarquização de funções e da carreira entre homens e mulheres, designando-as como força de trabalho secundária. A conservação e reprodução dessas desigualdades são marcadas por fatores originados da divisão sexual do trabalho e das relações entre os sexos, que designam, prioritariamente, à mulher a função básica e primordial de cuidar da vida privada e da esfera doméstica, acompanhada de sua exclusão do campo sociopolítico e, ao mesmo tempo, atribui ao universo doméstico um valor social inferior ao mundo “público” (Abramo, 2007).

A família, a educação e o casamento: fundamentos para a compreensão acerca da violência contra as mulheres

Até o século 15, a família era “uma realidade moral mais do que sentimental” (Ariès, 1981, p. 231). Ela quase não existia sentimentalmente entre os pobres e, quando havia riqueza e ambição, o sentimento era o mesmo provocado pelas antigas relações de linhagem.

A partir dessa época, a realidade e os sentimentos da família se transformaram. Como destaca Ariès, ocorreu uma profunda e lenta revolução, muito mal percebida tanto pelos contemporâneos quanto pelos historiadores. No entanto, o fato essencial é que a frequência escolar tornou-se fundamental para as crianças. Desse momento em diante, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, que se converteu em instrumento de socialização, preparando a passagem do estado da infância para o do adulto.

Segundo Ariès (1981 p. 233), essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento de família, não foi algo que se generalizou imediatamente, ao contrário, ela não atingiu grande parte da população infantil. Muitas crianças continuaram sendo educadas nos moldes tradicionais, especialmente as meninas, com exceção de algumas – que eram enviadas às “pequenas escolas” ou a conventos –, a maioria era educada em casa ou na casa de outras pessoas. A educação das meninas não se difundiria antes do século 18 e início do século 19.

No Brasil, a formação social demonstra diferentes padrões de estrutura familiar, em função do tempo, do espaço e dos grupos sociais. Não há um tipo universal de família brasileira (ou uma visão universalista) como modelo único e estático, mas a compreensão da categoria família em uma processualidade histórica (Corrêa, 1994). A partir dessa perspectiva, podemos pensá-la articulada ao projeto de produção/reprodução e à estrutura de classes sociais e de sexo, considerando o seu significado numa dimensão diacrônica e sincrônica.

Pesquisas baseadas em estudos históricos (Corrêa, 1994; Samara, 1989) chamaram a atenção para a coexistência de várias formas de organização familiar e para a dificuldade em discorrer sobre cada uma delas. Um dos pontos principais dessas análises partiu da crítica à descrição de família patriarcal baseada nos estudos de Gilberto Freyre para as regiões dos engenhos de cana-de-açúcar, das fazendas de gado e de café utilizada para caracterizar o conjunto da família brasileira no século 18, e, por conseguinte, de modo linear, tendo a sua transformação, com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, em família moderna no século 19 e início do século 20. Esse olhar homogêneo a respeito da organização da família brasileira condiciona pensarmos a sua estrutura segundo os padrões dominantes, não levando em conta as variações, os conflitos, as resistências e os diferentes valores morais. Entretanto, os fundamentos históricos para pensarmos sobre os processos educacionais presentes nas instituições sociais giram em torno da concepção de família tradicional e moderna.

No período colonial, a mulher brasileira ocupava uma posição de segundo plano em relação à do homem, tanto no aspecto econômico quanto nos aspectos social e político. Por um longo tempo, a historiografia deixou a mulher à margem da sociedade, e, quando retratada, ela aparecia atrelada ao homem. As relações entre os gêneros eram desiguais, demarcando, assim, a consequente posição que a mulher tem diante da família e da sociedade, caracterizada pela dominação masculina. Segundo Freyre (1977, p. 93),

No regime patriarcal, o homem tendia a transformar a mulher num ser diferente dele, criando jargões do tipo "sexo forte" e "sexo frágil". No Brasil, a diferenciação aparecia em todas as esferas, desde o modo de se trajarem até nos tipos que se estabeleciam. A sociedade patriarcal agrária extremava essa diferenciação, criando um padrão duplo de moralidade, no qual o homem era livre e a mulher, um instrumento de satisfação sexual.

A história da família no Brasil, país que viveu a escravidão até o final do século 19, tem sido tratada como a história de uma organização familiar e doméstica conhecida como família patriarcal. Esse modelo refere-se, como dito anteriormente, à organização familiar e doméstica, instalada preferencialmente na zona rural onde se estabeleciam grandes fazendas produtoras de açúcar, de animais ou de café. Essas fazendas, legitimadas pela Igreja desde o início do período colonial, eram comandadas por coronéis, chefes de família, que exerciam poder sobre todos os membros que compunham a unidade doméstica. De acordo com Freyre (1963), esse modelo de família surgiu em decorrência da transferência dos padrões culturais portugueses para o território brasileiro.

A estrutura da família patriarcal no Brasil e a mentalidade que se formou em torno dela criaram a base sobre a qual se ergueu a civilização brasileira. Essa família era formada por um grande grupo doméstico composto pelos cônjuges, os filhos dessa relação e por todos os membros que a ela se agrupavam, como os parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo as concubinas e bastardos, todos convivendo no mesmo espaço da fazenda.

A unidade doméstica patriarcal, uma das mais importantes instituições do período colonial, tinha o controle direto da disciplina dos seus membros. A ela cabia

a manutenção da ordem, assim como dependiam dela a produção, a administração, a defesa e o *status* social do brasileiro, pois a distância da metrópole (onde se instalava o poder central) estimulava a implantação de um poder particular, responsável pela ordem.

Esse modelo de família, tido como padrão de moralidade, imposto à mulher, permitia ao homem usufruir do convívio social, garantindo-lhe uma maior participação na vida política e social, e à mulher cabia a tarefa de cuidar dos filhos, da casa e dos afazeres domésticos. Tudo isso contribuiu para o fortalecimento do estigma do “sexo forte”, evidenciando a “fragilidade” da mulher, reforçando a imagem e o conceito do homem como dominador. Como destaca Saffioti (1969, p. 177-178),

as mulheres brancas submetiam-se sem contestação ao poder do patriarca. Eram ignorantes imaturas e casavam-se antes dos quinze anos. Ao contrair matrimônio, passavam do domínio paterno para o domínio do marido. Raramente saíam à rua e, quando o faziam, iam à Igreja, acompanhadas.

No século 18, as meninas das famílias abastadas podiam aprender as primeiras letras em casa, na forma de instrução doméstica, junto com seus irmãos e, em seguida, poderiam ser introduzidas no ensino da religião para acompanhar as missas; de outro modo, poderiam frequentar uma instituição conventual com o objetivo de receber uma educação religiosa ou seguir para uma vocação futura. A função principal das mulheres era a de serem boas mães e esposas. A preocupação da família era com a salvaguarda da honra e da virtude da mulher (Algranti, 1993).

O modelo de educação imposto às mulheres seguia a moral religiosa católica presente em manuais da igreja, segundo o qual a moça

devia ser modesta em suas ações, agir com prudência e permanecer grave e conveniente em seus gestos e palavras. Devia gostar de ficar em casa ajudando a mãe [...] evitar vaidades no vestuário e nos adornos, conversas indiscretas com homens e divertimentos profanos. (Mattoso, 1992, p. 411).

A mulher casada deveria amar o marido, respeitá-lo e educar os filhos na fé católica. O fato de as mulheres estarem sempre ocupadas com atividades, como a do trabalho com agulha, explica-se, por um lado, pela moralidade religiosa de ocupação do tempo livre a fim de não se envolverem em tentações e, por outro, por ser uma atividade possível de combinar com o serviço doméstico, sinônimo de ocupação feminina.

As mulheres eram aconselhadas a ficarem recolhidas e o trabalho de agulha ajudava nesse retraimento, principalmente das moças. Quando a família recebia visitas, costumava deixar as filhas reservadas, sem aparecer ou circular pelos arredores, como um sinal de cuidado com a sua virgindade, resguardada para o casamento (Galvão, 1988). Tais conselhos não tinham serventia para as mulheres negras ou mulatas, que marcavam presença como trabalhadoras nas roças, cozinheiras ou carregadoras de cascalhos nas minas em Minas Gerais ou como quitandeiras.

A tradição era educar as meninas para ajudar nos serviços domésticos, prepará-las para o casamento, com poucas preocupações em ensinar a leitura. Saviani

(2007, p. 441) observa (citando Maria Luísa Marcílio), ao estudar as ideias pedagógicas no Brasil, que, quando se deu a expulsão dos jesuítas, em 1759, estatísticas mostraram que as mulheres (50% da população) eram excluídas das instituições escolares jesuíticas.

Uma das principais preocupações quanto à educação das mulheres, tanto de famílias mais abastadas como de classes populares, era ensinar-lhes a cozinhar, a bordar e a realizar outros afazeres domésticos.

A partir da segunda metade do século 19, a família passa a ser reconhecida como uma instituição social. Ela está ligada à história por meio de estruturas e funções que objetivam o desenvolvimento da sociedade e não mais como uma instituição natural, imutável e global, como até então era vista.

O iniciante processo de modernização da sociedade brasileira experimentou várias transformações: o início da industrialização, o advento da urbanização, a abolição da escravatura e a grande imigração, fatores que, segundo Cândido (*apud* Bruschini, 1986), forçaram a passagem da família extensa para a família fundada no modelo conjugal moderno, que privilegia as funções afetivas. Nesse momento, a família vai se concentrar em funções específicas de procriação e de disciplina sexual, em vez de se restringir às funções econômicas e políticas que detinha nos tempos coloniais.

Nesse período, as funções que as mulheres exerciam no processo produtivo começavam a se tornar invisíveis, uma vez que estas figuravam como mães e esposas. O desenvolvimento da família conjugal moderna, baseada no casamento de livre escolha, ocorreu em concomitância com a redefinição dos papéis de homens e mulheres no casamento e em outras esferas da vida social (Vaitsman, 1994).

Para Cândido (1974), apesar das transformações, o modelo da nova família conjugal preserva traços da família extensa: o predomínio da dupla moral sexual que reprime a sexualidade feminina, preserva o tabu da virgindade e a intolerância ao adultério feminino, ao tempo em que reforça no homem a prática da sexualidade, a infidelidade e a prostituição, vista como necessária a sua saúde sexual. Para esse autor, a nova família caracteriza-se por uma maior igualdade entre homens e mulheres, maior controle da natalidade, ao tempo em que amplia-se o número de separações e de novos casamentos.

Com a afirmação desse novo modelo de família, um número cada vez maior de mulheres consolidou a sua participação no mercado de trabalho, fator que contribuiu decisivamente para diminuir a autoridade do marido e para o enfraquecimento dos laços de parentesco.

A questão central a ser destacada nesse contexto para pensarmos o Brasil no início do século 20 pode ser compreendida por meio de reflexões sobre o avanço das relações capitalistas na vida privada das famílias, regulando a maneira de morar, a saúde, a educação e a sexualidade. A ideia central era integrar mulheres e homens ao universo dos valores burgueses por meio da redefinição das práticas de família (Rago, 1997). Assim, podemos observar a determinação de um modelo ideal de família que reafirmava o espaço privado/doméstico como natural às mulheres, determinado pelas necessidades da maternidade e pela realização das capacidades de trabalho femininas, somado a um discurso médico que procurava, nas diferenças biológicas, comprovar que a mulher era mais frágil e inferior ao homem.

O discurso que vigorava à época na França, e que provocava reflexos também no Brasil, apoiava-se nas pesquisas da medicina e da biologia que comprovavam a existência de duas espécies com qualidades e aptidões particulares: “aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão; às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (Perrot, 1988, p. 177). Essas ideias definem a racionalidade harmoniosa da divisão sexual do trabalho, atribuindo, para cada um dos sexos, tarefas e espaços específicos, apoiadas no discurso ideológico de ofícios que fazem “da linguagem do trabalho uma das mais sexuadas: ao homem, a madeira e os metais, à mulher, a família e os tecidos” (Perrot, 1988, p. 178). O modo de produção capitalista reforça essa ideologia quando estabelece esta separação: da produção, incumbe-se somente o homem; da reprodução, há cooperação de ambos os sexos; e o consumo é o espaço que pertence às mulheres.

O domínio da mulher é o espaço doméstico e a “dona de casa” é responsável por cuidar dos filhos e gerir a economia doméstica, denominação imposta tanto para a mulher burguesa como para a operária. Esta configuração marca a constituição de espaços distintos: o privado para as mulheres e o público para os homens.

Essas ideias sinalizam uma linha divisória entre a força de trabalho feminina e a masculina na sociedade, pois, pondera-se, há trabalhos que são considerados de homem e trabalhos que são considerados de mulher. Que razões elucidam tal divisão? As explicações, segundo Scott (1991, p. 444), partem dos argumentos que tratam da transferência do trabalho produtivo do lar para a fábrica durante o processo de industrialização, entre maternidade e salário, entre feminilidade e produtividade.

A mudança da produção do ambiente familiar para a manufatura e daí para a grande indústria, separando o lar do trabalho, foi usada por reformadores médicos, estatísticos, legisladores e cientistas para levantar questões políticas e morais sobre a “mulher trabalhadora”. O que estava em jogo naquele momento era encontrar respostas para os questionamentos sobre o trabalho da mulher fora de casa e o tipo de trabalho que seria mais adequado a ela, demarcando a diversidade entre homens e mulheres no que diz respeito à formação, à capacidade de trabalho, às diferenças biológicas e funcionais. A resposta para essas questões construiu um discurso articulado com o novo modo de vida capitalista, fomentando a criação de uma força de trabalho feminina apta a exercer determinados tipos de ofícios.

Saffioti (1969, p. 38) acrescenta que a sociedade capitalista estabelece certos tipos de trabalho feminino para determinados períodos, sempre com ocupações de reduzido prestígio. Mesmo que as atividades tradicionalmente exercidas por mulheres possam ser desenvolvidas “por outras categorias sociais subprivilegiadas, a sociedade necessita do trabalho das mulheres cujos rendimentos são imprescindíveis para sua sobrevivência [...]” e manutenção da própria sociedade. A autora lembra, ainda, que a tradição de inferioridade, de subordinação e de desvalorização do trabalho da qual a mulher tem sido vítima historicamente, contribuiu para a sua marginalização nas funções produtivas, educando-a de modo submisso para que o capitalismo extraísse o máximo de trabalho excedente.

Ainda no século 19, nos Estados Unidos, houve transferência de pessoas com ocupações domésticas urbanas e rurais para vagas que surgiram no setor de serviços (empregos de colarinho branco), por exemplo, em escritórios (como secretárias, datilógrafas) e em escolas, proporcionando novas oportunidades de trabalho para as mulheres da classe média. Esses tipos de atividades eram associados a “trabalho de mulher”. O fato de mulheres de classe média saírem para trabalhar fora de casa incomodou ideólogos reformadores em função das possibilidades de casamento e da independência financeira que, porventura, poderia ser conquistada por essas mulheres. Neste sentido, eles passaram a afirmar que a ausência do lar poderia comprometer as “competências domésticas da mulher” e atrapalhar suas “responsabilidades reprodutoras” (Scott, 1991, p. 452), generalizando os argumentos para o gênero feminino em geral. Essas alegações ajudaram a reservar às mulheres os empregos marginais e mal pagos.

No Brasil, essa realidade não era muito diferente. Pesquisas relatam o encaminhamento do modelo de família segundo os ideais burgueses, que buscavam moldar a mulher para ser boa esposa e dona de casa, principalmente para as moças de famílias abastadas. Para as mulheres da classe trabalhadora, esse modelo é manipulado por uma representação simbólica de esposa e dona de casa, uma vez que o trabalho remunerado é essencial para ajudar na sobrevivência da família.

Em meados do século 20, com o fim da Segunda Guerra, o Brasil viveu uma fase de ascensão da classe média. Período de otimismo e esperança relacionado ao crescimento urbano e industrial que abriu enormes oportunidades no campo profissional e educacional para homens e mulheres. As novas condições de vida nas cidades foram fundamentais para diminuir a distância entre os sexos.

Entretanto, como destaca Bassanezi (1997, p. 608), as distinções entre os papéis femininos e masculinos permaneceram ainda muito fortes. Tanto a moral sexual diferenciada quanto o trabalho desenvolvido pela mulher, cada vez mais comum, continuavam cercados de preconceitos e considerados apenas como complemento ao trabalho do homem, “cabeça da família”, responsável pela sua condução. Para essa autora, se o Brasil acompanhou, à sua maneira, “as tendências internacionais de modernização e emancipação feminina”, também sofreu fortes influências de campanhas estrangeiras que, com o fim da Guerra, “passaram a pregar a volta das mulheres ao lar e aos valores tradicionais da sociedade”.

Nessa época, prevalecia o modelo de família no qual o homem tinha autoridade e poder sobre a mulher e sobre os filhos e era o responsável pela manutenção da família. A mulher, por sua vez, deveria se dedicar ao cuidado com os filhos e com o marido, com as atividades domésticas. A ela também cabia cultivar importantes características como o instinto materno, a resignação e a doçura, todas elas ligadas ao código de moralidade de domínio geral que vigorava na sociedade, especialmente para as mulheres.¹

¹ Os relatos que seguem são resultados da pesquisa que está sendo desenvolvida pelo grupo “Museu Pedagógico: as múltiplas faces dos estudos sobre gênero, infância e juventude”, acerca da representação do casamento para mulheres jovens que se casaram nos anos de 1950 a 1970 e para mulheres que se casaram dos anos 1990 até os dias atuais.

Foi neste modelo de família que Elvira, nascida na década de 1950, foi educada:

Na verdade, eu saí da casa de meus pais para um casamento com uma pessoa que tinha total ascendência sobre mim, ele me influenciou muito em várias coisas, nos valores e depois quando eu mesma comecei a elaborar meus próprios conceitos, estes passaram a não bater com os dele. (Elvira, 39 anos, bancária)

A educação recebida por Elvira foi calcada em valores religiosos e morais. Nascida em uma família católica, muito rígida, ela era a única mulher numa família de cinco irmãos. Teve uma adolescência muito reprimida e foi orientada pela família na perspectiva de que a mulher deveria aprender e se ocupar com o serviço de casa para não ficar “à toa”, pois isso poderia levá-la a pensar “besteira”. Educada com essa visão de que a mulher tem que estar ocupada e ser obediente, Elvira sentiu que faltou em sua vida estímulo para um objetivo profissional, restando-lhe o casamento como a única alternativa para obtenção da liberdade.

Como já enfatizamos, as atribuições e direitos de mulheres e homens eram distintas. As revistas que circulavam nessa época eram bem contundentes ao veicularem em suas páginas que as mulheres não tinham o direito de questionar a divisão tradicional do trabalho nem de exigir a participação do marido na execução das atividades domésticas.

Assim, a sociedade conjugal desse período era definida por uma hierarquia, respaldada pela legislação em vigor, na qual o marido detinha o poder sobre a mulher e os filhos. A ele cabia, como afirma Bassanezi (1997, p. 626), “as decisões supremas, a última palavra”. Nessa relação, era importante que o casal conversasse, tentasse resolver as coisas, mas pertencia ao homem, “de acordo com a natureza, Deus e o Estado – a direção da família”, a exemplo dos relatos abaixo:

Ele não queria nem ouvir falar que a mulher dele ia trabalhar. Ele falava assim: “tem que comer feijão puro, mas é o que eu dou; eu não como um grão de feijão que mulher põe dentro de casa”. (Lourdes, 59 anos).

Uma vez ele quis me proibir de estudar. Quando eu passei no vestibular ele disse que mulher dele não estudava. (Juliana, 45 anos).

A mulher casada, nessa época, deveria ter como principal meta da sua vida o marido e os filhos. O bem-estar da sua família era o ponto de referência para medir a felicidade conjugal. A felicidade da esposa viria como consequência de um marido feliz.

O amor conjugal ganhou tanto prestígio na sociedade moderna ocidental que, segundo Porchat (1992), até se confunde com a importância que os nossos antepassados davam à religião. O casamento por amor é uma prática moderna que se caracteriza por uma demanda romântica de satisfação do corpo, do coração e do espírito. No contexto atual do amor, o prazer sexual é apenas um dos requisitos do amor conjugal. Nele também estão presentes a ternura, a afeição e o carinho, como realidades sentimentais que satisfazem as necessidades do coração, e a comunhão do pensamento e das ideias para satisfazer as necessidades do espírito. Para que uma relação conjugal seja satisfatória, é necessário que preencha esses três níveis de realidade, segundo a concepção adotada pelo par amoroso.

Sabemos, por outro lado, que nem sempre os sentimentos de amor-paixão e felicidade estiveram vinculados ao casamento, que é como entendemos nos dias atuais. Amor-dever, amor-abnegação, amor-submissão foram os cenários mais frequentes do casamento.

Bassanezi (1997) aponta que, em meados do século 20, o casamento representava o objetivo mais importante na vida das mulheres. Ser mãe, esposa e dona de casa era o destino natural. Os relatos das mulheres que entrevistamos confirmam essa afirmativa:

O que eu aprendi com minha mãe a respeito do casamento [é que] era uma coisa que toda mulher teria que fazer. Ficar moça na casa do pai, depois casar e cuidar dos filhos e do marido. (Norma, 41 anos, empregada doméstica).

O casamento era uma coisa que todas as moças que chegavam à idade tinham que fazer: casar e constituir família. (Marina, 50 anos, 2º grau).

O temor das moças dessa época era não realizar esse objetivo, pois, assim, não teriam cumprido o “destino feminino” e sofreriam muito com esse estigma social. O relato de Ana (55 anos) reforça esse pensamento da época:

Eu fui preparada pra me casar, eu tinha vontade de ter a minha casa, de ter meus filhos, era a expectativa que eu tinha. Agora, se eu não me casasse e não tivesse filhos, eu seria uma mulher frustrada hoje.

Conforme Taube (1992), embora o casamento tenha sofrido muitas modificações desde a sua instituição, muitos dos ideais, enquanto um sistema de valores, vêm se mantendo, bem como os rituais que o acompanham, permitindo que homens e mulheres continuem a sonhar com imagens idealizadas de noivo e noiva, de marido e mulher e de pai e mãe, amparados numa “família” que representa a célula-mater, na qual os indivíduos desenvolvem um sentimento de pertencimento às comunidades, ao mesmo tempo em que se sentem protegidos pela instituição familiar. Essa autora chama a atenção de que as expectativas de casamento ideal, de felicidade, de permanência e de estabilidade estão presentes na maior parte dos casamentos que são realizados, mesmo hoje, quando os costumes e as perspectivas sociais e sexuais já não são as mesmas de tempos atrás.

O ideal da maior parte das pessoas que se enamoram e se casam por livre escolha é o da busca da felicidade e da constituição de uma família moldada dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. O ideal das entrevistadas que se casaram entre as décadas de 1950 e 1990 não era diferente, como podemos ver nos relatos abaixo:

Eu imaginava que era um mar de rosas, igual toda menina de dezoito anos. Eu achava que ia ser uma maravilha, eu estava apaixonada, vinha de uma família de cinco irmãos homens que me prendiam, muito religiosa e do interior. (Elvira, 39 anos, 2º grau, bancária).

O casamento é o que toda menina dessa idade espera, ser feliz, imagina que o casamento é um mar de rosas, que você vai ter um companheiro pra fazer tudo junto com você, que vai dividir tudo. (Leila, 39 anos, 3º grau, professora).

Pra mim, o casamento era um sonho. Era tudo maravilhoso, abraços, beijos, tudo bem. Eu imaginava assim: o pai, a mãe e dois filhos, como a gente via nas revistas,

nos livros, e de fato eu só tive um casal. Um menino e uma menina. Era este o meu sonho. Muitos casais com 30, 40 anos de casados, era o que eu imaginava, e fiz tudo pelo meu primeiro casamento, fiz tudo para viver. (Norma, 41 anos, 1º grau, empregada doméstica).

Nos depoimentos, percebemos a representação do papel da mulher restrita ao âmbito doméstico e sua esperança de ascensão como um projeto a ser alcançado por meio do marido. A melhoria do nível de vida depende do desempenho do homem na estrutura ocupacional, uma vez que é ele o responsável pela manutenção da família. Mas nem tudo que se pode escolher por amor e por sexo deixa os indivíduos mais perto da felicidade, isso porque há, também, o outro lado da história. De uma maneira ou de outra, estamos escutando, cada vez mais, falar do sofrimento e das dores relacionadas à conjugalidade.

O casamento ideal, que tanto as mulheres quanto os homens almejam, tem promovido encontros e desencontros. Ultimamente, muitas são as reportagens, as pesquisas, os livros impressos, o surgimento de novas Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher e de grupos autônomos de mulheres tentando compreender e evitar situações de crises extremas entre os casais ou mesmo durante o processo de separação (Braghini, 1990).

Assim, as relações vão acontecendo e os sonhos e expectativas de mulheres e homens em relação ao “casamento imaginado” vão, aos poucos, sendo desfeitos. Em muitos lares a violência ocupa o lugar do afeto, do companheirismo e do respeito. Sobre isso, Taube (1992, p. 37) afirma:

Diante das dificuldades na realização desses ideais calcados nos condicionamentos e numa socialização abrangente, muitos buscam na sublimação e canalização de desejos inconscientes, reprimidos, na maioria das vezes, nos sentimentos de frustração, de raiva, mascarando instintos e desejos interditos, numa aparência de civilidade, que esconde medos e agressividades contidos na dor e no psicossomático, que pode, finalmente, vir à tona de forma indireta.

A violência do homem contra a mulher na relação conjugal é a ação que faz do outro uma coisa, um objeto sem desejo, sem independência, sem autodeterminação. Dizendo de outro modo, parece que a meta daquele que violenta é “alcançar o completo aniquilamento do violentado, transformá-lo em sujeito assujeitado, despossuído de vontades e desejos. [...] A vida dela deve expressar a vida dele, seu corpo deve servir tão somente às necessidades daquele que a possui” (Barros, 2000, p. 144-145).

Essa forma de violência, exercida predominantemente sobre a mulher no âmbito das relações de gênero, não escolhe lugar e se manifesta das mais diversas formas, por meio de relações de poder, podendo se fazer presente em qualquer ato ou conduta baseada no gênero, provocando morte, dano, constrangimento ou sofrimento físico, sexual, moral ou psicológico/emocional, tanto na esfera pública como na esfera privada.

A violência doméstica, uma das mais comuns entre os casais, explica Saffioti (1998), é mais ampla do que a violência familiar, porque, se de um lado, abrange pessoas que vivem parcial ou integralmente no mesmo domicílio, nem sempre

vinculadas por laços de parentesco, por outro lado, esse tipo de violência não acontece apenas entre as quatro paredes de uma casa, podendo ocorrer em outros espaços, como na rua, em bares e até mesmo em frente ao local de trabalho da vítima etc.

Sabemos que a violência entre os sexos está assentada nas relações afetivas/emocionais fundamentadas nos códigos de honra. Assim, nas relações entre homens e mulheres, surgem sentimentos como amor, ódio, ciúmes, denúncia de adultério etc. Esses sentimentos são a base da violência do homem contra a mulher, diferentemente da violência de um homem em relação a outro homem.

Na relação conjugal, a violência instala-se quando os laços afetivos começam a esmaecer ou, então, quando a proximidade com o objeto amado é excessivamente grande. O excesso de proximidade pode amedrontar o parceiro, fazendo com que o indivíduo narcisista imponha seu domínio para controlar o outro, evitando, assim, que este venha a invadir seu espaço. Trata-se, portanto, de assegurar sua dominação, mantendo a relação de dependência, ou mesmo de propriedade, para comprovar sua onipotência.

Ele brigava comigo por tudo, tudo era culpa minha, porque eu não sabia administrar a casa, porque eu não sabia mandar em empregada, porque eu não sabia fazer feira. Eu era um zero à esquerda; então isso aí foi diminuindo minha autoestima, [...] Inclusive eu gostava muito de inventar pratos novos e, em uma das vezes que eu fiz um prato diferente, ele reagiu, rodou a baiana e disse: "Você não sabe que eu só gosto de feijão e arroz, para que faz essas porcarias?" (Juliana, 44 anos, 3º grau).

Tivemos uma discussão [...] e saí correndo para a casa da minha irmã. Pelo simples fato de eu ter ido para a casa da minha irmã, ele se achou no direito de chegar lá me batendo. Aí quebrou meu nariz e eu fui parar no hospital. (Cláudia, 33 anos, 2º grau).

84

O ciclo que compõe a violência (fase do aumento da tensão, fase do ataque violento e fase do apaziguamento ou lua de mel), normalmente vivido pela mulher que sofre violência, significa uma vida marcada por medo e insegurança constante, mesclado de esperança e amor. A esperança que a mulher-vítima sente está relacionada ao seu projeto de vida: uma relação conjugal bem-sucedida, na qual ela investiu muito e ainda identifica aspectos positivos, mesmo convivendo com os aspectos negativos da violência a que está sujeita. Um dos aspectos positivos encontrados pela mulher-vítima é o amor que ainda sente pelo parceiro e também o amor que o próprio agressor confessa sentir nos períodos em que se arrepende da violência praticada (fase de lua de mel). Outro fator que também contribui para a mulher-vítima ceder à vontade do parceiro está relacionado com os valores que a família incute na mulher por meio da educação.

Esse ciclo da violência conjugal provoca muitas dificuldades nas tomadas de decisão da mulher-vítima, pois a esperança de ter um casamento sem violência a faz acreditar e tentar novamente realizar o projeto de vida tão almejado. Assim, a representação da violência como intrínseca à relação conjugal é outro aspecto que dificulta as rupturas, reafirmando a impotência da mulher diante da resolução do problema, pois a coloca em conflito com a ordem estabelecida. Ao fim e ao cabo, trata-se de uma forma de naturalização da violência. Se ela é natural no homem, quem é a mulher para removê-la?

Entretanto, como enfatiza Saffioti (2001), as mulheres sempre encontram formas de reagir às agressões dos parceiros. As reações vão desde não obedecer às ordens do marido, deixar o feijão queimar, até revidar às agressões etc. Essas formas de reação podem não ser as mais adequadas para acabar com as agressões dos companheiros, mas o que é importante é que as mulheres reagem. Algumas enfrentam mais dificuldades em reagir, mas a maioria reage.

Conclusão

A história das mulheres sempre foi marcada pela opressão. Entretanto, como afirma Foucault (1979, p. 241), “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência”, e elas lutaram e resistiram, mesmo quando a historiografia oficial as ignorou. Nas últimas décadas, as mulheres tiveram um importante reconhecimento dos seus pleitos e direitos, mas estão longe de galgar uma condição de liberdade. Por outro lado, nem o avanço nos estudos acerca do mundo feminino, nem as conquistas no campo educacional, no terreno social e existencial têm iluminado por completo os processos históricos e a condição atual da mulher.

É grande o número de mulheres que têm, atualmente, consciência de que não podem mais conviver com a violência que sofrem dos companheiros. Nesse sentido, compreendemos que a saída para resolver a desigualdade entre os gêneros não é apenas tarefa das mulheres, mas da sociedade como um todo. Esta é uma batalha que só será vencida quando mulheres e homens estiverem juntos e se reconhecerem como iguais.

Os valores culturais e simbólicos disseminados pelos processos educacionais na sociedade regulam condutas e modos de ser mulher e de ser homem que naturalizaram a violência. As interpretações históricas apresentadas ao longo deste texto trouxeram explicações a respeito dos princípios que legitimam a desigualdade entre os sexos, quando “desnaturalizam” o que é considerado “natural”.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Laís. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Ed. Senac, 2007. p. 22-41.

ALGRANTI, Leila Mezan. Famílias e vida doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2001. v. 1, p. 83-154.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia – condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: EdUnb, 1993.

- ARIÈS, Philippe. O amor no casamento. In: ARIÈS P.; BEJIN, A. *Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 137-149, set./dez. 2006.
- BARROS, Maria Nilza F. de. Violência contra a mulher: as marcas do ressentimento. *PSI: Revista de Psicologia Social*, Londrina, v.2, n.2, p.129-148, dez. 2000.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 607-639.
- BRAGHINI, Lucelia. *Um estudo exploratório sobre a submissão feminina a situações crônicas de violência doméstica*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC/Secad, 2007. (Cadernos Secad, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. *Estrutura familiar e vida cotidiana na cidade de São Paulo*. São Paulo: Mimeo, 1986.
- CÂNDIDO, Antonio. *A família brasileira*. Apostila do Curso de Sociologia, 1º e 2º semestres, Unicamp, Campinas, SP, 1974.
- CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. In: ARANTES, A. A. et al. *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994. p. 15- 42.
- CORRÊA, Mariza. Pequena história do amor conjugal no ocidente moderno. *Estudos da Religião*, São Paulo, v. 21, n. 33, p. 128-135, jul./dez. 2007.
- FERREIRA, Graciela B. *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Brasília: UnB, 1963.

- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5. ed. Rio de Janeiro: Olympos, 1977.
- GALVÃO, Maria de Lourdes S. C. *Viagem no tempo, reminiscências*. Salvador: Contemp, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997a.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997b. p. 443-481.
- MATTOSO, Katia M. de Q. A família baiana. In: MATTOSO, Katia M. de Q. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. p. 127-220.
- PERROT, Michele. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- RADL-PHILIPP, Rita. A modo de introducción: aspectos epistemológicos de las investigaciones de las mujeres e del género. In: RADL-PHILIPP, R. *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Santiago de Compostela: Universidade/ Serviço de Publicacións e Intercambio Científico, 2010. p. 9-21.
- PORCHAT, Ieda. Pensando a dor da separação conjugal. In: Porchat, Ieda; NAFFAH NETO, Alfredo (Org.). *Amor, casamento, separação: a falência de um mito*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 114.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação das mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes-INL, 1969.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero e patriarcado*. São Paulo: Inédito, 2001.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de Gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.16, p. 115-136, 2001.
- SAMARA, Eni de Mesquita. A história da família no Brasil [Apresentação]. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 7-35, set. 1988/ fev. 1989. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?id_revista_brasileira=24
- SAMARA, Eni de Mesquita. *As mulheres, o poder e a família: São Paulo, século XIX*. São Paulo: Marco Zero, Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. A mulher trabalhadora. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das mulheres no ocidente: o século XIX*. Tradução de Claudia Gonçalves e Egito Gonçalves. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1991. p. 443-475.

SIMÕES, Solange; MATOS, Marlise. Idéias modernas e comportamentos tradicionais: a persistência das desigualdades de gênero no Brasil. In: SOUZA, Márcio F. *Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

TAUBE, Maria José de Mattos. Alianças partidas ou a dor da separação conjugal nas camadas populares. In: NAFFAH NETO, Alfredo et al. *Amor, casamento, separação: a falência de um mito*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 27-54.

VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

88

Tania Rocha Andrade Cunha, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, é professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-Graduação em “Memória, Linguagem e Sociedade” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e coordenadora do Grupo de Pesquisa “Gênero e Violência” do Museu Pedagógico da UESB.

rochandrade@uol.com.br.

Ana Elizabeth Santos Alves, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, é professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-Graduação em “Memória, Linguagem e Sociedade” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e coordenadora do Grupo de Pesquisa “História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB”.

ana_alves183@hotmail.com

Recebido em 3 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

Bullying*: a realidade dolorida de um fenômeno sem distinção de gêneros

Tânia Lúcia Nunes do Nascimento

89

Resumo

Da forma velada de violência entre os muros da escola às muitas exposições na rede global da Internet, o *bullying* tem afetado cada vez mais crianças e jovens de todo o mundo, sem distinção de raça, gênero, condição social ou características pessoais. O presente artigo tem como objetivo discutir, de maneira contestatória, a falácia popular de que o *bullying* é uma ação predominantemente “de meninos”. Considerando a análise de questionários aplicados durante a coleta de dados que subsidiou a pesquisa, foi possível constatar que não há predominância de gêneros nessa prática, mas sim uma distinção entre as formas como essa ação se manifesta em meninos e meninas, e também na forma como eles reagem ante investidas agressivas.

Palavras-chave: *bullying*; jovens; gênero.

* Artigo produzido com base na pesquisa realizada para a dissertação de mestrado *Por detrás dos vídeos: um olhar reflexivo sobre o bullying*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Unb), em 2013.

Abstract

Bullying: the painful reality of a phenomenon without distinction of genders

From a veiled form of violence among the school walls to the many forms of its occurrence in the global network of the internet, bullying has increasingly affected children and young people around the world, without distinction of race, gender, social status or personal characteristics. This paper has the purpose of discussing, in a controversial way, the popular fallacy that bullying is an action executed predominantly by "boys". Considering the data obtained by the application of questionnaires as a fundament for the research, it was possible to verify that there is no predominance of genres in this practice, but a distinction between the ways by which boys and girls execute this kind of practice, as well as how they react against the aggressive assaults.

Keywords: bullying; youth; gender.

Pode-se afirmar que a escola é um espaço propício tanto para difusão de conhecimentos como para o estabelecimento de convivência e socialização. Para Luciene Tognetta *et al.* (2010, p. 11-12), é "no ambiente escolar que muitas relações são estabelecidas, dentro dele há um campo de possibilidades para promoção de relações éticas visto que as crianças convivem diariamente com outros tão iguais [...] e também tão diferentes". Muito se aprende dessa convivência. De alegrias a desgostos, tudo pode ser experimentado nesse espaço cerceado e abrigado não só por regras, mas também por afetividade e diversidade.

É comum que nesse universo, longe da presença dos pais, as crianças se vejam detentoras de poderes de reprodução ou libertação de ensinamentos e atitudes familiares. Algumas refletem ali o respeito, a tolerância e a aceitação, já outras implantam posturas opostas, tiranas, agressivas e intolerantes.

Geralmente veladas, as ações de afronta de estudantes valentões sobre os colegas passivos foram vistas, durante muito tempo, como meras e inofensivas brincadeiras de criança, coisa normal da idade pueril. Porém, a atenção despendida por pesquisadores da mente, a partir da década de 1970, mostrou que nem todas as brincadeiras entre "iguais" podem ser consideradas saudáveis. Algumas, além de cruéis e humilhantes, podem ser apontadas como causas de transtornos comportamentais futuros, que variam de fobia escolar a homicídio e suicídio. A essas brincadeiras desiguais em poder, foi dado o nome de *bullying*.

Por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos

contra outros, causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (Fante, 2005, p. 28-29).

Cunhador do termo, o sueco Dan Olweus iniciou, há mais de três décadas, trabalhos de investigação e intervenção na área de intimidação e análise comportamental de agressores e vítimas de coações.

No Brasil, Cleo Fante tem sido nome de destaque na disseminação de informações acerca desse tipo de violência. Autora do programa *antibullying* “Educar para a Paz” e consultora da Plan Brasil, organização não governamental voltada para a defesa dos direitos da infância e sua proteção contra a violência e abusos de todo tipo, Fante tem desempenhado papel ativo ao lado de outros pesquisadores brasileiros, com quem compartilha o trabalho de pesquisa, divulgação, prevenção e combate a esse tipo de coação.

Por trazer consigo características próprias, fruto de pesquisas e delimitações universalmente trabalhadas, a terminologia *bullying* encontra-se hoje mundialmente conhecida, referenciando um tipo específico de violência entre pares. Na literatura esse termo aparece como derivação do adjetivo *bully*, que, de acordo com o *Cambridge Dictionary*, significa “alguém que machuca, que assusta”, ou seja, o valentão, o brigão, o assediador dos fracos. Como verbo, “*to bully*” quer dizer ameaçar, amedrontar, tiranizar, intimidar, maltratar.

Por se tratar de um tipo de violência que se manifesta por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas, materiais, morais ou sexuais, a qual um estudante sofre de seus companheiros de escola e que se desenvolve na indiferença, podemos distinguir o *bullying* de uma simples brincadeira ou uma isolada ação violenta, reconhecendo como características que o identificam:

- intencionalidade de causar danos;
- persistência e continuidade das agressões contra o mesmo alvo;
- ausência de motivos que justifiquem os ataques;
- assimetria de poder entre as partes;
- prejuízos causados às vítimas.

Geralmente, quando se fala em agressão, ela é associada à violência física, à agressão corporal, que também é uma forma de manifestação do *bullying*, mas não é o único meio que o agressor utiliza para ferir suas vítimas. O *bullying* pode se expressar nas formas:

- Física, decorrente de chutes, tapas, cotoveladas, empurrões, beliscões, espancamento, cuspes, arremesso de objetos contra a vítima, enfim, toda investida agressiva que derive de um contato corpo a corpo.
- Verbal, quando o agressor insulta, ofende, xinga, humilha, ameaça, intimida, faz piadas ofensivas, coloca apelidos pejorativos ou ridiculariza o agredido diante de outros colegas.

- Material, acontece mediante roubo, furto, extorsão ou destruição dos pertences da vítima.
- Psicológica ou moral, quando o *bullie* – o agressor – irrita, exclui, isola, ignora, aterroriza, persegue, despreza ou faz pouco caso do outro, manipulando relacionamentos e destruindo reputações.
- Sexual, ocorre em situações de abuso, violência, assédio ou insinuações sexuais.
- Virtual, o chamado *ciberbullying*.

O *ciberbullying*, talvez a mais cruel das práticas do *bullying*, é uma das novidades que, com o advento da tecnologia, transformou os momentos de tortura e humilhação, que antes acometia as vítimas somente entre os muros escolares, em martírios infinitos, numa propagação de divulgação imensamente maior do que se possa imaginar. Antigamente, com o término das aulas, o sofrimento das vítimas obtinha tréguas. Hoje, com as humilhações correndo em redes sociais à velocidade da internet, ele as acompanha, em todo canto e em qualquer horário.

Em contrapartida ao *bullying*, que tem autores e responsáveis definidos, o *ciberbullying* pode ser feito anonimamente, o que inspira impunidade às pessoas que se acham valentes ao fazerem uso da tecnologia para intimidar e insultar alguém.

Personagens de um mesmo enredo

92

Em uma ocorrência de *bullying*, três personagens fazem-se presentes: vítimas, agressores e espectadores.

As vítimas muitas vezes se isolam em aparente frustração, fato que alimenta o poder do *bullie*, e se enfraquecem cada vez mais, incorporando uma ideia de fracasso que diminui, drasticamente, sua autoestima e sua motivação social. No livro *Bullying: mentes perigosas na escola*, Ana Beatriz Barbosa Silva (2010, p. 37-42) classifica as vítimas em:

Vítimas típicas são os alunos que apresentam pouca habilidade de socialização. Em geral são tímidas ou reservadas e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas. Normalmente são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma marca que as destaca da maioria dos alunos [...] os motivos (sempre injustificáveis) são os mais banais possíveis [...]

Vítimas provocadoras são aquelas capazes de insuflar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas [... e]

Vítimas agressoras, que reproduzem os maus-tratos sofridos como forma de compensação, ou seja, elas procuram outras vítimas ainda mais frágeis e vulneráveis e cometem contra estas todas as agressões sofridas.

Os agressores revelam, com sua conduta, total ausência de empatia, além de demonstrarem desrespeito e maldade, muitas vezes associados a um poder negativo de liderança. Dominantes e impulsivos, não seguem regras e apresentam baixa tolerância, boa autoestima, atitude positiva em relação à violência e ausência de

arrependimento por seus atos. O resultado do seu agir, geralmente, aumenta o *status* dos agressores dentro do grupo que os reforça.

Os espectadores, que tudo presenciam, mas não se manifestam, não contestam nem denunciam são tipificados em:

Espectadores passivos, [que] assumem essa postura por medo absoluto de se tornarem a próxima vítima [...].

Espectadores ativos, [são] alunos que, apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam apoio moral aos agressores, com risadas e palavras de incentivo [...], e

Espectadores neutros, que não demonstram sensibilidade pelas situações de *bullying* que presenciam [...] são acometidos por uma anestesia emocional, em função do próprio contexto no qual estão inseridos. (Silva, 2010, p. 45-46).

O *bullying* não é um acontecimento local, mas global, como uma epidemia que cresce e se espalha nos ambientes escolares,

[...] um tipo de vinculação interpessoal claramente perverso, em que uma pessoa é dominante e a outra é dominada; uma controla e a outra é controlada; uma exerce um poder tirano, enquanto a outra deve submeter-se a regras com as quais não concorda e que claramente a prejudicam. (Chalita, 2008, p. 108).

O determinante para que haja essa polaridade entre vítima e agressor pode variar conforme a personalidade, o temperamento e os fatores socioculturais dos envolvidos, fatores esses que somente um estudo de caso pode aprofundar. O fato é que, para que haja essa desigualdade de poder, é preciso que todos os personagens, presa e predador, assumam suas condições como via de mão única, sem volta, sem bifurcação. Perceber outra maneira de participar dessa constante seria alterar sua rotação, desfazer estereótipos e desmontar a prática com o que poderíamos chamar de reação, superação ou resistência.

Sobre as reações individuais das vítimas, Ana Beatriz Barbosa Silva (2010) relata que podem variar do desenvolvimento de sintomas psicossomáticos, como insônia, náuseas, tremores e alergias, ao desencadeamento de transtornos psicossomáticos, como fobia escolar, fobia social, transtorno do pânico, depressão, anorexia, bulimia, entre outros. Porém, alguns indivíduos, embora afetados pela ação do *bullie*, desenvolvem capacidade de resiliência, ou seja, de “transmutarem sofrimento, dor, rancor, mágoa ou raiva em aprendizagem” (p. 76). Esse foi o caso de alguns nomes conhecidos da mídia e citados por Silva (p. 91-106) como personagens que deram a volta por cima. Dentre eles, o nadador norte-americano Michael Phelps, o ator hollywoodiano Tom Cruise, a cantora *pop* Madonna e o ex-presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton. Outros personagens menos conhecidos também se valeram dessa capacidade resiliente para construir substancialmente suas personalidades.

Todas as vítimas sofrem com os ataques de *bullying*, porém, as consequências desse tipo de violência são as mais variadas possíveis, dependendo muito de cada indivíduo, de sua estrutura, suas vivências, sua pré-disposição genética e da forma

e intensidade das agressões. Os problemas mais comuns, apontados por Silva (2010, p. 25-32), são:

- desinteresse pela escola;
- problemas psicossomáticos, como desconforto abdominal, taquicardia, suor, dor de cabeça, doenças autoimunes, insônia, falta de concentração;
- problemas psíquicos e comportamentais, como transtorno do pânico, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno do estresse pós-traumático (TEPT), depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar (medo patológico de frequentar a escola), fobia social (timidez excessiva) e ansiedade generalizada.

O *bullying* também pode agravar problemas pré-existentes devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida. Em casos mais graves, decorrem quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio.

Muitas vezes, o agredido com ofensas, humilhações e injúrias encontra-se tão crente do que lhe é vociferado diariamente que acaba aprisionando-se em uma imagem de si mesmo moldada e absorvida pela força da palavra destrutiva alheia. A incapacidade que muitos agressores lhe atribuem em expressões ferinas acaba tomando-lhe as atitudes e a reação, acoplando-se ao seu eu, paralisando suas ações e fazendo a superação parecer algo distante de quem se vê acorrentado em abatimento e impotência.

***Bullying*: coisa de menino?**

Muitas afirmações, contestadas por pesquisadores do assunto, passaram a compor, nos últimos anos, a literatura acerca do *bullying*. Da pregação de que sua prática seja salutar para a formação do indivíduo até à veemência da crença de que podemos acabar com esse tipo de violência nas escolas, muitas ideias tidas como verdadeiras passaram a ser discutidas, contestadas e até repudiadas. Uma delas afirma que *bullying* é coisa de menino. Na realidade, não há distinção de gêneros nessa prática. Meninos ou meninas, todos estão sujeitos a esse tipo de agressão. O *bullying* entre meninos costuma ser mais visível, percebido, geralmente contando com agressões físicas e intimidações. Já entre as meninas, tudo é um pouco mais sutil, velado, porém não menos cruel, de modo que, por meio de olhares, comentários maldosos, exclusão e difamação, as vítimas sentem-se hostilizadas.

Durante pesquisa de campo envolvendo estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, foi perguntado a 69 estudantes do sexo masculino e a 69 estudantes do sexo feminino se eles já haviam sofrido *bullying*. O resultado foi que 68% das meninas e 53% dos meninos afirmaram já terem sido vítimas dessa agressão.

As meninas, geralmente, atacam dentro de seu círculo de amizades, o que vela ainda mais a presença do comportamento agressivo entre elas.

As meninas usam a maledicência, a exclusão, a fofoca, apelidos maldosos e manipulações para infligir sofrimento psicológico nas vítimas [...] Para se esquivarem

da desaprovação social, as meninas se escondem sob uma fachada de doçura para se magoarem mutuamente em segredo. Elas passam olhares dissimulados e bilhetes, manipulam silenciosamente o tempo todo, encurralam-se nos corredores, dão as costas, cochicham e sorriem. Esses atos, cuja intenção é evitar serem desmascaradas e punidas, são epidêmicos em ambientes de classe média, em que as regras de feminilidade são mais rígidas. (Simmons, 2004, p. 11-33).

Comumente percebem-se, também, diferentes respostas dadas por meninos e por meninas ao sofrimento provocado por esse tipo de agressão. Muitas vezes internalizando os sentimentos negativos gerados pela rejeição, as meninas passam a agir de maneira solitária, tímida e insegura, tornando-se, assim, campos atrativos para aproximar distúrbios como bulimia, anorexia, automutilação ou depressão.

Já os meninos costumam encarar o sofrimento como brincadeira, “zoação”, em uma espécie de “rito de passagem” para o amadurecimento. Os que não apresentam essa visão, por vezes, desenvolvem desejo de revide, de vingança, de equiparação de sofrimento.

Dados do sítio Infoplease.com apontam que, dos 73 casos de tragédias causadas por armas de fogo, ocorridas entre fevereiro de 1996 e outubro de 2013, em escolas de todo o mundo, provocadas por estudantes (ou ex-estudantes) da instituição, a maioria foi cometida por jovens do sexo masculino, sendo apenas quatro casos atribuídos a jovens do sexo feminino.

Convém citar que, mesmo tendo sido vítimas de *bullying*, os responsáveis pelos massacres não apresentam, em suas ações, justificativas apenas de cunho vingativo. Seus comportamentos antissociais, a introspecção, o isolamento comum, a premeditação ao atentado, vários são os fatores que motivaram especialistas da mente a procurarem traçar um perfil psicológico dos assassinos, não descartando o fator *bullying*, mas somando a ele alguma psicopatia que os levassem a atos extremos como os cometidos.

Os criminosos são quase sempre jovens introvertidos com relações sociais bastante fracas que praticamente não veem nenhuma perspectiva para o futuro. [...] frequentemente adolescentes muito agressivos se negam a compartilhar seus pensamentos com psicólogos e raramente há como acompanhá-los depois do crime, já que a maioria comete suicídio. Portanto, para reconstruir suas fantasias destrutivas, os pesquisadores se apoiam em registros de diários, desenhos, redações ou outras formas criativas que esses jovens encontram para lidar com seu mundo interior. (Robertz, 2011, p. 47).

Tragédias como as ocorridas em Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, em 2011, ou na Columbine High School, no Estado do Colorado, nos Estados Unidos, em 1999, não se resumem a ações de psicopatas que dispararam dezenas de projéteis no ambiente escolar em que estudaram, matando e ferindo crianças por eles desconhecidas. Trata-se de acontecimentos que sacudiram a sociedade em suas falsas convicções. Aquelas balas cravejaram sonhos, existências e esperanças de quem idealizava a plenitude da vida, mas também estilhaçaram os telhados dos que, em suas aparentes fortalezas, achavam-se isolados, protegidos e cumpridores de suas obrigações.

É preciso não deixar cair no esquecimento essas manchas, esses alertas, essas sinalizações doloridas lançadas por pessoas perdidas em si e decididas a morrer, que, em manhãs cinzentas de tristes dias, deixaram-se despencar, esmagando a falsa pacificação e o descaso social de uma nação. É necessário não fazermos “vistas grossas” ao sofrimento de quem muitas vezes padece sob nosso olhar, sofrendo humilhações, agressões e desrespeito. Ignorar é ser tão cruel quanto quem desfere os golpes, é perceber o desespero alheio e simplesmente respirar aliviado pela ocorrência ter outro alvo, é fazer-se omissos em uma situação que afirma não lhe dizer respeito, quando, na verdade, se submete à cumplicidade de uma atitude que seu próprio eu condena. Não há mais espaços para o silêncio.

Vítimas, gênero e sensações

Ao questionar, em pesquisa de campo já mencionada, os estudantes que afirmaram ter sido vítimas de *bullying* sobre como se sentiram quando acometidos por essa violência, 71% das jovens se posicionaram, enquanto apenas 52% dos rapazes conseguiram expressar seus sentimentos. Em respostas diretas, meninos e meninas deixaram transparecer diversidade emotiva e reativa em suas explicações acerca dos efeitos desse tipo de violência:

No começo foi bem difícil, eu guardei a dor pra mim, não compartilhei com ninguém. (Estudante do sexo feminino, 15 anos).

Inferior, o bullying é algo muito grave que te faz sentir inferior, sem confiança em si mesma, com baixa autoestima e pensa coisas que realmente nunca pensaria... afastamento, tristeza, depressão. (Estudante do sexo feminino, 15 anos).

Não é legal, a gente se sente menos do que as outras pessoas. Em minha opinião, o bullying gera mais bullying, pois quando sofremos, procuramos defeitos em outras pessoas para desviar a atenção da gente. (Estudante do sexo feminino, 15 anos).

Senti-me indefesa, isolada, até que mudei de escola. (Estudante do sexo feminino, 16 anos).

Foram piadinhas sobre minha aparência, por eu ser “feia” e tímida. Me sentia muito triste e minha autoestima baixava cada vez mais por acreditar que eu era feia. (Estudante do sexo feminino, 16 anos).

Zombavam muito de mim, eu me sentia muito zangado e a maioria das vezes eu brigava. (Estudante do sexo masculino, 14 anos).

Levei na brincadeira. (Estudante do sexo masculino, 15 anos).

Eu fiquei magoado, não senti mais vontade de estudar e pensei muitas besteiras. (Estudante do sexo masculino, 16 anos).

Foi uma sensação horrível, mas nem ligo para essas pessoas. (Estudante do sexo masculino, 15 anos).

Me deu vontade de sair batendo em todo mundo e de matar um por um dos que fizeram isso. (Estudante do sexo masculino, 17 anos).

Menino ou menina, qualquer um pode ser vítima de *bullying*, assim como toda escola encontra-se sujeita a abrigar esse tipo de coação. Tipificações e sensibilizações distintas não diminuem a carga de decepção que pode gerar violência

em um ambiente tão necessário como o escolar. O fato é que o *bullying*, muito além de uma mera brincadeira repetitiva, é um tipo de tortura física e psicológica intermitente que uma criança passa nas mãos de seus colegas e que ninguém precisa e nem merece sofrer para fazer-se fortalecido e contrariado diante de agressões e maus-tratos. Perceber-se como ser social inserido em um mundo que deveria ser igualitário em seus poderes e solidário em suas ações é compreender e exigir que o Estado, como ordem jurídica soberana, cumpra seu dever de intervir em prol do bem comum, entendendo por bem comum o conjunto de todas as condições de vida social que assegurem e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana.

Crianças e jovens não são heróis. Seria insensibilidade cobrar-lhes atitudes fortes e decididas. A fragilidade de quem se encontra em fase de formação e de autoafirmação, quando confrontada com situações que lhe fogem ao controle, que lhe envergonham, que lhe dilaceram as esperanças, tende a desestruturar a pessoa, fazê-la desmoronar em incertezas e desesperar-se. É preciso amparo, orientação, assistência.

Não se podem desconsiderar as campanhas preventivas a esse tipo de violência, porém, é preciso revê-las em seus objetivos e intenções. Projetos temporais são passageiros, inserções de conhecimentos são ilusões. A participação de toda a comunidade escolar na elaboração de um projeto político-pedagógico de duração permanente é a chave para que todos participem, colaborem e entendam seus papéis nessa situação que, mais do que atuar no combate ao *bullying* e a violências em geral, deve girar em torno das conscientizações morais, de virtudes positivas que, independentemente da situação em que o estudante se encontre, na fase de vida em que for preciso saberá discernir situações, se posicionar de maneira consciente e resistir diante de suas incertezas de vida. Mais do que utopicamente disseminar a ideia de uma marcha *Stop Bullying*, é preciso plantar a ciência de um desejo particular de vencê-lo.

Almejar o fim do *bullying* é desejar o fim da violência, um sonho de vida, mas uma realidade longínqua em um mundo que desde sempre teve o poder e a força como molas propulsoras. No entanto, vencer seus medos, entender o poder de suas ideias e a força de suas ações é possível e necessário. Lutar pela vitória sobre esse mal, não somente contra o agressor desumano, mas acima disso, contra seus próprios medos e suas próprias incertezas, é o caminho para se desvencilhar de um padecimento aparentemente sem fim. A conquista da liberdade se dá internamente e, se entendido isso, tudo poderá ser enfrentado, não na força bruta, se igualando a quem se repudia, mas na sabedoria do entendimento da importância de sua direção, em um mundo de tortuosos caminhos. Não se trata apenas do martírio de alguns, mas acima disso, é uma luta de todos nós!

Referências bibliográficas

- CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da amizade: bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Gente, 2008.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Versus, 2005.
- FISHER, Rosa Maria (Coord.). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: Ceats, FIA, 2010. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.
- INFOPLEASE. *Timeline of worldwide school shootings*. Boston, 2012. Disponível em: <www.infoplease.com/ipc/A0777958.html>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- NASCIMENTO, Tânia L. N. *Por detrás dos vídeos: um olhar reflexivo sobre o bullying*. 2013. 218 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12882/3/2013_TaniaLuciaNunesNascimento.pdf>.
- OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.
- OLWEUS, Dan. *Bullying prevention program*. Disponível em: <<http://www.clemson.edu/olweus/history.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- OLWEUS, Dan; LIMBER, S.; MIHALIC, S. *Book nine: bullying prevention program*. Boulder, CO: Venture Publishing, Golden, 1999.
- ROBERTZ, Frank J. Fantasias mortais. *Mente & Cérebro*, Pinheiros, v. 28, n. 221, 2011.
- SHARIFF, Shaheen. *Ciberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SIMMONS, Rachel. *Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- TOGNETTA, Luciene et al. *Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la*. São Paulo: Mercado Letras, 2010.

Tânia Lúcia Nunes do Nascimento, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1991, tendo exercido, durante esses anos, atividades docentes na educação infantil, no ensino fundamental e médio e, administrativamente, em direção escolar.

tianialu@terra.com.br

Recebido em 3 de junho de 2014.
Aprovado em 30 de julho de 2014.

Gênero e qualidade de vida no trabalho: quais as diferenças?

Carla Sabrina Antloga
Marina Maia

Resumo

O objetivo do estudo foi verificar a ocorrência de diferença significativa na percepção de homens e mulheres considerando as dimensões componentes da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) na perspectiva da Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho, baseando-se na literatura sobre questões de gênero, trabalho e saúde do trabalhador. Participaram da pesquisa 7.020 trabalhadores, sendo 3.405 homens e 3.615 mulheres. Utilizou-se o Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho. As análises evidenciaram diferenças significativas de percepção nos eixos condições e organização do trabalho, elo trabalho-vida social e na avaliação global de QVT. Discutem-se os resultados à luz das questões de gênero e trabalho e recomendam-se ações de educação voltadas para o debate sobre gênero e trabalho no serviço público.

Palavras-chave: gênero; qualidade de vida no trabalho; serviço público brasileiro.

Abstract

Gender and the quality of work life: what are the differences?

The aim of this study is to verify whether there is a significant difference in the perception of men and women, considering the composing dimensions of the Quality of Work Life (QWL) in the view of Activity-Centered Ergonomics Applied to Quality of Work Life, based on the literature about gender issues, labor and worker's health. The research participants included 7,020 workers (from which, 3,405 participants were men and 3,615 women). We used the Inventory for Assessing the Quality of Work Life. The analyzes showed significant differences of perception in the axes related to working conditions and work organization, to the link between work and social life and to an overall evaluation of QWL. We discuss the results in the light of gender and labor issues and recommend actions on education, considering the debate about gender and the public sector work.

Keywords: gender; quality of work life; Brazilian public sector.

Introdução

Em nossa sociedade, o trabalho, como categoria mais ampla, não se resume apenas àquilo que é realizado dentro de escritórios ou no contexto que envolve a jornada laboral. Ele é determinado por uma teia complexa de relações sociais, de poder, por aspectos econômicos, políticos, entre outros. No momento pós-globalização e pós-reestruturação produtiva em que vivemos, é necessário buscar compreender melhor como se operam os diferentes constituintes das realidades dos sujeitos, incluindo o trabalho e suas relações com o contexto doméstico, as relações de gênero, além de igualdades e desigualdades que o permeiam (Brito, 2000).

Nesse sentido, tratar de questões relativas ao trabalho feminino implica não só analisar a quantidade de horas trabalhadas, mas responsabilizar-se por desvelar o complexo engendramento existente na realidade das mulheres, que inclui, numa análise superficial: trabalhar fora, gerenciar exigências presentes no contexto laboral, cuidar da casa e/ou da sua gerência, gestar e cuidar dos filhos, preocupar-se com a estética, o relacionamento amoroso, etc. A multiplicidade de tarefas e demandas impostas para as mulheres, especialmente para as que trabalham fora, é inquestionável. Mesmo para quem decide abrir mão de certos aspectos da vida, como ter filhos ou estar em um casamento, ainda há uma gama de necessidades a suprir e séries de desafios a superar, incluindo diferenças salariais, diferenças de qualidade dos empregos e espaços de trabalho, de exigências de desempenho e carência de apoio para especificidades orgânicas femininas (menstruação, puerpério, menopausa), por exemplo.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho teve início com a introdução das máquinas, na época da Revolução Industrial (Carloto, 2002). Trabalhavam como operárias em condições precárias e com salários ainda mais baixos do que seus pais, irmãos e maridos. Verifica-se como determinantes para essa inserção o aumento da escolaridade, a redução da fecundidade e o acesso a produtos industrializados e a novas oportunidades (Scorzafave, Menezes-Filho, 2001, 2006).

As mulheres, ao longo dos anos, ocuparam fundamentalmente o mercado informal da economia (comércio, como representantes de vendas de produtos diversos), a atividade doméstica e o setor público, tanto nas áreas sociais, como enfermagem e educação, quanto na administração pública, com tarefas de suporte à gestão (Scorzafave, Menezes-Filho, 2001, 2006; Wajnman, Queiroz, Liberato, 1998). No Brasil, atualmente, a maior parcela das mulheres está na administração pública (22,6%), seguida do comércio (17,5%). O percentual de mulheres nos serviços domésticos diminuiu de 16,7 % em 2003 para 14,5% em 2011 (IBGE, 2012).

A demarcação de gênero, quando se focaliza a questão do trabalho, é fundamental para a compreensão de diferenças significativas presentes nesse contexto. Não se trata somente do fato de homens e mulheres estarem submetidos a situações sociais diferentes em nossa realidade, e, portanto, terem formas diferentes de se inserir e de executar o trabalho. Mais que isso, analisar a questão de gênero permite-nos pensar sobre o que nossa sociedade compreende como "trabalho de homem" e "trabalho de mulher" e, considerando este ideário, como se define a importância de cada trabalho, seu papel não só na sociedade, mas, em termos de microanálise, especialmente dentro de um setor específico da economia ou de uma organização.

O reflexo da entrada da mulher no mercado de trabalho foi o desencadear de um processo de conscientização, discussão e até reorganização do papel social feminino em casa e no trabalho (Harvey, 1992). Entretanto, segundo Carloto (2002), esse processo ainda não representou uma mudança significativa para as mulheres. A autora argumenta que elas, de maneira geral, ainda são vistas como as principais cuidadoras do lar e dos membros da família e que seu salário é complementar à renda do homem.

Essa visão, consequência da construção histórica do papel feminino na sociedade, influencia a forma como as mulheres se inserem no mercado de trabalho, as oportunidades de emprego, o tipo e as condições do trabalho e o tratamento do empregador. A estruturação dos papéis sociais masculino e feminino limita a atuação das mulheres na medida em que o papel familiar impacta no papel profissional (Bruschini, 1998). A identidade da mulher que trabalha ainda se associa, majoritariamente, ao papel de reprodutora e cuidadora, sendo este o que aparece em primeiro plano (Carloto, 2002).

Será, então, a mulher uma força de trabalho secundária? É o que discute Laís Abramo (2004). Como as mulheres continuam sendo vistas como as principais responsáveis pela esfera privada, o trabalho da mulher é tido como secundário, apesar de não sê-lo. Essa ideia é expressa sob a forma de justificativas como: carreiras instáveis ou que se interrompem; pouca importância do rendimento gerado com o

trabalho; ideia de que o mundo do trabalho não foi feito para mulheres; e comportamento inadequado, como faltas por eventos de esfera doméstica, atrasos, alta rotatividade (Abramo, 2004, p. 228). Entretanto, o que se verifica é que as mulheres buscam afirmação e consolidação no espaço público com competência e qualificação. Se não conseguem fazê-lo da forma que é esperada, isso se deve a inúmeros fatores (incluindo por quem a avaliação é feita).

Em suma, a mulher foi incluída no mercado de trabalho, mas não recebeu suporte para que sua realidade externa ao contexto laboral a demandasse menos (Bruschini, 2007). Numa observação *stricto sensu*, ocorre, no momento, uma dificuldade ainda maior, posto que o trabalho de limpeza e conservação doméstica encontra-se em via de extinção e não foi instituída ainda, em nossa sociedade, a franca participação dos homens na execução das tarefas de casa (Bruschini, 2007). Considerando as atividades profissionais, há as dificuldades de flexibilização, a qual permitiria gerenciar suas demandas externas. Pior que isso, pode ocorrer uma pseudoflexibilização quando, para ter direito a uma menor rigidez de horários, por exemplo, a trabalhadora tem que se comprometer com um volume ou uma intensidade maior de atividades (Rocha, 2008).

Mulheres no serviço público brasileiro

Na sociedade latino-americana, a dimensão sexo/gênero (ao lado de classe social e raça/etnia) aparece entre as estruturantes de desigualdades não apenas entre as minorias. Considerando que mulheres e negros correspondem a 70% da população economicamente ativa no Brasil, verifica-se que as “minorias”, na realidade, exercem importante papel na economia brasileira (Abramo, 2008; Yannoulas, 2013). Assim, preocupa o fato de que ainda haja tantas diferenças e desigualdades com a população que ajuda a mover economicamente o País.

Em termos de inclusão das mulheres nos espaços de trabalho, verificou-se um importante aumento de sua participação no serviço público brasileiro (Bruschini, 2007; IBGE, 2012). Segundo a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), 22,6% das mulheres que estavam no mercado de trabalho em 2011 trabalhavam no serviço público. Tal situação concatena-se com um momento de reestruturação desse espaço de trabalho, marcado por maior controle, exigências superlativas quanto à produtividade e ao desempenho, metas incoerentes com os recursos materiais e com o número de trabalhadores, entre outros (Guimarães, 2009).

Conseqüentemente, houve comprometimento da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores e demais atores desse cenário com o aumento no volume de adoecimentos, licenças-saúde, aposentadorias por invalidez e queixas subnotificadas – ou seja, queixas recebidas pelo serviço de saúde que não são categorizadas ou não são informadas por questões políticas –, que não chegam a um diagnóstico efetivo, mas que aparecem nos consultórios e serviços de saúde e de suporte ao trabalhador (Ferreira, M. C., 2012). Especialmente no que se refere

às mulheres, alguns dados empíricos têm evidenciado a prevalência de adoecimentos de tipos distintos, como Lesões por Esforços Repetitivos (LER), Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (Dort), doenças coronarianas (Cunha, 2007; Neves, 2006) e hipertensão arterial (Alves *et al.*, 2009).

Qualidade de vida no trabalho

Atualmente, há a necessidade de, por um lado, produzir em larga escala produtos ou serviços de excelente qualidade e, por outro, garantir a saúde do trabalhador. Instala-se, dessa forma, um novo paradigma organizacional: além de se garantir a qualidade final de produtos e serviços, é fundamental garantir a qualidade de vida no trabalho, levando-se em conta o bem-estar dos colaboradores (Ferreira, Alves, Tostes, 2009).

Apesar da importância do tema, verifica-se nas organizações públicas e privadas um descompasso entre a aplicação do conceito de QVT em atividades, ações, programas e intervenções para lidar com os indicadores críticos e o que os trabalhadores efetivamente relatam como sendo fonte de bem-estar e mal-estar no trabalho (Ferreira, M. C., 2006; Nogueira, Frota, 2011).

Nesse sentido, identificam-se duas abordagens de QVT prevalentes no contexto brasileiro: uma de caráter assistencialista, que preconiza a restauração corpo-mente e que ainda é hegemônica; a outra, contra-hegemônica e de caráter preventivo, trata a QVT sob a ótica de gestores e trabalhadores (Ferreira, R. R. et al., 2009; Ferreira, M. C., 2012). A abordagem assistencialista responsabiliza o trabalhador pela sua QVT e é marcada por práticas paliativas e compensatórias que não atuam nas causas do mal-estar no trabalho. Já na abordagem preventiva, busca-se dar voz ao trabalhador para, por meio de sua fala, compreender as queixas e remover os problemas geradores de mal-estar no trabalho, atuando nas condições, na organização e nas relações socioprofissionais (Ferreira, R. R. *et al.*, 2009).

A concepção preventiva, adotada no presente estudo, apoia-se em uma nova abordagem teórico-metodológica: a Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho (EAAQVT), desenvolvida por Mário César Ferreira (2008, 2012). Segundo esse autor, a Ergonomia da Atividade pode contribuir com a pesquisa em QVT ao agregar um enfoque de viés preventivo, atuando na inter-relação indivíduo-contexto de trabalho. Na referida abordagem, entende-se QVT com base em duas perspectivas interdependentes, que culminam no bem-estar dos trabalhadores e na eficiência e eficácia organizacionais. Sob a ótica dos dirigentes, QVT é premissa organizacional de normas e práticas que visam o bem-estar dos trabalhadores. Sob a ótica dos trabalhadores, QVT são representações destes sobre a organização na qual trabalham (Ferreira, M. C., 2008, 2012).

Considerando o exposto, a relevância de estudar QVT se fundamenta em três eixos: social, organizacional e acadêmico. Do ponto de vista social, o interesse pela QVT evidencia o caráter central que o trabalho assume na vida das pessoas. Do ponto de vista das organizações, estudar QVT permite compreender e intervir nos

problemas do contexto de trabalho que colocam em xeque o bem-estar dos trabalhadores e a eficiência e eficácia organizacionais (competitividade, gestão flexível do trabalho, exigência do consumidor/usuário, consciência ambiental). Por fim, do ponto de vista acadêmico, a importância do tema QVT reflete o papel e as possibilidades de intervenção das ciências do trabalho e da saúde, tendo em vista a tríade indivíduo-trabalho-organização (Ferreira, M. C., 2012).

A premissa da Ergonomia da Atividade, de que o trabalho deve se adaptar ao trabalhador, coloca o indivíduo em primeiro plano. Este é um trabalhador ou uma trabalhadora com suas singularidades, que são expressas em termos de variabilidades interindividual (gênero, idade, dimensões corporais, experiência, competências) e intraindividual (transformações físicas e mentais ao longo do tempo). Essa visão se contrapõe à noção de “trabalhador médio”, de filiação taylorista (Ferreira, Mendes, 2003).

O pressuposto da Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho que trata das questões de variabilidade interindividual foi o que suscitou a pergunta desta pesquisa. Uma vez que se sabe que trabalhadores em diferentes contextos têm percepções distintas sobre QVT, e que estas também variam em função de dados demográficos e profissiográficos, tais percepções se diferenciariam em função do gênero?

O que as pesquisas em Ergonomia mostram em relação ao gênero, variável desta pesquisa, é que ele tem impacto nos ritmos de trabalho, nas posturas adotadas, na força que é impressa, na forma de se relacionar com os pares e com a chefia, na maneira de expressar sentimentos, opiniões e emoções e na maneira de se relacionar com o próprio trabalho (Abrahão *et al.*, 2009; Salerno *et al.*, 2012). Nesse primeiro momento, buscou-se compreender se há diferenças significativas de percepção entre homens e mulheres para, em pesquisas seguintes, aprofundar o entendimento das possíveis causas dessas diferenças.

“Como as mulheres percebem sua QVT?”: a pesquisa que originou esta questão

Considerando as diferenças apontadas no que se refere ao trabalho feminino e às mudanças ocorridas no contexto de trabalho do serviço público brasileiro, fica, então, um questionamento: haveria uma diferença significativa entre mulheres e homens na percepção do seu contexto de trabalho no serviço público? Visando responder essa pergunta, esta pesquisa objetivou verificar diferenças de percepção para mulheres trabalhadoras no serviço público brasileiro em relação à Qualidade de Vida no Trabalho e aos seus fatores componentes – *organização do trabalho, condições de trabalho, relações socioprofissionais, elo trabalho-vida social e reconhecimento e crescimento profissional*.

Para o alcance do objetivo proposto, adotou-se estratégia quantitativa para coleta e análise de dados, como descrito a seguir.

Quadro 1 – Fatores do IAQVT

Fator 1 – Condições de Trabalho ($\alpha=0,90$)⁽¹⁾
Expressa as condições físicas (local, espaço, iluminação, temperatura), materiais (insumos), instrumentais (equipamentos, mobiliário, posto), suporte (apoio técnico) que influenciam na atividade de trabalho e colocam em risco a segurança física. Esse fator é constituído de 12 itens. Exemplo: "O local de trabalho é confortável".
Fator 2 – Organização do Trabalho ($\alpha=0,73$)
Expressa as variáveis de tempo (prazo, pausa), controle (fiscalização, pressão, cobrança), traços das tarefas (ritmo, repetição), sobrecarga e prescrição (normas) que influenciam na atividade de trabalho. Esse fator é constituído de 9 itens. Exemplo: "No [nome do órgão], as tarefas são repetitivas".
Fator 3 – Relações Socioprofissionais de Trabalho ($\alpha=0,89$)
Interações socioprofissionais em termos de relações com os pares (ajuda, harmonia, confiança), com as chefias (liberdade, diálogo, acesso, interesse, cooperação, atribuição e conclusão de tarefas), comunicação (liberdade de expressão), ambiente harmonioso e conflitos que influenciam na atividade de trabalho. Esse fator é constituído de 16 itens. Exemplo: "É comum o conflito no ambiente de trabalho".
Fator 4 – Reconhecimento e Crescimento Profissional ($\alpha=0,91$)
Expressa variáveis relativas ao reconhecimento no trabalho (existencial, institucional, realização profissional, dedicação, resultado alcançado) e ao crescimento profissional (oportunidade, incentivos, equidade, criatividade, desenvolvimento) que influenciam na atividade de trabalho. Esse fator é constituído de 14 itens. Exemplo: "Sinto-me reconhecido pela instituição onde trabalho".
Fator 5 – Elo Trabalho-Vida Social ($\alpha=0,80$)
Expressa as percepções sobre a instituição, o trabalho (prazer, bem-estar, zelo, tempo passado no trabalho, sentimento de utilidade, reconhecimento social) e as analogias com a vida social (casa, família, amigos) que influenciam a atividade de trabalho. Esse fator é constituído de 10 itens. Exemplo: "Sinto-me mais feliz no trabalho no [nome do órgão] que em minha casa".

Fonte: ErgoPublic (disponível em: <http://www.ergopublic.com.br/?pg=textos_gerais&id=4>).

Nota: ⁽¹⁾O coeficiente alfa de Cronbach estima o grau de confiabilidade de um instrumento, ou seja, a capacidade de medir o construto livre de erros.

Método

A presente pesquisa utilizou dados secundários de estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ergonomia da Atividade Aplicada ao Serviço Público (ErgoPublic), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), em oito órgãos do serviço público brasileiro no período de 2010 a 2013.

Participantes

Participaram do estudo 7.020 trabalhadores (servidores, estagiários, terceirizados) de oito órgãos do serviço público brasileiro, sendo 3.405 homens e 3.615 mulheres com idade média de 36,5 anos. Em relação à escolaridade, 49% dos participantes têm pós-graduação e 36% têm ensino superior completo. Dos órgãos

aqui representados, três são do Poder Judiciário e cinco do Executivo, incluindo duas autarquias.

Instrumento

Como instrumento, foi utilizada a versão eletrônica do Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (IAQVT), que é composto por duas partes, sendo uma quantitativa e outra qualitativa. A etapa quantitativa compõe-se de 61 itens associados a uma escala de resposta tipo Likert de 11 pontos de concordância, que mensuram os fatores: *condições de trabalho, organização do trabalho, relações socioprofissionais, reconhecimento e crescimento profissional e elo trabalho-vida social*. A etapa qualitativa compõe-se de quatro questões abertas, a saber:

- Na minha opinião, qualidade de vida no trabalho é...,
- Quando penso no meu trabalho no [órgão], o que me causa mais bem-estar é...,
- Quando penso no meu trabalho no [órgão], o que me causa mais mal-estar é...
- Comentários e sugestões.

Trata-se de um instrumento desenvolvido por Mário César Ferreira (2009) com base em diversas pesquisas realizadas pelo ErgoPublic. A descrição de cada fator e os índices psicométricos são apresentados no Quadro 1. Para alcançar o objetivo da pesquisa, serão apresentados apenas os resultados referentes à parte quantitativa do inventário.

106

Procedimentos

As pesquisas tiveram início com uma campanha de sensibilização para garantir maior participação, realizada por meio de mensagens eletrônicas, boletins impressos, chamadas no sítio da intranet e inserções em eventos específicos, como *workshops*, oficinas, entrevistas para meios de comunicação internos e palestras. A versão eletrônica do questionário ficou disponibilizada em um sítio externo às organizações, durante o período aproximado de um mês.

Análise de Dados

Os dados do inventário foram tabulados e analisados no *software* PASW, versão 18.0. Foi realizada uma inspeção para verificar possíveis erros de digitação e dados faltosos. Foram geradas estatísticas descritivas (média e desvio-padrão) para cada um dos fatores com base nos valores atribuídos por homens e mulheres de acordo com a escala utilizada na pesquisa. Assim, os valores das médias são classificados com base na cartografia apresentada no Quadro 2. Os dados foram submetidos a análises exploratórias com o intuito de checar os pressupostos. Indicadores de

simetria e achatamento, histogramas com curva de densidade, P-P *plots* e teste de normalidade apontaram para uma distribuição não normal.

Como os dados não têm uma distribuição normal, foi realizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes com o intuito de avaliar se existe diferença estatística significativa relacionada à qualidade de vida no trabalho entre homens e mulheres. Neste caso, a medida mais apropriada de tendência central é a mediana. A hipótese nula testada foi "A percepção de QVT entre os participantes não varia em função do gênero". Os resultados de U ,¹ z^2 e p^3 evidenciam se esta hipótese é plausível ou não.

Quadro 2 – Parâmetros Básicos de Análise

----	---	--	-	Tendência Negativa 4-4,9	Tendência Positiva 5-5,9	+	++	+++	++++
0-0,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9			6-6,9	7-7,9	8-8,9	9-10
Mal-Estar Intenso	Mal-Estar Moderado	Zona de Transição			Resultado mediano. Indicador de "situação- limite". Coexistência de mal-estar e bem-estar no trabalho. Estado de alerta.		Bem-Estar Moderado	Bem-Estar Intenso	
Mal-Estar Dominante							Bem-Estar Dominante		
Resultado negativo que evidencia a predominância de representações de mal-estar no trabalho. Representações que devem ser transformadas no ambiente organizacional. Risco de Adoecimento.						Resultado positivo que evidencia a predominância de representações de bem-estar no trabalho. Representações que devem ser mantidas e consolidadas no ambiente organizacional. Promoção de Saúde.			

Fonte: Ferreira (2012), adaptado.

Resultados

Verifica-se que, conforme a cartografia de análise (Quadro 2), o fator *organização do trabalho* encontra-se na zona de transição de tendência negativa. Configura-se como o fator mais crítico para ambos os gêneros. As médias de homens e mulheres para o fator *reconhecimento e crescimento profissional* estão na zona de transição de tendência positiva. A zona de transição indica um estado de alerta, coexistindo vivências de bem-estar e mal-estar. Os demais fatores encontram-se na zona de bem-estar dominante.

As análises descritivas apresentadas na Tabela 1 demonstram que as mulheres avaliaram de forma mais positiva do que os homens os *fatores reconhecimento e crescimento profissional e elo trabalho-vida social*. Os outros fatores são percebidos mais negativamente.

¹ Os valores de U obtidos no teste avaliam o grau de entrelaçamento dos dados dos dois grupos após a ordenação. Quanto mais baixo for o valor de U, maior será a evidência de que as populações são diferentes.

² O escore z indica quantos desvios-padrão uma observação está abaixo ou acima da média, considerando uma distribuição normal. O escore z também contribui na identificação da probabilidade de ocorrência da hipótese nula, uma vez que, quanto maior o valor de z, menor a probabilidade de ocorrer o evento (hipótese nula).

³ O índice de significância (p) indica a probabilidade de ocorrência do evento testado (hipótese nula); $p < 0,05$ indica que há diferença significativa entre as amostras.

Tabela 1 – Médias e Desvio-Padrão de Gênero por Fator

Fatores	Masculino		Feminino	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Condições de trabalho	6,93	1,93	6,75	2,01
Organização do trabalho	4,31	1,55	4,11	1,58
Relações socioprofissionais	7,12	1,77	7,06	1,83
Reconhecimento e crescimento profissional	5,67	2,20	5,72	2,23
Elo trabalho-vida social	7,46	1,32	7,59	1,31
QVT Global	6,3	1,36	6,24	1,40

Fonte: Elaboração própria.

A despeito da diferença nas médias, o que importa em termos de análise inferencial é se a diferença é, de fato, significativa. Isso equivale a dizer que o fato de uma média ser menor para um extrato da amostra não significa, necessariamente, que a percepção daquele extrato é pior.

Os resultados do teste de Mann-Whitney evidenciaram que não há diferença significativa entre homens (Md= 7,38) e mulheres (Md= 7,31) para a variável *relações socioprofissionais*, $U = 5,72$, $z = -1,48$, ns. Mulheres (Md= 6,07) também não diferem significativamente de homens (Md= 5,93) no que diz respeito à percepção do fator *reconhecimento e crescimento profissional*, $U = 5,88$, $z = 0,53$, ns.

Por outro lado, mulheres (Md= 7,00/ 4,11/ 6,37) percebem mais negativamente do que os homens (Md= 7,25/ 4,33/ 6,46) os fatores *condições de trabalho*, $U = 5,58$, $z = -3,28$, $p = 0,001$; *organização do trabalho*, $U = 5,43$, $z = -5,08$, $p = 0,0001$; e QVT global, $U = 5,7$, $z = -1,8$, $p = 0,032$.

No que se refere ao fator *elo trabalho-vida social*, $U = 6,16$, $z = 3,8$, $p = 0,009$, verificou-se que as mulheres (Md= 7,8) o percebem mais relacionado à promoção de bem-estar que os homens (Md= 7,6).

Discussão

Os resultados apresentados indicam que as mulheres percebem de forma mais negativa a Qualidade de Vida no Trabalho quando comparadas aos homens. Essa avaliação pode estar associada à forma como a mulher é inserida no trabalho (Abramo, 2008; Yannoulas, 2013) e como ela é tratada no que se refere aos diferentes eixos componentes da QVT.

A ausência de diferença significativa no fator *reconhecimento e crescimento profissional* pode ter a ver com o fato de que o serviço público ainda é um espaço de isonomia, mesmo com todas as adversidades encontradas. Nesse espaço, as regras são aplicadas para todos: os concursos públicos não podem fazer discriminação de gênero, por exemplo, e, apesar de haver muitos requisitos políticos para a ascensão a cargos comissionados, a disponibilidade quantitativa de mulheres para assumi-los

é maior no espaço público que no privado, o que já começa em razão dos concursos. Isso não significa que as mulheres não enfrentem dificuldades, que, como sabido, começam muito antes, no início da vida profissional (Bruschini, 1998; Carloto, 2002). Entretanto, a garantia de alguns aspectos que não discriminam o gênero feminino, como a possibilidade de se submeter às mesmas seleções e avaliações que os homens, pode explicar os achados nesse fator.

Não se encontrou diferença significativa também no fator *relações socioprofissionais*, que está na zona de bem-estar dominante. A inexistência de diferença significativa pode ser associada ao fato de que as relações socioprofissionais são comumente pilares de sustentação de bem-estar na presença de dificuldades com a organização do trabalho, o que é percebido negativamente pelos dois gêneros na presente pesquisa. Mário César Ferreira (2008) afirma que o bom relacionamento entre pares e com a chefia está ligado à satisfação dos trabalhadores e a desempenhos mais adequados diante das contradições impostas pelas situações de trabalho.

O fator *condições de trabalho* apresentou uma importante diferença de percepção. Tendo em vista que o fator refere-se às condições físicas (local, espaço, iluminação, temperatura), materiais (insumos), instrumentais (equipamentos, mobiliário, posto) e de suporte (apoio técnico) que influenciam na atividade de trabalho, questiona-se qual o quantitativo de mulheres que pode estar em cargos inferiores ou em ocupações – como de serviços de limpeza – que implicam, na maioria dos casos, condições precárias de trabalho. Apesar de os dados deste estudo não possibilitarem tal investigação, posto que não foi possível unificar os bancos de dados em termos de análise de cargos, sabe-se que os de menor hierarquia são, em sua maioria, ocupados por mulheres. O banco de dados desta análise conta com a participação de estagiários e terceirizados, o que pode explicar a diferença encontrada.

Outra explicação refere-se ao fato já explicitado pela Ergonomia da Atividade de que os espaços de trabalho são, no geral, pensados para o “homem-médio” (Abrahão *et al.*, 2009; Ferreira; Mendes, 2003). Fatores como regulação de temperatura de aparelhos de ar-condicionado, por exemplo, não consideram que as mulheres, em função de um menor calibre de seus vasos sanguíneos capilares, realmente tendem a ter uma sensação térmica de maior desconforto no frio (Kroemer, Grandjean, 2005).

Os componentes do fator *organização do trabalho* se referem às variáveis de tempo (prazo, pausa), controle (fiscalização, pressão, cobrança), traços das tarefas (ritmo, repetição), sobrecarga e prescrição (normas) que influenciam na atividade de trabalho. São apresentados na literatura como os que mais sofrem impacto dos traços socioculturais, demonstrado na diferença de tratamento entre homens e mulheres no trabalho, e de condições externamente impostas, como a jornada doméstica (Bruschini, 2007; Carloto, 2002; Rocha, 2008), o que pode explicar a diferença significativa.

No que se refere ao fator *elo trabalho-vida social*, verifica-se que as mulheres o percebem mais positivamente que os homens. Tal diferença de percepção não significa, entretanto, que as mulheres tenham equilíbrio entre o trabalho e a vida social, mas sim que atribuem importância às duas esferas, provavelmente por conta

de suas atribuições no ambiente externo ao trabalho. O perfil das trabalhadoras explicita a construção de uma identidade feminina que engloba o trabalho e a família; existe um acúmulo de papéis: a responsabilidade pela vida doméstica e o comprometimento com o trabalho (Bruschini, 2007).

Observa-se, com os resultados obtidos, que as mulheres vivenciam as situações de trabalho de maneira diferenciada quando comparadas aos homens, provavelmente por conta do papel social feminino que a elas atrela a responsabilidade pelos afazeres domésticos, o cuidado com filhos e marido e o trabalho. Investigar como as mulheres percebem esse contexto e quais estratégias desenvolvem para lidar com essa realidade é fundamental para a compreensão a respeito de qual trabalhadora estamos falando.

Considerações finais

A utilização do IAQVT permitiu o alcance do objetivo: verificar a ocorrência de diferença significativa de percepção entre homens e mulheres nas dimensões componentes da QVT, na perspectiva da Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho. Entretanto, é importante ressaltar que o estudo apresenta limitações, pois foi baseado em autorrelato, e os dados obtidos não fornecem a causa dessas diferenças.

Os resultados servem de subsídio para futuras pesquisas que busquem investigar as possíveis causas dessas diferenças e as estratégias utilizadas pelas trabalhadoras para lidar com esse contexto. Ademais, é um primeiro passo para o desenvolvimento de ações voltadas para o debate sobre gênero e trabalho no serviço público.

110

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, J. et al. *Introdução à Ergonomia: da prática à teoria*. São Paulo: Blucher, 2009. 240 p.

ABRAMO, Laís. Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza de trabajo secundaria? *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 224-235, maio/ago. 2004.

ABRAMO, Laís. Trabajo, género y raza: un tema presente en la agenda brasileña. *Revista Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n. 218, nov./dez. 2008.

ALVES, M. G. M. et al. Estresse no trabalho e hipertensão arterial em mulheres no Estudo Pró-Saúde. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 5, p. 893-896, 2009.

BRITO, J. C. Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 195-204, jan./mar. 2000.

BRUSCHINI, M. C. A. *Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades e mudanças no período 1985-1995*. Relatório elaborado para a Organização Internacional do Trabalho (OIT). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos 10 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.

CARLOTO, C. M. Gênero, reestruturação produtiva e trabalho feminino. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 4, n. 2, p. jan./jun. 2002.

CUNHA, J. C. C. *Adoecimento e afastamento do trabalho de servidores públicos estaduais de Santa Catarina, 1995 a 2005*. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FERREIRA, Mário César. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 83-99, 2008.

FERREIRA, Mário César. Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (IA_QVT): instrumento de diagnóstico e monitoramento de QVT nas organizações. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 61., 2009, Manaus. *Anais...* Manaus: Ufam, 2009.

FERREIRA, Mário César. Qualidade de vida no trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). *Dicionário: trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 219-222.

FERREIRA, Mário César. *Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores*. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.

FERREIRA, M. C.; ALVES, L.; TOSTES, N. Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 25, n. 3, p. 319-327, 2009.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. *Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da Previdência Social brasileira*. Brasília, DF: LPA, 2003.

FERREIRA, Rodrigo R. et al. Concepção e implantação de um programa de qualidade de vida no trabalho no setor público: o papel estratégico dos gestores. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 147-157, 2009.

GUIMARÃES, M. Transformações do trabalho e violência psicológica no serviço público brasileiro. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 34, n. 120, p. 163-171, 2009.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Mensal de Emprego: mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas*. mar. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>.

KROEMER, K. H.; GRANDJEAN, E. *Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

NEVES, I. R. LER: trabalho, exclusão, dor, sofrimento e relação de gênero: um estudo com trabalhadoras atendidas num serviço público de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1257-1265, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000600015>.

NOGUEIRA, C. V.; FROTA, F. H. S. Qualidade de vida no trabalho: percepções sobre sua importância como política de valorização no serviço público. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 31-58, set./dez. 2011.

ROCHA, E. K. G. T. Desigualdade também no adoecimento: mulheres como o alvo preferencial das síndromes do trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1215.pdf>.

SALERNO, S. et al. Gender and ergonomics: a case study on the "non-formal" work of women nurses. *Ergonomics*, Oxfordshire, v. 55, n. 2, p.140-146, 2012.

SCORZAFAVE, L. G.; MENEZES-FILHO, N. A. Caracterização da participação feminina no mercado de trabalho: uma análise de decomposição. *Economia Aplicada*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, jan./mar. 2006.

SCORZAFAVE, L. G.; MENEZES-FILHO, N. A. Participação feminina no mercado de trabalho brasileiro: evolução e determinantes. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 441-478, dez. 2001.

WAJNMAN, S.; QUEIROZ, B.; LIBERATO, V. O crescimento da atividade feminina nos anos noventa no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 11. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEP, 1998. v. 2, p. 2429-2454.

YANNOULAS, S. Introdução: sobre o que nós, mulheres, fazemos. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 31-65.

Carla Sabrina Antloga, doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), é professora adjunta no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, do Instituto de Psicologia dessa universidade.

antlogacarla@gmail.com

Marina Maia, mestranda em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações na Universidade de Brasília.

m.maiacarmo@gmail.com

Recebido em 3 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

Pensando gênero no contexto rural: análise de diários de meninas assentadas

Silvia Regina Marques Jardim

115

Resumo

Estudo referente às percepções de meninas adolescentes assentadas sobre a juventude, ciclo da vida que resulta de processos educativos e culturais que ocorrem em espaços diversos, entre eles a família e a escola, e podem se estender ao longo da vida. Foram realizadas entrevistas com as adolescentes, suas mães e algumas avós para aprofundar temas surgidos nos diários e captar elementos de mudanças de comportamentos. Os resultados mostram que os diários podem ser uma fonte rica de dados, pois permitem vislumbrar como as meninas adolescentes interagem com sua realidade, considerando vivências do cotidiano.

Palavras-chave: juventude rural; educação; menina; gênero.

Abstract

Thinking gender in the rural context: analysis of diaries written by young female settlers

The paperwork presents the perceptions and opinions of young female settlers about youth, life cycle, resulting from educational and cultural processes that take place in diverse spaces, including family and school, which may be extended throughout their lives. Interviews were conducted with the teenagers, their mothers and some grandmothers, in order to deepen topics that came up in the diaries and bring up elements of behavior change. The results indicate that the diaries can be a rich source of data, as they allow us to realize how these young girls react and deal with their realities, through their daily experiences.

Keywords: rural youth; education; girl; gender.

116

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa de doutorado *Entreaberto botão, entrefechada rosa: vivências da adolescência feminina em assentamento de reforma agrária* (Jardim, 2011), que procurou relacionar as temáticas “relações sociais de gênero”, “educação” e “juventude rural” mediante a análise de diários de adolescentes do sexo feminino que vivem em um assentamento de reforma agrária.

Os conceitos sobre adolescência e juventude muitas vezes são confundidos ou até mesmo tratados como sinônimos. A complexidade desse assunto tem gerado incertezas sobre quando começa a juventude e até quando uma pessoa é considerada jovem. Nas áreas rurais tradicionais, o fim da juventude é marcado pelo casamento e/ou pelo trabalho, que configura a entrada no mundo adulto, e isso pode acontecer precoce ou tardiamente. A juventude contempla o período da vida considerado como adolescência, mas não é possível considerar “adolescente” toda pessoa jovem.

Neste artigo, optamos por nos deter no início da juventude, ou seja, na adolescência, considerada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como o período da vida que vai dos 12 aos 18 anos de idade. Entendemos a adolescência como um período de transição em que já não se vive a ludicidade da infância, mas ainda não se vivem as responsabilidades do mundo adulto. Uma fase da vida marcada, por exemplo, pela expansão da vida social, pelo afloramento de características da sexualidade, de reflexão sobre o mercado de trabalho, de sentimentos diversos no que se refere a expectativas da família e da sociedade sobre seu futuro. O jovem adolescente possui um olhar crítico e busca, a todo instante, subverter a ordem das coisas e, dependendo do modo como suas atitudes são interpretadas pelas gerações mais velhas do seu grupo, pode provocar nestas gerações sentimentos de esperança ou de desalento.

Escolhemos o assentamento rural por entender que este espaço social carrega em seu cerne muitas aspirações de movimentos sem-terra que não só reivindicam

a posse da terra, mas lutam por melhores condições de vida pautadas na defesa de direitos sociais. O interesse em estudar as relações sociais de gênero dentro da temática que envolve o rural é justificado pelo fato de que

a história de mulheres na constituição e trajetória dos assentamentos é marcada por muitos atos de discriminação naturalizada. Discriminação respaldada pelas visões patriarcais do projeto estatal, pelo atraso na extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários, pela exclusão, por bom tempo, em programas de crédito/comercialização/investimentos. (Ferrante, 2010b, p. 14).

Ferrante (2010b) mostra em sua pesquisa que as políticas públicas voltadas para os assentados têm procurado, ao menos em teoria, incorporar as questões de gênero e afirma também que os diversos movimentos de mulheres rurais têm interferido positivamente para a superação de desigualdades e violências que marcam a vida das mulheres assentadas e trabalhadoras. Porém, nas relações estabelecidas no cotidiano, ainda há muito a ser conquistado. Nos assentamentos ainda prevalece um modelo de família baseado na ideologia patriarcal, em que a divisão de espaços é delimitada: às mulheres cabe o espaço da casa, o cuidado dos filhos e a produção de alimentos dentro do lote. O trabalho da mulher é invisível, uma pequena ajuda ao marido ou uma “reserva” para as épocas de plantio ou colheita, ou uma extensão do trabalho da casa pelo qual é “naturalmente” responsável (ser esposa, dona de casa, mãe). Muitas vezes, elas próprias, incorporando o discurso da ideologia dominante, consideram seu trabalho de menor valor.

Apesar de algumas mudanças, as mulheres oscilam entre resistir e aceitar modelos entendidos por elas como naturais ou, ainda, como resultado de suas escolhas. Nas situações de resistência, as mulheres buscam o trabalho assalariado fora do assentamento, participam de associações e procuram, incessantemente, desenvolver estratégias diversas para romper com formas dissimuladas de violências de gênero. E, apesar dos entraves, as mulheres não deixam de lutar por ideais que consideram importantes para a reforma agrária.

117

Buscando instrumentos para coleta de dados

A metodologia procurou captar como as adolescentes constroem processos de interação com sua realidade e com os sujeitos que fazem parte dela considerando elementos vivenciados em seu cotidiano, pois é no cotidiano que o sujeito vive regras e seus modos de viver podem se apropriar delas ou desviar as opções do sujeito em relação às regras.

Para isso, foi pensada a escrita de diários. Foram identificadas doze adolescentes do sexo feminino com idade entre 12 e 15 anos, estudantes da escola do campo, localizada em um assentamento no interior do Estado de São Paulo, que aceitaram participar da pesquisa e se dispuseram a escrever diários. Os contatos com as estudantes foram realizados logo no início do ano letivo e os cadernos (diários) foram entregues logo a seguir. Um documento de solicitação/consentimento foi enviado às mães, a fim de que assinassem a permissão para que as filhas participassem da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes das adolescentes.

Após uma exposição sobre o que eu estava fazendo (uma pesquisa sobre juventude), entreguei às meninas os cadernos informando que elas poderiam escrever o que quisessem sobre suas vidas. Garanti o meu respeito pelo desejo de escrever o diário e que deveriam se sentir livres para parar de escrever no momento que desejassem. Importante ressaltar que visitava regularmente a escola, lia os diários, os devolvia e era comum estabelecer diálogos com as adolescentes sobre as situações descritas. Essas atitudes possibilitaram o estabelecimento de uma relação de amizade e elas passaram a sentir mais confiança em mim como pessoa (e não como pesquisadora) e, com menos receio, as meninas passaram a ver a possibilidade de conversar com alguém e narrar fatos que vivenciavam. Embora o diário fosse o instrumento principal de produção de dados, ocorreram entrevistas com as adolescentes para aprofundar temas tratados nos diários. Também entrevistamos suas mães e avós com o propósito de aprofundar temáticas e analisar elementos que pudessem apontar ruptura ou continuidade entre gerações no que diz respeito, por exemplo, aos anseios, às experiências e às necessidades que configuram a diversidade de vivências das mulheres rurais.

A criação desse instrumento de coleta de dados – o diário – permite vê-lo como um produto em que cada menina foi imprimindo sua marca, sendo comum o uso de desenhos e letras coloridas. Muitas usaram tais símbolos e letras de música como forma de elaboração do próprio pensamento para expressar sentimentos. Eis a importância das múltiplas formas que o ser humano tem para se expressar, ou seja, a relação entre expressividade verbal e não verbal que transcende o lado formal do uso da língua escrita. O diário, como o próprio nome diz, retrata situações cotidianas e, dentro desse cotidiano, emergem as experiências vividas, a realidade social. É a organização do tempo que é dividido entre o espaço da escola, o período reservado para a casa e para a família e o espaço de tempo reservado ao lazer, às relações sociais ou afetivas (Salva, 2008).

Reforço que o objetivo deste trabalho é dar atenção à voz feminina que emerge da memória, da oralidade, da escrita, das expressões humanas. O discurso dominante tem a marca do padrão que anula as diferenças: é um discurso masculino, branco, adulto, europeu, saudável e jovem (supõe o silêncio de mulheres, dos negros, das crianças, dos idosos). Por outro lado, não é possível ignorar que o discurso dessas mulheres é resultado de um entrelaçamento de várias vozes que constituem suas identidades e que, aos poucos, vão sendo reveladas.

A análise

Os diários permitiram que as adolescentes apresentassem a si mesmas e, a cada leitura dos diários, pude ver e (re)descobrir situações cotidianas que mostraram sua importância, à medida que me levavam a refletir sobre educação, gênero e juventude rural. Neste trabalho, a ênfase cairá sobre o papel da família e da formação escolar, fatores importantes no processo de formação.

A família é a primeira instituição responsável por diversas práticas educativas que se estendem durante todo o processo da formação e da constituição da identidade

do ser humano. A família de origem para as adolescentes tem grande importância afetiva e isso faz com que desejem constituir uma família, depois de conquistarem a autonomia financeira. Aliás, temáticas relacionadas ao amor, ao afeto, à amizade e à solidariedade são recorrentes nos diários e nas experiências vividas pelas adolescentes. As relações familiares e também o próprio assentamento são importantes referências para as jovens no sentido de apoio moral, estabelecimento de relações de afeto e sentimento de pertença, importante para o fortalecimento da identidade. É no espaço familiar que a cultura se inicia e o indivíduo aprende a lutar pela sobrevivência humana. Nesse espaço, as mulheres mais velhas são consideradas responsáveis por atividades de subsistência, transmitem saberes e valores. É a família, ainda, quem cumpre o papel de incentivar a ascensão social:

Minha mãe quer que eu faça faculdade de gestão ambiental ou estilista ou educação física. Eu adoro esporte. Meu pai quer que eu seja médica. Eu sonhava em ser uma advogada chique ajudando o povo do bem. Estilista porque adoro me arrumar e arrumar minhas irmãs e fazer vestidos, desenhar. (C, 13 anos, diário).¹

Esse trecho do diário é rico em interpretações. A escolaridade da filha é nitidamente valorizada pela mãe e pelo pai, que tiveram um mínimo de formação escolar. A família sonha com cursos superiores ligados a demandas do meio rural: meio ambiente, educação e saúde. A adolescente, estimulada pelos pais, sonha com sua profissão e pensa em fazer Direito, curso que possibilita ajudar o “povo do bem”. Quem seria esse povo do bem? É fácil inferir que se trata das histórias de vida de seus familiares e de membros de sua comunidade que trazem na memória a luta pela terra e pela justiça social. Essas aspirações contrariam o discurso ideológico que diz que o jovem do meio rural está alheio a questões de seu meio ou, o que é pior, que as crianças, os jovens e os adultos do campo não necessitam de educação ou políticas públicas de incentivo à continuidade nos estudos por não demonstrarem interesse nos processos de educação formal, o que, aliás, já foi contestado por vários autores (Fiamengue, 1997; Whitaker, 2002).

Todavia, a família e a comunidade representam sensações de restrição e até mesmo reprovação de condutas e de anseios:

[...] eu acho que estou apaixonada só que eu não sou correspondida. Eu estava pensando em contar pra minha mãe só que eu tenho medo que ela conte para o meu pai ou brigue comigo. Eu não sei o que faço. (J, 13 anos, diário).

Eu queria saber mais sobre esse mundo. As coisas hoje em dia não são assim. Esse negócio dos pais não deixar o filho sair. Hoje os pais são mais inseguros. Alguns não têm confiança nos filhos. Eu acho que as coisas teria que mudar de forma correta. Eu acho que sair de casa é um dever de todos os jovens. Minha mãe, ela não deixa eu sair de casa. Eu me sinto como um bicho preso na gaiola que não tem esperança de sair de casa [sic]. (L, 14 anos, diário).

Interessante notar que, no relato anterior, o pai e a mãe parecem participar dos sonhos da filha incentivando-a a escolher uma carreira de prestígio. Isso mostra que as práticas culturais estão se transformando positivamente e novos modelos de

¹ Para garantir o anonimato nas escritas, as adolescentes serão identificadas pela letra inicial maiúscula de nomes fictícios.

pais que buscam uma relação dialógica com os filhos vêm substituindo o autoritarismo que não dá voz ao outro. Porém, em outras situações surge o medo do pai; ou seja, fatores que apontam mudança se deparam com forças de permanência.

Ah... o que eu mais gosto é que todo mundo conhece todo mundo, né? Tem os vizinhos. Eles estão ali. Quando meus pais viajaram, eu fiquei na casa de uma colega. Fiquei uma semana, foi muito bom. Mas tem coisa que a gente faz... assim... que é pra ninguém saber... mas sempre alguém fica sabendo... então tem coisa que ... você vai para casa e já todo mundo está sabendo! [...]. Então é difícil. Por exemplo... fazer alguma coisa que seu pai não pode saber... por exemplo... namorar escondido. Tenho um monte de prima que namora escondido... mas, mesmo assim... não adianta namorar escondido... porque minha irmã ficou com um menino... mas, todo mundo sabe! Meu pai não sabe... então... tem gente que não fala... não sei porque não falam... acho que têm dó mesmo. (A, 14 anos, entrevista).

A percepção e o sentimento sobre esse ciclo da vida, que é o início da juventude, por parte das adolescentes, é que o cotidiano vivido está marcado pelo processo de vigiar e controlar. Isso ocorre na família e se estende para os outros espaços, pois relatam ser comum ter cuidado com o que as pessoas da comunidade falam.

Durante as entrevistas com as mães e avós, observamos que essas mulheres sonham que as filhas e netas estudem e adquiram um bom emprego e, argumentaram, em nome desse projeto, não podem namorar, pois a prioridade é o estudo. Porém, nada é dito em relação aos filhos do sexo masculino, que podem sair, namorar e devem estudar. Observa-se, tanto nas entrevistas com mães e avós quanto nos registros das adolescentes, o exercício de um controle muito forte do comportamento, que pode ser traduzido pela defesa da “boa moça” que deve evitar determinadas amizades, não pode namorar, não pode sair sozinha ou chegar tarde em casa. Assim, ao mesmo tempo que podem ser visualizadas mudanças nos espaços conquistados pelas mulheres mais jovens, também pode ser percebido um processo de vigilância e disciplina constante. Sempre procurando evitar o preconceito em relação ao rural, é preciso lembrar que nas áreas urbanas as formas de controle sobre as meninas também sobrevivem. O problema é que o controle dos pais sobre os jovens nas áreas rurais, e principalmente sobre as meninas, parece ser mais explícito do que nos espaços urbanos. Esse controle não é característico da idade, mas é exercido durante todo o tempo em que se vive na casa dos pais (Castro *et al.*, 2009).

Outra alusão frequente nos diários é relativa aos afazeres domésticos. As meninas ocupam seu tempo entre a escola e os serviços domésticos, tais como limpar a casa, olhar os irmãos menores e fazer comida.

O que é a juventude? Para mim a juventude é trabalhar em casa [...]. Minha mãe às vezes acha que devo passar a juventude fazendo serviço e depois sair um pouco. (F, 14 anos, diário).

Hoje fiz serviço em casa porque minha mãe foi trabalhar no lote. (R, 12 anos, diário).

Hoje eu acordei cedo e tive que ir na casa da minha tia para cuidar dos meus primos porque a minha tia tinha que ir pra cidade... (L, 14 anos, diário).

Não é novidade nos estudos sobre o cotidiano de famílias menos favorecidas economicamente, inclusive nos meios urbanos, que as crianças são educadas para

o trabalho, o que pode levá-las a ter prejuízos na escola. O trabalho doméstico ainda se configura como função exclusivamente feminina e as meninas são socializadas, desde cedo, para cuidar do pai e dos irmãos mais novos. É possível pensar na força de um discurso ideológico ainda presente na sociedade, que “separa” os seres humanos: aos homens da casa cabem o sucesso profissional e atividades de lazer nas horas vagas; às meninas cabe substituir a mãe, que está trabalhando como empregada doméstica ou “ajudando” o marido na subsistência do lar (Whitaker, 1988; Salva, 2008).

Terça (feira) tive de faltar da escola pra cuidar do meu irmão, pois minha mãe tinha um compromisso na cidade e não confia muito nos outros. Então preferiu deixar comigo e com um menino que ela cuida. (D, 13 anos, diário).

Nesse relato, é fácil observar que a adolescente deixa suas atividades escolares para substituir sua mãe nos cuidados com o irmão menor, que tem três anos. Porém, sua mãe exerce a função de babá e, nesse caso, coube à adolescente substituir a mãe também na atividade de babá. Em situações em que familiares ficam doentes, é comum depararmos-nos com as jovens meninas indo até a casa deles para fazer o serviço doméstico. Prevalece no âmbito familiar uma socialização diferenciada, cuja base é a divisão sexual dos papéis.

Pesquisadora – *E o que você menos gosta de fazer em sua casa?*

S – *De limpar o chão e lavar louça.*

Pesquisadora – *Você queria que seu irmão te ajudasse?*

S – *Sim. Ih... mas ele.... nem... Ele só atrapalha. Ele fica o dia inteiro no sofá quando meu pai vai para cidade. Eu odeio limpar chão com ele no sofá porque ele fica subindo e descendo do sofá. Eu tenho uma bronca disso! Eu não gosto. Quando é assim aí eu não faço nada, mas só que depois meu pai vem xingar eu [sic]. (S, 13 anos, entrevista).*

Esse trecho ilustra, uma vez mais, a dificuldade em superar a ideia da casa como o espaço da mulher por excelência. Observamos aqui que, na ausência do pai, o irmão não vai ao lote e fica em casa “atrapalhando” o trabalho da jovem. O pai, nesse caso, ao chegar à casa, parece supervisionar o serviço da menina e, se o trabalho não estiver de acordo com suas expectativas, ele pode insultá-la, dizer palavras afrontosas, injúrias – xingá-la. Porém, nada foi dito sobre as obrigações do irmão.

No que diz respeito à educação escolar, observamos que as jovens a valorizam como um meio de crescimento pessoal e profissional, sem que isso signifique abandonar o assentamento ou sua cultura. Pelo contrário: é um instrumento importante para formação política. A maioria das meninas mostra um apego afetivo ao assentamento, fato que as leva a pensar em um curso e uma profissão, muitas vezes, condizentes com as necessidades do assentamento.

A escola surge nos diários para relatar fatos do cotidiano e também para falar sobre sonhos para o futuro. Há valorização de aulas e de atividades que envolvem a produção de experiências e a capacidade de se comunicar e de se relacionar com

as outras pessoas. Os relatos mostram que, ao mesmo tempo que há valorização da escola por promover a educação formal, há lamentações sobre a rotina escolar:

[...] minha semana foi horrível. Provas! Mas ainda bem que eu não tirei sequer uma nota vermelha, graças a Deus. (D, 13 anos, diário).

A escola é muito legal, eu adoro a aula de Artes e de Ciências e Português. Artes eu tirei 10; em Ciências também e em Português eu não sei [...]. Como prova eu vou deixar a minha prova de Ciências para você ver. (F, 14 anos, diário).

Contraditoriamente, o sucesso dessa fase de provas, caracterizada como tensa, é registrado nos diários com entusiasmo. No primeiro relato, há um agradecimento a Deus pelo bom desempenho nas atividades escolares. No segundo, a adolescente realmente deixou sua prova de Ciências no diário para eu ver: prova bem escrita, com nota 10 e o escrito tradicional da professora – “parabéns” – que se configura como uma forma de incentivo à continuidade da dedicação aos estudos.

Outra manifestação dos aspectos positivos da escola está na valorização de atividades formativas complementares oferecidas pela escola, tais como aulas de informática e de canto.

Por ser fim de ano, comecei a pegar mais firme nos estudos; apesar de eu nunca ter sido má aluna, quero ser cada vez melhor, então peguei um livro também para ler de William Shakespeare, Romeu e Julieta, pois sempre ouvi falar, mas nunca havia lido e não sabia que a história era tão linda. (M, 13 anos, diário).

O registro aponta o interesse dos jovens pela cultura intelectual e o objetivo de dar uma atenção a mais aos estudos. Observo que as adolescentes apresentam uma boa competência linguística e manifestam entusiasmo pelas atividades formativas da escola, fato que mostra, mais uma vez, a desmitificação da ideia de que os adolescentes não leem, não gostam de ler ou não se interessam pela escola. O que, numa prática discursiva ideológica, aponta o desinteresse do jovem pelo estudo, significa, na realidade, a inviabilidade de as políticas públicas educacionais promoverem oportunidades para que os jovens continuem seus estudos.

Além de ser um espaço de socialização que visa transmitir o conhecimento, a escola é um espaço de práticas de sociabilidade: lugar de encontro com os amigos, de expressão de uma subcultura juvenil, de trocas afetivas, de namoros... Ela possibilita o encontro de uma geração. Os discursos retirados dos diários podem ilustrar essa observação:

Nesses últimos dias de férias foi horrível por causa da minha mãe. Ela não deixa eu sair nem em frente de casa. Ela pensa que a gente só porque somos adolescentes tem que ficar as férias todas dentro de casa fazendo serviço o dia inteiro. Só na semana que eu saio. Sabe qual o lugar? É a escola que eu estudo de manhã e à tarde eu faço curso. Só esse lugar que eu frequento. E de final de semana sabe qual lugar que eu vou? Ficar o dia inteiro fazendo serviço e ela não deixar eu sair pra lugar nenhum [sic]. (L, 14 anos, diário).

Férias!! Tão desejadas e queridas! Mas bastam alguns dias de folga para as adolescentes sentirem falta desse ambiente de trocas de experiências. A visão de escola que o jovem possui é ampla; é algo que vai além da sala de aula e dos conteúdos que devem ser absorvidos para preencher estatísticas sobre escolarização. A escola

é a instância em que o indivíduo dá início à sua vida social e é lamentável o não reconhecimento desse espaço pelos formuladores de políticas públicas como uma potência para a interação entre o conhecimento e a vida social, pautada pela valorização da história e da cultura dos seus protagonistas.

O namoro e todos os sentimentos que o envolvem são entendidos pelas adolescentes como parte, eu diria, vital do sentir e do experimentar a juventude que devem ser vividos, ao mesmo tempo, com intensidade, liberdade e responsabilidade. Apesar do desejo de viver um amor, as meninas valorizam e aspiram à conquista da autonomia financeira por meio do estudo e do trabalho, o que, de acordo com novos modelos, deve acontecer antes do casamento e da vinda dos filhos.

Em relação às práticas de sociabilidade, pudemos pontuar a importância da escola como espaço possível para desfrutar da vivência juvenil, permitindo desfrutar de certa liberdade do espaço doméstico e do controle familiar. Estar na escola propicia uma forma de lazer. Fora da escola, mas no âmbito da casa, a televisão surge como entretenimento comum, que propicia aquisição de informações, mas também exerce influência nos modos comportamentais. Outras práticas de sociabilidade estão nas festas, nos encontros com as amigas, nas visitas a parentes, nas práticas esportivas.

Considerações finais

Os diários revelaram que as adolescentes estão vivendo uma fase da vida permeada por conflitos, anseios e descobertas inerentes à adolescência, que são acompanhados por preocupações relacionadas ao futuro, como continuidade dos estudos, aquisição de emprego, conquista da autonomia e constituição de uma nova família. Essas preocupações revelam a responsabilidade que adolescentes sentem quando se deparam com essa fase da vida e não são exclusivas do meio rural, mas podem refletir em vários grupos que compõem a complexidade da juventude.

Os diários permitiram visualizar mecanismos de resistência a limitações, como práticas amorosas realizadas às escondidas. A busca pela autonomia por meio dos estudos e da conquista de trabalho é vista pelas jovens como central em suas experiências de vida. A valorização dos estudos é algo que surge no seio familiar como um sonho a ser conquistado e, nesse caso, a família não mostra diferenciações de gênero ao desejar que suas filhas alcancem elevados patamares no nível educacional e profissional. As mães e avós mostraram, explicitamente, o desejo de que suas filhas e netas conquistem a autonomia financeira antes de se casarem, melhorando seu destino por meio da mobilidade social. Essas resistências e sonhos são resultados das conquistas dos diversos movimentos de mulheres que ressoam nas práticas cotidianas, muitas vezes práticas que passam despercebidas, mas que se revelam importantes para a superação da discriminação de gênero, o que já pode ser celebrado como avanço social.

A vida retratada pelas meninas se mostra um desafio e está repleta de obstáculos. Não há retrocessos, há movimentos; há mudanças de mentalidades e

um olhar, típico da juventude, para novas formas de viver, assim como novas sensações, novas experiências que traduzem a importância de se desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças, num processo dialógico constante.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>.

CASTRO, E. G. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias: relações de gênero em assentamentos rurais. In: FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A. (Org.). *Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais*. Brasília: MDA; São Paulo: Uniara, 2008. p. 112-130.

CASTRO, E. G.; MARTINS, M; A. S. L. RODRIGUES, M. E. B.; CARVALHO, J. *Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: Edur, 2009.

FERRANTE, Vera Lúcia B. Mulheres assentadas rurais em movimento: na casa e na rua, espaços de resistência. In: WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE E. C.; VELOSO, T. M. G. *Ideologia e esquecimento: aspectos negados da memória social brasileira*. Presidente Venceslau, SP: Letras à Margem, 2010a. p. 193-231.

FERRANTE, Vera Lúcia B. *Cidadania e políticas públicas para as mulheres rurais: lugares atribuídos e espaços conquistados pelas assentadas*. Trabalho apresentado no I Simpósio "Feminismo, ação política e agroecologia", realizado em Recife, nov. 2010b.

FIAMENGUE, E. C. *Entre o espaço vivido e o espaço sonhado: imagens da infância num assentamento de trabalhadores rurais*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 1997.

JARDIM, Sílvia Regina Marques. *Entreaberto botão, entrefechada rosa: vivências da adolescência feminina em assentamento de reforma agrária*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2011.

SALVA, Sueli. *Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

WHITAKER, Dulce C. A. *Mulher & homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988.

WHITAKER, Dulce C. A. Mulher e educação. In: D'INCAO, M. A. (Org.). *O Brasil não é mais aquele: mudanças sociais após a redemocratização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-76.

WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. *Cadernos CEDES*, v. 22, n. 56, abr. 2002.

WHITAKER, Dulce C. A.; SOUZA, Marinaldo F. A permanência dos jovens nos assentamentos de reforma agrária: um rosário de equívocos. *Retratos de Assentamento*, Araraquara, n. 10, p. 113-126, 2006.

Silvia Regina Marques Jardim, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara (SP), é professora adjunta na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

silvia.jardim@hotmail.com

Recebido em 3 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos

Rachel Pulcino
Raquel Pinho
Marcelo Andrade

127

Resumo

O que pensam os/as jovens de ensino médio sobre os papéis de gênero? Como eles/elas representam sexismo e machismo no cotidiano escolar? Partindo dessas questões, o artigo problematiza como estudantes do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro percebem as identidades de gênero no cotidiano escolar e nas relações sociais. Em primeiro lugar, evidenciamos os principais referenciais teóricos sobre questões de gênero utilizados na pesquisa. A fim de caracterizar o problema de pesquisa, abordamos os caminhos metodológicos e apresentamos a escola pesquisada e seus estudantes. A pesquisa baseou-se, principalmente, em entrevistas semiestruturadas e grupos focais com os/as estudantes. Por fim, apontamos as principais ideias explícitas e/ou veladas que circundam no imaginário destes/as estudantes sobre as identidades de gênero e indicamos alguns caminhos para o debate sobre os papéis de gênero na escola.

Palavras-chave: gênero; identidade; machismo; sexismo; cotidiano escolar.

Abstract

Roles and gender identities in daily school life: students' perception about the relations between sexes

What do high school students think about gender roles? How do they represent sexism and machismo in daily school life? Based on these issues, this article discusses how high school students from the public school state system of Rio de Janeiro perceive gender identities in everyday school life and in social relations. First, we highlight the main theoretical references about gender issues used in this research. In order to characterize the research problem, we address the methodological approaches and present the researched school and the students. The research was based mainly on semi-structured interviews and focal groups with the students. At last, we point out the main explicit and/or veiled ideas that surround the imaginary of these students about gender identities and indicate some possible ways to the debate on gender roles in school.

Keywords: gender; identity; machismo; sexism; daily school life.

Introdução: um breve debate sobre os gêneros

128

Os estudos de gênero têm seu surgimento associado aos Estudos Feministas, que reivindicavam maior visibilidade às questões das mulheres. As feministas estavam interessadas em modificar a situação de exclusão social e política a que as mulheres foram submetidas. Segundo Guacira Lopes Louro (2003), as lutas feministas estavam marcadas inicialmente por seu caráter de denúncia. Dessa forma, naquele momento histórico, o mais importante era demarcar as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Assim, pouco a pouco, as teóricas feministas começaram a perceber que a mulher, enquanto categoria de análise, acabava por manter alguns impasses quando o assunto era o tema da diferença sexual.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (Guacira Lopes Louro,¹ 2003, p. 21).

Segundo Jane Felipe (2007, p. 78), a importância dos estudos de gênero no campo educacional foi firmada principalmente após a criação do Grupo de Trabalho

¹ Optamos por referenciar os/as autores/as com nome e sobrenome e não apenas com sobrenome, como é feito usualmente. Consideramos que referenciar apenas o sobrenome reforça a ideia de um suposto sujeito neutro, que, na maioria das vezes, é subentendido como do gênero masculino. Nossa opção é uma forma de evidenciar as mulheres na pesquisa, principalmente no que se refere às lutas de reconhecimento e valorização da identidade feminina.

Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2005. Para a autora, a constituição do novo grupo de trabalho mostrou, de uma maneira ainda inicial, o reconhecimento e a sensibilidade de parte da comunidade acadêmica para essas questões. Hoje, quase uma década depois da constituição do GT 23 da Anped, é provável que pouco se questione, na pesquisa educacional, a validade ou não das investigações acadêmicas sobre questões de gênero e sexualidade. No entanto, cumpre registrar que ainda há muito que se avançar para a consolidação da relevância dessas temáticas nas pesquisas e nas práticas educacionais.

As escolas se constituem como espaços fundamentais para a socialização dos/as jovens e muitas vezes nelas são reproduzidas relações de poder que incluem práticas machistas e sexistas. Não obstante, acreditamos que as pesquisas que se interrogam sobre o cotidiano escolar devem estar preocupadas em perceber como a presença de estereótipos de gênero pode acentuar situações de preconceito e discriminação nas escolas.

Para ampliar as discussões em torno do gênero e da sexualidade, é fundamental observar de que forma, na nossa cultura e em outras também, os vários grupos sociais elaboram minuciosas estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos, criando expectativas em torno deles, estabelecendo padrões de comportamento aceitáveis ou inaceitáveis, categorizando-os como normais ou anormais. (Jane Felipe, 2007, p. 80)

Mas como podemos ajudar na desconstrução de estereótipos de gênero e sexuais no cotidiano escolar? Como tentaremos retomar ao fim deste artigo, identificamos, enquanto importante estratégia, a promoção de debates no cotidiano da escola sobre como construímos noções de normalidade e anormalidade em relação ao gênero e à sexualidade. Em outras palavras, debates sobre o processo histórico e social de transformação das diferenças em desigualdades e de naturalização ou de invisibilidade dessas desigualdades. Consideramos como central uma atitude interrogativa diante dos significados que são atribuídos aos homens e às mulheres e dos padrões normatizadores de masculino e feminino em nossas sociedades. Assim, não basta apenas reconhecer que existem diferentes expectativas para mulheres e homens, mas também perceber por meio de quais mecanismos sociais o controle dos corpos é reiterado ao longo da vida escolar dos/as estudantes, de modo a desvelá-los e tornar o tratamento dos gêneros mais igualitário. Como controle dos corpos, entendemos, com Michael Foucault (2013), a reiteração de discursos, hábitos, práticas, gestos, vestuários e modificações físicas do corpo (corte de cabelo, adereços, tatuagens e cirurgias plásticas) que visam estabelecer padrões, normatizantes e socialmente aceitos, de feminilidade e de masculinidade.

Repetidas e reiteradas ao longo da vida dos indivíduos, as normas se constituem como saberes naturalizados, que irão marcar toda nossa percepção acerca daquilo que entendemos que deve ser um comportamento humano (Michael Foucault, 2013, p. 17-18). Segundo Guacira Lopes Louro (2008), esses saberes naturalizados guiam nossa visão daquilo que é tido como normal e anormal. No caso específico

das identidades de gênero, é necessário que reconsideremos como aprendemos que determinados grupos sociais e indivíduos são demarcados como diferentes.

Portanto, antes de simplesmente assumir noções “dadas” de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. Como isso tudo aconteceu e acontece? Através de que mecanismos? Se em tudo isso estão implicadas hierarquias e relações de poder, por onde passam tais relações? Como se manifestam? Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada. (Guacira Lopes Louro, 2008, p. 22).

Para contestar tais mecanismos de produção e reprodução das desigualdades de gênero nos ambientes escolares, partimos da compreensão de que o masculino e o feminino não são características dadas ou naturais aos seres humanos, mas sim características que aprendemos e reafirmamos ao longo de nossas vidas, ou seja, trata-se de reiterados controles dos corpos. Portanto, reconhecemos que os estudos de gênero devem se preocupar ainda mais em pensar os problemas que cercam o universo escolar, possibilitando novos debates para a área educacional. O desafio da educação, na perspectiva de desnaturalização dos papéis de gênero, seria promover o diálogo entre as diferentes identidades de gênero presentes no espaço escolar, com o objetivo de reforçar uma visão crítica de mundo, pautada no combate ao preconceito e à discriminação. Sendo assim, torna-se fundamental um aprofundamento dessas questões para que possamos reconhecer os limites produzidos e, muitas vezes, repetidos diariamente por nós e diante de nossos olhos, mas também para que possamos refletir sobre eles e consigamos superá-los.

130

Sobre a metodologia: foco nas interações e nos depoimentos

Esta pesquisa faz uso das informações obtidas na pesquisa “Diversidade cultural, prática pedagógica e mínimos éticos: articulações entre a ética aplicada e os processos de ensino aprendizagem”², realizada entre 2008 e 2011 pelo Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (Gecec), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nela, buscamos nos aprofundar em quatro temáticas centrais para o cotidiano escolar: justiça, racismo, sexismo e homofobia. Neste artigo, trabalharemos sobre os dados relativos à temática do sexismo.

Iniciamos com uma investigação teórica, na qual foram levantados os conceitos centrais e a bibliografia recente referente à temática do sexismo, tal como apresentado brevemente na introdução deste artigo. Posteriormente, na análise empírica, averiguamos as concepções dos/as jovens do ensino médio a respeito das identidades e dos papéis de gênero, analisando como pensam e abordam o assunto. A metodologia, de abordagem qualitativa, contou com as seguintes estratégias: observação, grupo focal e entrevistas individuais.

² O Projeto de Pesquisa contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa forma, é também um procedimento básico da investigação científica (David Silverman, 2009, p. 69). Existem diversos tipos de observação: metódica, sistemática, direta, flutuante, *in situ*, naturalística, participante e não participante. Considerando nossos objetivos, foi realizada uma breve observação não participante do cotidiano da escola escolhida a fim de conseguir uma aproximação com o universo dos/as participantes pesquisados/as. A observação foi usada para a construção dos roteiros dos dilemas morais, trabalhados por meio de grupos focais. Por sua vez, as respostas desses/as estudantes durante cada grupo focal foram usadas como base para a construção dos roteiros das entrevistas, que foram realizadas individualmente com os/as mesmos/as envolvidos/as na primeira etapa da pesquisa. Para cada uma das quatro temáticas, foi realizado um grupo focal e perguntas específicas no roteiro de entrevistas.

Após coletar um significativo volume de dados, foi preciso organizá-los e estruturá-los de modo a dar sentido às impressões, narrativas e acontecimentos dentro do recorte escolhido. A análise de dados foi feita com o *software* Atlas *TI*. Desenvolvido para análise de dados qualitativos, o Atlas *TI* realiza o recorte das informações de acordo com as referências conceituais, gerando relatórios direcionados às temáticas e otimizando o processo analítico de dados coletados para a pesquisa.

O Colégio Guarani: “liberdade com responsabilidade”

O Colégio Guarani é uma escola estadual de ensino médio, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Ele foi inaugurado em 1965 e, desde sua origem, possui o lema “liberdade com responsabilidade”, que funciona tanto como filosofia direcionadora quanto como mito fundacional da escola. A atual proposta pedagógica do colégio procura manter esse pressuposto.

A escola atende a moradores/as de diversas comunidades e bairros cariocas: Rocinha, Vidigal, Cidade de Deus, Rio das Pedras, Gardênia Azul, Itanhangá, Madureira, Recreio, Vargem Grande, entre outros. O Colégio Guarani é considerado uma referência na rede estadual de ensino médio. Como toda a rede, enfrenta os problemas sociais externos a ele, a saber: violência, alcoolismo, gravidez na adolescência e reconfiguração do modelo familiar. Além disso, ainda precisa enfrentar seus próprios desafios, como evasão escolar e repetência, em função do próprio histórico de vida dos/as estudantes e dos percalços resultantes das políticas públicas educacionais.

Sobre a estrutura física, o colégio apresenta três andares com salas de aula, biblioteca, sala de leitura, sala de informática, sala de vídeo, pátio, quadra de esportes, auditório e cantina. A escola opera em três turnos, reunindo quase três mil estudantes e 120 professores/as, e conta com uma direção geral e três direções adjuntas. Considerando o espaço que a escola possui, podemos classificá-la como uma unidade de grande porte. Em que pese o tamanho da escola, vale registrar que esta apresentava um bom nível de organização e de limpeza em todos os espaços que

visitamos, o que pode indicar o quanto os/as estudantes gostam do colégio, pois só se cuida daquilo que se respeita ou com que se identifica. Existe, dessa forma, um sentimento de pertencimento dos/as jovens à comunidade escolar, bem como o compromisso das direções em manter o espaço cuidado e organizado.

A escola investe recursos em teatro e dança, com projetos socioeducativos e professores/as voluntários/as. Muitos trabalhos de artes estavam expostos pelos corredores ou afixados em murais, em forma de colagens, maquetes, pinturas e cartazes. Também nos chamaram a atenção alguns cartazes voltados para conscientização de questões sociais, construídos pelos/as jovens durante as aulas, envolvendo questões de desequilíbrio ambiental, direitos humanos, poluição, *bullying*, homofobia e racismo. Num primeiro momento, isso nos pareceu um trabalho feito no sentido de sensibilizar e empoderar os/as jovens para questões relevantes do cotidiano, por meio de instrumentos e debates culturais. Contudo, ao conversar com a professora responsável, esclareceu-se que era uma atividade sobre propaganda, cujo conteúdo produzido pelos/as estudantes (homofobia, racismo e direitos humanos) não era o foco do trabalho e não foi contemplado em debate. Assim, entendemos que existe uma emergência dos temas sociais entre os/as jovens.

As aulas de Educação Física parecem estimular as práticas inclusivas e participativas. Elas são um momento do qual ninguém ficava de fora, porém existia uma diferenciação clara entre os jogos para meninas e os jogos para meninos. Geralmente, elas ficavam de um lado, jogando queimado, com um ou dois meninos no grupo. E eles ficavam de outro, jogando futebol, sem nenhuma menina no grupo.

O pátio é um espaço dos/as estudantes. Eles/as estão no pátio durante a entrada, a saída, o recreio e quando são liberados/as das aulas. Parece haver pouquíssimo controle sobre os/as alunos/as, pois havia apenas dois/uas inspetores/as presentes nesse espaço e todos/as os/as docentes estavam na sala de professores/as. Existe apenas um/a inspetor/a por andar. A disciplina parece ser um ponto forte do colégio, pois os/as estudantes sobem para as aulas quando o sinal é batido e cuidam da manutenção da limpeza do pátio.

Sobre os/as estudantes: conectados/as e relacionais

A questão da autonomia e da responsabilidade está presente em diversas atitudes dos/as funcionários/as, refletindo-se na aquisição de responsabilidades pelos/as estudantes. Em um momento de observação, a orientadora educacional apontou uma questão relacionada com a cultura dos/as jovens: a pichação. Um/a dos/as inspetores/as indicou que a escola “aperta desde o início”, o que explicou como: “Se pichar, limpa a parede. Caso não saia, vai ter que trazer tinta e pintar o local”. É interessante notar que o tipo de punição aplicada, direcionada para o problema e desvinculada de pontos ou notas, se configura mais como ação corretiva do que como punição. A proposta pedagógica do colégio inclui a identificação de limites e a diferenciação entre direitos e deveres, duas condições fundamentais para

a formação ética desses/as jovens. Isso parece contribuir para que os/as estudantes sintam orgulho de pertencer à escola.

A escola também possui um grêmio estudantil, que é outro referencial de empoderamento dos/as estudantes. A presidente é uma menina, que demonstra orgulho de pertencer ao Colégio Guarani, mas também demonstra um posicionamento crítico em relação a várias questões do colégio, como a prática pedagógica e algumas atitudes de professores/as em sala de aula. O fato de a presidente do Grêmio ser uma menina já nos leva a refletir sobre como funciona a questão dos gêneros na escola e sobre o empoderamento feminino nesse contexto.

Os/As jovens utilizam formas variadas de descontração no pátio, que vão desde ouvir músicas individualmente até jogar cartas ou bola. As quadras são usadas para futebol e vôlei, e suas arquibancadas servem de ponto de encontro. A maioria dos/as jogadores/as são homens. Alguns/mas jovens se mantêm o tempo todo conectados/as a celulares e aparelhos eletrônicos, utilizando-os para ligações, trocas de mensagens, música e fotografias. O fone de ouvido é muito presente e, muitas vezes, compartilhado. Entretanto, isso não significa que não interajam, já que as conversas entre os/as participantes dos grupos ocorrem independentemente de estarem ou não ouvindo música ou enviando mensagens.

Normalmente, são poucos/as os/as estudantes isolados no pátio. A maioria ficava em pequenos grupos conversando e interagindo. Os grupos são formados somente por meninos, somente por meninas ou são mistos. Não presenciemos conflitos ou brigas, ao contrário, os/as jovens descreviam movimentos de aproximação e identificação com pares que compartilhavam os mesmos interesses. Também eram comuns atitudes de carinho entre alguns casais heterossexuais, na maioria das vezes, beijos escondidos entre abraços. Assim como o afeto e os abraços entre amigos/as: entre as meninas e entre meninas e meninos. Já entre os meninos não acontecia o mesmo. Em nenhum momento eles trocam contato físico mais afetuoso, a não ser tapinhas nas costas e na cabeça, sempre com alguns sinais de agressividade. Algumas agressões simbólicas foram verbalizadas pelos/as estudantes, em situações de escárnio ou implicância, e que são encaradas com bom humor pelos/as jovens. Os/As envolvidos/as significam esses momentos como piada ou brincadeira, respondendo com risadas ou com silêncio. Em um momento, emergiu uma manifestação de homofobia velada no tom de brincadeira, quando um jovem se dirigiu a outro da seguinte maneira: "Porra, seu bicha!". Em outra situação, a homofobia foi agravada pelo racismo, quando uma menina chamou um colega negro com trejeitos femininos para a sala dizendo: "Vamos, sua macaca!". Discutiremos essas questões dos discursos sobre papéis de gênero mais adiante.

Há ainda uma afirmação de lugares na hierarquia social durante esses momentos de interação. Nitidamente, a aparência é o principal instrumento de destaque e denúncia das posições sociais entre os/as estudantes. As meninas que mais se destacavam em relação a suas atitudes em grupo, também eram aquelas com um vestuário mais elaborado. Apesar de todas vestirem o mesmo uniforme, existe a utilização de acessórios coloridos e grandes, desde celulares, pulseiras e brincos até mochilas e tênis. Em contrapartida, as meninas mais isoladas durante

os intervalos geralmente não apresentavam tantos acessórios. Muitos meninos usavam boné. Existe uma tendência de penteados afros entre os/as jovens – que são majoritariamente negros e pardos –, como o uso de *dreads*, tranças nagô e *black power*.

Todos/as os/as jovens que participaram dos grupos focais e das entrevistas se inscreveram voluntariamente e com autorização dos/as respectivos/as responsáveis. Ao final de cada entrevista, foi entregue um formulário ao/à entrevistado/a, no qual constavam perguntas sobre idade, cor, sexo, série que cursava no momento e bairro onde residia. Com isso, foi construído um quadro descritivo dos/as participantes. Percebemos a composição de um grupo bastante misto, no que se refere à cor, ao gênero, à série e ao local onde mora (Anexo 1). Foram entrevistados/as oito meninos e seis meninas. Entre estes quatorze, um aluno declarou ser homossexual. É importante destacar que essa pergunta não foi feita a nenhum/a dos/as jovens, mas, diante das temáticas trabalhadas pela pesquisa, Renato³ teve a iniciativa de nos explicitar sua sexualidade.

O grupo focal: “A gente tá discutindo é machismo, né?”

Durante as observações, registramos três situações da escola de onde emergiam conflitos: as colas nas provas; o namoro na escola; o consumo de bebida por adolescentes. Usamos o tema do consumo de bebida alcoólica como ponto de partida para o dilema sobre questões de gênero. É importante esclarecer que a questão do sexismo não foi explicitamente divulgada para os/as jovens no momento do grupo focal, pois gostaríamos de observar se eles/as chegariam a essa conclusão ou não. Como veremos, na e pela interação propiciada pela metodologia do grupo focal, eles/as chegaram sim à conclusão de que estavam debatendo uma situação na qual os papéis de gênero estavam diferenciados e hierarquizados, o que, segundo os/as depoentes, era um exemplo de machismo – como mostra a fala identificada no subtítulo desta seção.

O dilema aqui analisado referia-se, aparentemente, ao consumo de bebida alcoólica e foi pedido aos/às estudantes que debatessem sobre uma história. Esse dilema era apresentado em dois momentos. Num primeiro momento, o dilema envolvia um menino e, num segundo momento, o mesmo dilema envolvia uma menina. Logo, existiam dois temas em jogo: (i) as regras e os valores que os/as agentes movimentam para resolver atitudes censuráveis e (ii) seu posicionamento diante de uma atitude discriminatória do *outro*.

O dilema em questão possui quatro personagens: Marcos, Fernanda, Sr. Túlio e Débora. O Sr. Túlio é o pai de Marcos e Fernanda. Na primeira parte do dilema, Marcos bebe e se envolve com duas meninas. A orientadora da escola, Débora, liga para o Sr. Túlio para aconselhá-lo a conversar com o filho, mas o pai trata a situação com naturalidade, com pouca importância, “coisa de garoto”. Na segunda parte,

³ Todos os nomes citados são fictícios. Esse artifício foi utilizado a fim de resguardar a identidade dos/as participantes, tal como acordado com estes/as no processo de pesquisa.

meses depois, a filha também bebe e se envolve com um rapaz. Ao chegar em casa, o pai não a recebe como recebeu ao filho (Anexo 2).

Na primeira parte do dilema, os/as alunos/as direcionam o debate para cinco questões principais:

- 1) se a escola deve ou não interferir na criação dos/as jovens, isto é, se deve levar aos/às responsáveis situações que ocorram fora da escola;
- 2) em quais situações os/as jovens teriam uma boa justificativa para consumir bebidas alcoólicas em excesso;
- 3) qual o grau de confiança que existe entre pais e filhos;
- 4) como o amadurecimento dos/as jovens está relacionado à diminuição do consumo de bebidas; e
- 5) como o consumo excessivo de bebidas está relacionado a brigas e violência física.

Na segunda parte do dilema, cujo foco é o tratamento diferenciado que o pai dá para seu filho e sua filha, vimos que:

- 1) a maioria dos/as estudantes, principalmente as meninas, reconhecem a atitude do pai como machista;
- 2) um aluno afirma que quando uma mulher sai com vários homens é mais reprovável do que o oposto;
- 3) os/as jovens indicam que mães, em comparação aos pais, são pessoas benevolentes e tratam os/as filhos/as de forma mais igualitária e, ao mesmo tempo, carinhosa;
- 4) também acentuam que é comum os pais, ao contrário das mães, terem atitudes mais machistas, as quais são consideradas proteção às filhas;
- 5) os/as estudantes dizem que tratariam filhos/as de gênero diferentes da mesma forma;
- 6) colocam que as mulheres são “naturalmente” mais vulneráveis, enquanto os homens possuem “naturalmente” um instinto de desejo sexual pulsante e incontrolável; e
- 7) relatam que a educação familiar é diferenciada para meninos e meninas.

Apesar de conversarem sobre os instintos e as essências dos gêneros, no decorrer do debate, um aluno traz à discussão a imposição social de tais ideias sexistas:

Fernanda: *Isso aí é o que a sociedade impõe... mas cada um tem a sua maneira de pensar...*

Greg: *Mas aí cada um pode se livrar, se vai querer lidar... se vai querer seguir o status quo ou então se vai querer ter sua própria opinião.*

Mark: *Mas aí é a opinião dos outros que vai te... [...] entendeu?*

Fernanda: *É o que a sociedade faz, mas eu acho que o pai tinha que igualar.*

As entrevistas: “homem não rebola” e “menina não fala palavrão”

A escolha de entrevistas se justifica pelo desejo de mapear classificações, crenças, normas e valores que os/as jovens pesquisados/as articulam para entender e explicar o universo simbólico dos gêneros. As entrevistas são uma oportunidade para os/as entrevistados/as se explicarem, falando de si, encontrando as razões por que se age e se vive (Manuel Jacinto Sarmento, 2003, p. 163). Nesta pesquisa, realizamos quatorze entrevistas. O critério de escolha destes/as jovens se deu pela participação no grupo focal realizado anteriormente. As entrevistas foram realizadas nas dependências da PUC-Rio, duraram cerca de quarenta minutos cada uma e foram, posteriormente, transcritas e analisadas através do Atlas TI. Elas foram realizadas com dois/uas entrevistadores/as, atuando um/a como interlocutor/a e outro/a como observador/a, o que possibilitou um relato mais detalhado dos depoimentos.

Assim como os dilemas morais, o roteiro das entrevistas está dividido em quatro partes: justiça, gênero, raça e sexualidade. Vamos nos ater à seção sobre gênero. Nela, os/as entrevistados/as responderam a quatro perguntas, a saber:

- 1) Para você, há comportamentos próprios para homens e outros para mulheres? Dê exemplos.
- 2) Há diferenças na educação para meninos e meninas? Se sim, quais? Dê exemplos. O que você acha sobre isso? Se não, por quê?
- 3) Você acha que garotos e garotas de hoje em dia têm atitudes machistas? Se sim, quais?
- 4) Você acha que os/as professores/as, diretores/as e funcionários/as dão tratamentos diferenciados para garotas e garotos? Por quê? Se sim, dê exemplos.

Para facilitar a análise, construímos um quadro resumo das respostas (Anexo 3). Com isso, verificamos que, na pergunta “Para você, há comportamentos próprios para homens e outros para mulheres?”, a maioria diz que a sociedade impõe comportamentos de gênero, mas acredita que isso está mudando e/ou não deveria ser assim, exceto Mark, que foi o único entrevistado que enxerga o próprio machismo e acredita que devem ser perpetuados os papéis de gênero, apesar de não conseguir explicar o porquê. Dois/uas entrevistados/as discordam da existência dessa diferença imposta socialmente, não por incapacidade de percebê-la, mas por acreditarem que essa barreira já está superada. Em geral, os/as depoentes utilizam para estas respostas referências familiares ou de suas próprias vivências.

Na segunda questão, “Há diferenças na educação para meninos e meninas?”, a maioria concorda que existe diferença na educação familiar, salvo dois alunos. Esses dois rapazes apresentaram um forte discurso de sua própria rotina familiar, mas, quando confrontados com a realidade de outras famílias, reconheceram que em algumas ainda há tratamentos diferenciados. Apenas um aluno (Joey) manteve coerência e discordou das duas primeiras questões. Um aluno (Matheus) e uma aluna (Amber) apresentaram respostas conflitantes, pois enxergam dinâmicas familiares e sociais distintas, como se não houvesse interferência entre elas.

Na terceira pergunta, "Você acha que garotos e garotas de hoje em dia têm atitudes machistas?", a maioria enxerga atitudes machistas na sociedade, porém fora do seu grupo de convívio. Alguns apresentaram dificuldade de explicar o que é machismo, confundindo o conceito com homofobia, ou considerando que brincadeiras machistas não são expressões de machismo. Aqui vale ressaltar que o (P), presente no quadro do Anexo 3, indica um conhecimento parcial do conceito, justamente pelas razões apresentadas anteriormente. Os exemplos mais citados sobre machismo foram:

- 1) As mulheres realizam as tarefas domésticas, enquanto os homens não possuem essa obrigação.
- 2) As meninas não têm a mesma liberdade que os meninos para sair de casa, isto é, são consideradas mais presas e dependentes do cuidado familiar.
- 3) Os meninos têm mais liberdade de modo geral, sendo ressaltada a liberdade sexual, uma vez que estar com várias garotas é uma vantagem social para eles.
- 4) Os homens possuem um instinto natural de desejo sexual e cabe às mulheres frearem esse tipo de desejo.
- 5) As brincadeiras infantis são permitidas e controladas de forma diferente para cada gênero.
- 6) Os homens em geral possuem modos próprios de andar, sentar e falar, a saber: "sem rebolar", "de pernas abertas" e com liberdade de expressão, respectivamente.
- 7) As mulheres devem ser mais recatadas e delicadas, a saber: sentar e andar de forma comportada, não falar palavrão, não brigar, não fazer barraco.
- 8) Das mulheres são esperadas atitudes de fofoca.

Na quarta e última pergunta, "Você acha que os/as professores/as, diretores/as e funcionários/as dão tratamentos diferenciados para garotas e garotos?", os/as alunos/as respondem majoritariamente que não. Fernanda responde que existe tratamento diferenciado, contudo ela exemplifica com casos de homofobia, e não de sexismo ou machismo.

Fernanda: Acho que sim. Até porque você não tem um banheiro de meninos e meninas. Tipo, o menino que tem opção sexual diferente dos outros meninos, até no banheiro eles sofrem preconceito. No banheiro está escrito: eles, elas. Não tem um misto, sacou?

Renato também responde que sim à quarta pergunta, mas indica claramente que o professor de Matemática dá atenção diferenciada às alunas, tendo ele recebido uma nota baixa e uma colega uma nota alta pelo mesmo trabalho que fora realizado em dupla.

Renato: [Pausa] *Professor homem, sim. Eu vejo muito.*

Pesquisador 1: *Você pode explicar como é isso?*

Renato: *Uhum. Tem um professor homem aqui nessa escola que prefere as garotas. E como tem aquela intimidade: as garotas brincando com o professor, aí ele sempre*

dá nota, ajuda elas. Elas fazem charminho, fica lá em cima, e ele ajudando e tal. Eu tenho um exemplo comigo mesmo que eu fiz recuperação junto com uma amiga minha. É. Tipo, a gente tirou uma nota mediana. Mas ele deu nota máxima pra ela e deu nota zero pra mim. Tipo, era pra mim ter ficado pelo menos com mediana. Era o certo. Tá, tudo bem, ele aumentou a nota dela, mas tirou de mim? Como assim?

Pesquisador 1: *Neste caso, é um professor ou são os professores da escola que tratam diferente? É um caso isolado?*

Renato: *A maioria dos professores homens dão preferência às mulheres, explica a elas direito. Agora quando é um homem, explica lá de qualquer jeito. "Ah, se vira".*

Pesquisador 1: *E as professoras mulheres tratam igual?*

Renato: *Ah, as professoras mulheres, em geral, tratam todo mundo do mesmo jeito.*

Verificamos que para os/as entrevistados/as a educação familiar é sexista, enquanto a educação escolar seria mais neutra. Isso pode ser considerado um avanço na forma como a escola lida com as diferenças. Porém, precisamos lembrar que existem mecanismos sutis e velados, praticamente imperceptíveis para esses/as depoentes, que contribuem para a perpetuação do sexismo e do machismo, como a manutenção das seguintes práticas: filas de meninos e meninas, banheiros separados, representações nos livros didáticos.

Três alunos – Renato, Joey e Bruno – indicam que a superação do machismo e do sexismo são condições para uma sociedade mais justa e tolerante, pois o preconceito e a discriminação entre homens e mulheres contribuiriam para a deterioração dos relacionamentos. Esses depoimentos nos fazem entender ainda mais a importância de se lutar por um tratamento igual, preservando as diferenças e repudiando a inversão da lógica de dominação, isto é, acreditamos que a subalternização do homem não é necessária nem desejada para que a mulher seja valorizada no espaço social.

Jéssica: *O machismo é... Acho que é bobeira hoje em dia, assim, estamos na atualidade, século 21, a mulher dirige, sabe? Não tem isso não que a mulher tem que ficar em casa fazendo comida, não tem muita lógica, hoje não. Minha mãe mesmo, ela saiu de casa pra trabalhar, sabe? Meu pai não queria que ele trabalhasse, não queria que ela sáísse, nem que estudasse, sabe? Ela separou dele, veio pra cá, está trabalhando, queria estudar... Acho que não tem isso não, acho que o machismo acaba acabando com o relacionamento de certas pessoas.*

Pesquisador 1: *Que aquilo vai gerar uma mudança boa. O que você acha que ia gerar de bom se não tivesse preconceitos entre homens e mulheres?*

Bruno: *Acho que as pessoas viveriam harmonicamente, mais em paz.*

Entendemos sexismo como a categorização de papéis de gênero, na qual são atribuídas certas atitudes para homens enquanto são atribuídas outras atitudes para mulheres. Entendemos machismo como uma discriminação em relação à mulher, na qual atitudes reiteradas de desvalorização e inferiorização contribuem para a

subalternidade da identidade feminina, o que significa a exclusão dessa identidade de certos espaços sociais. Dito de outra forma, essas atitudes impedem a participação plena das mulheres na sociedade, negam direitos já conquistados e as colocam em situação de não cidadania.

Machismo: Também se diz atualmente masculinismo. Conjunto de valores e normas que têm como objetivo manter privilégios dos homens em detrimento das mulheres, considerando estas como naturalmente inferiores àqueles. (Sandra Azerêdo, 2007, p. 119).

A partir desses conceitos, analisamos o discurso dos/as entrevistados/as e verificamos que geralmente um discurso machista é também um discurso sexista. Contudo, não se trata de uma relação engessada, pois observamos que Bianca acredita na necessidade de existirem papéis de gênero, mas repudia a hierarquização desses papéis. Por outro lado, Greg e Matheus possuem um discurso que nega a existência de papéis de gênero, mas com caráter machista, uma vez que indicam que quando é brincadeira não é preconceito e utilizam palavras de cunho conservador para qualificar o comportamento feminino.

Pesquisador 2: *Você percebe que tem algum preconceito contra as mulheres? De a mulher ser desvalorizada só por ser mulher? Não ser reconhecido seu valor só por ser mulher?*

Greg: *Ter tem, mas é o que eu digo, depende da pessoa. Por exemplo, num grupo, lá no meu grupo, a gente não tem isso, a gente brinca pelo fato de eu ser menino e ela ser menina, mas não é preconceito é amizade mesmo, entendeu? "Ah, Paty! Você é um mulherão e não sei o quê", que é uma amiga minha, a Patrícia. Ela é mulher, pelo fato dela ser mulher eu tô implicando com ela, mas é uma brincadeira, não é o fato de ser um preconceito, é a nossa amizade mesmo, entendeu? [grifos nossos]*

Pesquisador 1: *E quando tem aquela menina lá da festa que quer curtir com todo mundo?*

Matheus: *É diferente.*

Pesquisador 1: *O que é diferente?*

Matheus: *Porque tem menina que é assim. Tem menina que quer ficar, zoar, e tem menina que é direitinha.*

Pesquisador 1: *Hãn... Então, as meninas que querem ficar e zoar... Elas estão erradas?*

Matheus: *Não, não acho que elas estão erradas. É o jeito delas, tem que curtir do jeito delas.*

Considerações finais: o que aprendemos com os estudantes

Como tentamos argumentar na apresentação dos dados, no grupo focal, eles/as entenderam a atitude do pai como machismo. Os/as depoentes indicam que existe um tratamento diferenciado para cada gênero. Contudo, ponderam que pode ser uma questão de proteção do pai, pois as meninas seriam – naturalmente e socialmente

– mais frágeis que os meninos. Com isso, percebemos a recorrência dos estereótipos de gênero: a mulher como recatada, benevolente, maternal, frágil; o homem como namorador nato, disciplinador, não emotivo, forte.

Ainda observamos o estereótipo da mulher que exerce sua sexualidade, que é vista como “depravada” e merecedora de desconfiança. Como destaca Sandra Azerêdo (2007, p. 23), em nossa sociedade heteronormativa, existe uma dicotomia fundamental (no sentido mesmo de fundante) entre a virgem e a puta. Dicotomia que define as mulheres em relação aos homens e não em relação a si mesmas. Mesmo que tenhamos ressignificado alguns comportamentos de gênero, tal dicotomia ainda perpassa o imaginário social e se apresenta como instrumento popular de análise das situações cotidianas, como verificamos entre os/as depoentes desta pesquisa.

Aliadas ao debatido no grupo focal, as falas dos/as alunos/as coletadas durante as entrevistas compõem um relatório sobre como concepções normatizantes acerca dos papéis sociais esperados para mulheres e homens mostram-se ainda profundamente enraizadas em nossa sociedade, mesmo entre os segmentos mais jovens. Ao mesmo tempo que alguns/mas alunos/as afirmam que tais diferenças de gênero já estão superadas, outros/as revelaram visões fortemente machistas e sexistas, chegando a dissociar as brincadeiras com o corpo feminino do preconceito. Judith Butler (1997b, p. 158) e Joan Scott (1999, p. 42) indicam que a linguagem e o discurso produzem as identidades, valorizando certas características em detrimento de outras. Judith Butler (1997a, p. 2) traz também a ideia de sujeição, não apenas como o processo de se tornar sujeito, mas ainda como o processo de se tornar subordinado ao poder. O sujeito produzido não é visto aqui como indivíduo isolado, mas como identidade coletiva. Torna-se contingente desvelar as brincadeiras e outros discursos velados que colocam as mulheres subalternizadas em relação aos homens e que reforçam os estereótipos dicotômicos entre virgem e puta.

Sendo assim, a permanência dessas ideias demonstra uma necessidade de reflexão sobre como as identidades de gênero são produzidas e sobre quais mecanismos reproduzem lógicas hierarquizantes e classificatórias, colocando mulheres e homens em lugares distintos e assimétricos.

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres. (Guacira Lopes Louro, 2007, p. 204)

Concordamos com a autora quando afirma que os/as pesquisadores/as não podem deixar de estranhar a permanência desses discursos, assim como não devemos aceitar o intolerável, ou seja, as situações cotidianas de machismo e sexismo. Ao contrário, devemos aproveitar essas práticas no cotidiano escolar para estranhá-las, desconstruí-las e reconstruí-las em termos igualitários que respeitem e valorizem as diferenças de gêneros, contemplando todas as possibilidades de masculinidades e feminilidades.

Como tais questões não são discutidas ativamente na escola, pensamos que um caminho para a superação do machismo e do sexismo seja um espaço direcionado para debater os papéis e as identidades de gênero, contextualizados na atualidade e ao longo da história. Também acreditamos que não basta eleger um dia para que esse debate aconteça se tais práticas sexistas e machistas são perpetuadas, cotidianamente, ao longo do ano letivo. É necessário que tais práticas e discursos sejam desvelados e as questões de gênero sejam consideradas diariamente em cada atividade pedagógica. A escola pode ser um importante espaço de desconstrução desses estereótipos, desde que esteja aberta para a reflexão coletiva e explícita, a discussão de ideias e a valorização das diferentes identidades de gênero. Nesse sentido, uma educação que esteja atenta às questões de gênero pode trazer duas importantes contribuições ao colaborar com o combate à discriminação e ao desenvolver práticas pedagógicas que articulem a igualdade e a diferença.

Referências bibliográficas

AZERÊDO, Sandra. *Preconceito contra a "mulher": diferenças, poemas e corpos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BUTLER, Judith. *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press, 1997a.

BUTLER, Judith. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997b.

FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e formulação de políticas públicas. *Pró-Posições*, Campinas, v. 18, n. 2, maio/ago. 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, Lamparina, 2003. p. 137-182.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione; LAGO, Mara; RAMOS, Tânia. *Falas de gênero*. Santa Catarina: Ed. Mulheres, 1999. p. 21-55.

SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

Rachel Pulcino, mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Em setembro de 2014 foi aprovada para o curso de doutorado em Educação, que terá início no primeiro semestre de 2015, nessa universidade. É membro do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (Gecec). Em 2013 e 2014, atuou como professora do Módulo de Direitos Humanos, no Projeto Mãos à Obra, da Secretaria Estadual de Meio Ambiente, coordenado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

rachelpulcino@gmail.com

Raquel Pinho, graduada em Ciências Biológicas (modalidades Ecologia e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), é doutoranda em Educação e membro do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (Gecec) nessa universidade.

raquel.aps@gmail.com

Marcelo Andrade, doutor em Ciências Humanas (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), realizou o Programa de Doutorado no Exterior (PDSE/CNPq) na Universitat de València, Espanha, é professor adjunto do Departamento de Educação da PUC-Rio, no qual coordena o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (Gecec).

marcelo-andrade@puc-rio.br

Recebido em 30 de setembro de 2014.

Aprovado em 31 de outubro de 2014.

Anexo 1**Quadro descritivo dos informantes⁽¹⁾**

Nome fictício	Sexo	Cor	Idade	Série	Bairro
Amber	Feminino	Branca	17	2º ano	Pedra de Guaratiba
Bianca	Feminino	Parda	16	2º ano	Recreio
Bruno	Masculino	Branca	18	3º ano	Madureira
Dean	Masculino	Parda	17	3º ano	Rocinha
Elena	Feminino	Branca	18	3º ano	Barra da Tijuca
Fernanda	Feminino	Amarela	16	1º ano	Vargem Grande
Greg	Masculino	Branca	17	3º ano	Tijuca
Jessica	Feminino	Branca	18	3º ano	Itanhangá
Joey	Masculino	Branca	16	2º ano	Itanhangá
Kelsy	Feminino	Parda	17	3º ano	Rocinha
Mark	Masculino	Branca	16	2º ano	Jacarepaguá
Matheus	Masculino	Branca	16	1º ano	Taquara
Paulo Henrique	Masculino	Branca	15	1º ano	Ipanema
Renato	Masculino	Parda	18	2º ano	Vidigal

Nota: (1) O quadro baseia-se em informações autodescritivas, ou seja, os estudantes responderam livremente às perguntas de um questionário informativo.

Anexo 2

Dilema sobre namoros, bebidas e festas⁴

Situação 1 – O dilema de Débora

Marcos tem dezesseis anos e terminou o namoro de um ano com Cristina. O fim do namoro foi uma dolorosa experiência para o jovem, que sempre preferiu uma namorada firme às ficantes. Ao final da festa junina da escola, uma semana após o fim do namoro, Marcos sai com uma turminha e resolve afogar as mágoas num bar próximo da escola. Marcos bebeu todas. Desiludido amorosamente e desinibido pela bebedeira, ele ficou com Paula. Após esta ter ido embora, Marcos ficou com Mariana, que chegou mais tarde no barzinho e não o havia visto com Paula. Em meio a uma cervejinha e outra, os amigos ficam impressionados com o novo estilo do amigo:

– Ô, ô, viva o Marcos 'pegadô' – cantarolam os jovens boêmios.

No final da noite, Marcos passou muito mal, vomitou muito e os colegas, um pouco menos embriagados, levam-no para a casa do amigo Rogério, cujos pais estavam viajando.

Segunda-feira após a festa, os comentários na escola foram inevitáveis. Pelos corredores, todos comentavam o fim do namoro de Marcos, a bebedeira, o seu novo estilo "pegador", os vômitos pelas ruas próximas à escola e, por fim, a fuga para a casa de um amigo a fim de evitar o constrangimento com a própria família.

Débora, a orientadora educacional da escola, também ficou sabendo das aventuras de Marcos. Conhecendo o jovem há cinco anos, Débora resolveu ligar para a família, para orientar que o rapaz precisava de um acompanhamento neste momento. Ao telefone, o pai do jovem fica sabendo de tudo. O Sr. Túlio mostra alguma preocupação com as atitudes do filho, mas diz à professora que isso era coisa de homem, que ele estava na idade de curtir mesmo, que bebidas e garotas fazem parte do amadurecimento de um rapaz e que achava muito estranho o antigo namoro com tanto compromisso.

– O garotão é muito jovem, professora, e tem que experimentar muita coisa ainda...

A fala do Sr. Túlio joga Débora num dilema. Qual deve ser a atitude dela agora? Será que há mesmo algum problema no comportamento de Marcos ao final da festa junina da escola? Afinal, ela poderia alegar que tudo se passou num bar e que a escola nada tem a ver com isso? Ela deve insistir com a família, quem sabe falando com a mãe de Marcos, já que o pai demonstrou uma postura despreocupada diante das novas atitudes do filho? Como ela deveria encaminhar o caso? Vale a pena conversar com Marcos sobre o incentivo dos amigos e do pai em relação à sua nova postura? Será que Débora está exagerando e se preocupando à toa?

⁴ Dilema elaborado pela equipe de pesquisa.

Situação 2 – O dilema passa para Marcos

Fernanda, irmã mais velha de Marcos, está com dezessete anos e estuda na mesma escola que o irmão. No final do ano, próximo a sua festa de formatura, Fernanda passa por uma situação parecida com a do irmão há alguns meses. O namorado de Fernanda terminou com ela, o que a deixou muito abalada, pois ele alegou que estava apaixonado por outra menina.

Fernanda resolveu que ia aproveitar ao máximo sua festa de formatura. Afinal, ela estava terminando o ensino médio, tinha recebido a notícia de aprovação no vestibular e ainda estava muito mal com o fim inesperado do namoro. A mistura de tantos sentimentos e o clima de festa formaram o cenário perfeito para Fernanda querer celebrar novas conquistas e afogar as mágoas. E assim foi. Ela bebeu muito, dançou a noite inteira e ficou com Adriano, um amigo do colégio que também estava se formando.

Ao final da festa, Fernanda acabou passando mal e vomitando muito. A jovem foi ajudada por Marcos, que resolveu voltar mais cedo para casa e acompanhar a irmã. Em casa, o Sr. Túlio perguntou o que havia acontecido. Fernanda, um tanto constrangida e sem ter como negar a situação, resolveu contar da noitada e da bebedeira. Marcos comentou num tom inocente e de brincadeira:

– Ah, não esqueça dos amassos com Adriano, né, mana?

A informação sobre os amassos com Adriano foi a gota d'água para o Sr. Túlio iniciar um longo sermão. O pai disse que a filha era uma grande decepção e que não aceitaria esse tipo de comportamento tão vulgar. Afinal, ela tinha terminado o namoro há alguns dias. Durante o sermão, o Sr. Túlio diz ainda que iria reclamar com a professora Débora, para que ela orientasse melhor os jovens do colégio e tomasse uma atitude, pois o comportamento de Adriano com sua filha era inaceitável. Segundo o Sr. Túlio, o colega sabia que ela havia terminado o namoro e se aproveitou de sua fragilidade.

– Há alguns meses esta professora ligou para cá reclamando do Marcos. Agora eu quero ver o que ela vai fazer com a família deste tal de Adriano!

O discurso do pai deixa Marcos surpreso e no outro dia, ainda de ressaca, o rapaz tem muitas dúvidas. Marcos deve conversar com o pai sobre a forma como ele tratou sua irmã? Deve Marcos defender a irmã usando os argumentos do pai há alguns meses? Marcos deve pedir desculpas a Fernanda pelo comentário infeliz? Se Marcos toma a frente neste caso, ele estará ajudando ou atrapalhando a irmã a conquistar sua própria liberdade? Você concorda com o pai de Fernanda e Marcos? O que você acha que ele deveria ter feito neste novo caso? O que você pensa sobre a postura de Fernanda? E será que a escola deve ser envolvida neste caso, como defendeu o Sr. Túlio?

Anexo 3

Quadro-síntese das respostas dos/as entrevistados/as

	Amber	Bianca	Bruno	Dean	Elena	Fernanda	Greg	Jessica	Joey	Kelsy	Mark	Matheus	Paulo Henrique	Renato
1. A sociedade delimita comportamentos de gênero?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2. Há diferença na educação de meninos e meninas?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
3. Deve haver diferença na educação de meninos e meninas?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
4. Consegue definir o que é o machismo?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim (P)	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim (P)	Não	Sim (P)
5. Identifica o machismo no cotidiano?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
6. Professores, diretores e funcionários da escola diferenciam meninos e meninas?	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
7. Apresenta um discurso machista?	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
8. Apresenta um discurso sexista?	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não

Identities de gênero e etnolinguística nas experiências de educação superior de professoras indígenas no Brasil*

María del Pilar Miguez Fernández

Resumo

147

A pesquisa aborda as identidades de gênero e etnolinguísticas de professoras indígenas no processo de formação universitária por meio da análise de trajetórias de educação escolar. A metodologia é baseada em entrevistas e observações de processos de formação em espaços universitários em uma perspectiva de pesquisa-ação. A análise de identidades é feita com base nas experiências de formação e práticas profissionais nas comunidades em relação ao bilinguismo indígena (línguas indígenas e português) e à educação indígena intercultural. Os resultados destacam narrativas e práticas que valorizam o esforço e a inovação nos estudos superiores, uma organização individual e também social, envolvendo famílias e comunidades. Além disso, as alunas-professoras indígenas também se deparam com os papéis de mãe e estudante não dissociados, enfrentando dificuldades nas negociações com a família para realizar os estudos superiores. As análises indicam que mudanças promovidas pelos programas universitários favorecem o desenvolvimento das línguas indígenas e da educação bilíngue em língua nativa portuguesa (atitudes, ideologias) e a construção de um discurso acadêmico sobre educação pelas alunas-professoras indígenas.

Palavras-chave: identidade; gênero; bilinguismo; educação; indígenas.

* Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no X Seminário Internacional Fazendo Gênero, realizado na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, em 2013.

Abstract

Gender and ethnolinguistic identities in university trajectories of female indigenous teachers in Brazil

The research addresses gender and ethnolinguistic identities of female indigenous teachers in the process of university through the analysis of career paths and education. The methodology is based on interviews and observations of education processes at university spaces from the action research perspective. The analysis of identities is done based on the training experiences and professional practices in communities related to the indigenous bilingualism (indigenous languages and Portuguese) and to the intercultural indigenous education. The results highlight narratives and practices that value the effort and innovation in higher studies, an individual, but also social organization, involving families and communities. Besides that, they indicate that the indigenous student-teachers play the roles of mothers and students; also, they face difficulties in negotiating with their families their access to higher education. The analyses indicate that changes promoted by university programs have favored the development of indigenous languages, bilingual education in Portuguese native language (attitudes, ideologies) and the construction of an academic discourse about education by the indigenous student-teachers females.

Keywords: identity; gender; bilingualism; education; indigenous.

Introdução

A socialização e a cultura influem na identidade de gênero, que se constrói ao longo da vida, sendo as etapas mais importantes a infância e a adolescência. Com base nos papéis, nos significados, nas práticas e nos discursos de gênero que se apresentam no nível social, se interiorizam de forma particular os significados de ser homem ou mulher.

A identidade de gênero, na vertente psicológica, pode ser entendida como a adaptação a modelos de comportamento segundo os papéis esperados para homens e mulheres, sendo acompanhada de formas de vida e de perspectivas de futuro. Os significados e as práticas de gênero são específicas em cada contexto social, cultural e histórico. As práticas sociais, ainda que possam ser as mesmas, têm significados distintos dependendo da etapa da vida e do sexo.

Com base em uma perspectiva de construtivismo social, García-Leiva (2005) assinala que o gênero como uma construção histórica e cultural é definido em um tempo e um lugar específicos, e podem haver diferentes construções de gênero no mesmo contexto cultural.

A definição de gênero enfatiza a distinção social baseada no sexo. Os símbolos culturais associados com feminidades e masculinidades envolvem representações

sociais e são delimitados, enquanto metáforas, por normativas de gênero. As interpretações e as relações de gênero em contextos históricos e culturais, segundo Scott (1996), precisam da ampliação das noções tradicionais, como as relações de parentesco e a troca de mulheres, para incorporar outras questões da economia e da política, como o trabalho e a educação, e para considerar a experiência pessoal e subjetiva.

Neste trabalho, as experiências de formação e de vida incorporam principalmente a perspectiva das mulheres participantes, mas também se tenta reconhecer alguns aspectos de participação dos alunos nas aulas e em outras atividades universitárias.

O significado de ser homem ou mulher é definido culturalmente e vai mudando ao longo dos períodos históricos. A identidade coletiva leva à ilusão de um grupo social, com limitações do feminino nas práticas e nos discursos em relação ao masculino, tangível e positivo (Serret, 2002). A formação superior indígena fornece experiências individuais e coletivas que apoiam uma maior aceitação de que as mulheres possam desenvolver trajetórias acadêmicas e laborais.

As pesquisas em educação de gênero e bilinguismo indígena ainda são recentes e referem-se a gênero e mulheres indígenas ou a níveis educacionais, destacando-se problemáticas como a alfabetização e a incorporação à formação profissional (Miguez, 2011, 2012). Alguns trabalhos seguem uma perspectiva qualitativa, tratando as identidades, as línguas ou as profissões ou bem as práticas das professoras (indígenas ou não) em contextos indígenas.

A pesquisa relaciona as trajetórias e identidades de estudantes universitárias e professoras de educação indígena, principalmente por meio de análises das narrativas, e foi desenvolvida mediante entrevistas, no contexto da observação e da participação nos processos de formação superior. Identificaram-se uma série de experiências da educação escolar, em particular os significados da sua formação universitária, e as mudanças que elas encontraram no seu desenvolvimento em diferentes contextos, e, de forma destacada, os significados que teve a formação com respeito à sua identidade linguística, indígena e de gênero.

A educação indígena a nível superior está em expansão no Brasil desde os anos finais da década de 90, o que se vincula com uma época de mudanças na participação das mulheres indígenas em campos profissionais, particularmente na educação.

As transformações sociais e culturais de gênero traspassam grupos sociais diversos. As análises específicas, contextualizadas, podem contribuir para a compreensão dos processos de mudança por que passam as mulheres e que também atingem as comunidades. As análises de gênero, por sua vez, podem enriquecer os estudos das trajetórias escolares, neste caso a nível superior.

Referenciais metodológicos

A pesquisa exploratória sobre identidade de gênero e etnolinguística desenvolveu-se com a participação de dois estudantes guarani do curso de

Licenciatura Indígena Intercultural da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse curso também é frequentado por estudantes kaingang e xoklêng. Os alunos e as alunas de licenciatura, na sua maioria, trabalham como professores em escolas indígenas. O trabalho também se refere a duas professoras tukano de educação básica que atuam numa escola no município de São Gabriel da Cachoeira. No primeiro caso, a pesquisa foi realizada no contexto da estadia em Florianópolis, nos períodos de setembro e de novembro a dezembro de 2012, ao acompanhar aulas na licenciatura citada; no segundo caso, o contexto foi a oficina sobre o ensino da leitura bilíngue que ministrei aos professores e às professoras tukano em setembro de 2012.

O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar elementos da identidade de gênero e a identidade etnolinguística de professoras indígenas em processo de formação superior e de professoras atuantes na educação básica. Consiste em um estudo de casos com perspectiva qualitativa, tomando-se como contexto os processos de formação. A metodologia envolveu entrevistas e observação participativa em salas de aula e outros espaços, realizadas em setembro e de novembro a dezembro de 2012: foram ministradas oficinas e realizadas atividades de acompanhamento, compartilhando temas de formação nas aulas com os professores e os estudantes, e visitou-se uma escola de educação básica guarani.

A narrativa das trajetórias escolares e profissionais constitui o marco particular para analisar as identidades de gênero e etnolinguística, assim como as práticas e os significados relacionados com a construção da identidade profissional de estudantes universitárias e professoras indígenas.

O ponto de partida é a ideia de que as narrativas individuais compartilham núcleos do sistema de crenças da coletividade, e por meio das trajetórias e da história dos sujeitos é possível interpretar valores, significados, crenças, atitudes e normas abundantes de conflito, mas que se apresentam no discurso como unidade, com continuidade da história pessoal.

A identidade como biografia pode ser mais rica que as identidades dadas pela comunidade ou pelos papéis sociais. São filtradas representações como a “ilusão biográfica” que atribui coerência e orientação intencional a diferentes eventos (Gimenez, 2004). Nas elaborações narrativas, é possível identificar elementos da cultura, sobretudo em situações interculturais. Uma limitante é que a elaboração feita em interação com o entrevistador/a pode ser menos rica do que se fosse em relações de maior intimidade, porque é possível que influa maiormente a autocensura pelas normas sociais.

Por outro lado, a observação dos processos de formação em geral, assim como da interação nas aulas, foram realizadas no contexto, de forma situada. A posição da investigadora foi de observadora participante nos processos de formação, em uma perspectiva de investigação-ação.

As técnicas utilizaram registros de tipo narrativo, sendo as seguintes:

- Entrevista semiestruturada com um fio condutor da vida escolar, principalmente na formação em educação superior, ou das experiências como docentes.

- Observação participativa em contextos de interação dentro e fora da sala de aula, em distintos ambientes da vida universitária e elaboração de diário de campo. As atividades nas salas de aula foram de acompanhamento e de trabalho de algum tema com a turma (professoras tukano e estudantes universitárias guarani e xoklém).

Análises e interpretação

Há elementos da construção de novos discursos de gênero e etnicidade pelas mulheres indígenas relacionados com a formação e a prática profissional. Os pontos destacados a seguir indicam alguns assuntos ou tópicos considerados na análise de dados, mas nesse processo os roteiros são uma forma de apresentação, e não necessariamente as categorias definitivas.

O esforço, a inovação

O esforço como requisito e como valor para fazer os estudos da licenciatura está presente nos programas de formação em diferentes aspectos:

- os deslocamentos;
- a aprendizagem de conteúdos complexos como ferramentas para a compreensão de diferentes visões culturais e para gerar as inovações necessárias na construção das escolas indígenas diferenciadas;
- uma aprendizagem maior de tipo linguístico, oral ou escrito, do português ou da língua indígena;
- se envolver em fases intensivas de aprendizagem;
- as mudanças do calendário das escolas de ensino básico onde a maioria trabalha como professor, que envolve também a organização das comunidades.
- valorização dos estudos de licenciatura e o interesse de voltar os conhecimentos acadêmicos para melhorar a educação indígena.

Também os/as professores/as dos programas de licenciatura se envolvem em um trabalho intensivo nas diferentes fases. É preciso fazer negociações institucionais, tanto para o financiamento quanto para a organização da estadia de estudantes na cidade ou na aldeia. No nível acadêmico, salientamos o trabalho colegiado e com a comunidade de estudantes no processo de construção de uma proposta diferenciada adequada aos diferentes contextos nos programas de licenciaturas indígenas da UFSC, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Embora apresentem diferenças nas propostas curriculares, que são específicas, existe uma adaptação às condições das turmas e à organização nas aldeias, e uma reflexão constante para a centralidade das culturas indígenas nos currículos.

No caso da Ufam, o assunto dos recursos é mais notório, já que as viagens para a realização das aulas são mais longas e custosas. Os estudantes se reúnem em alguma aldeia, assim como os docentes da licenciatura. No caso da UFSC, o deslocamento é complexo, principalmente para as estudantes mães que têm filhos/as pequenos/as.

O esforço também é apontado por outros autores:

Esses professores indígenas têm o objetivo de obtenção deste conhecimento outro, que envolve dificuldades, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares, ingestão de alimentos “perigosos”. Sejam pais, mães ou filhos; lideranças e aprendizes xamânicos; enfrentam grandes obstáculos para adquirirem o conhecimento advindo da educação escolar. (Melo, 2013, p. 141).

O esforço também é parte da história escolar de alguns estudantes de licenciatura da Ufam, que estiveram nos internatos salesianos quando crianças.

Bilinguismo

Quanto ao bilinguismo, as atividades que envolvem as línguas indígenas são feitas com muito interesse pelos alunos/as, em colaboração, aprendendo juntos, motivados, embora alguns precisem de maior desenvolvimento de uma das duas línguas a nível oral, ou a nível escrito. Têm importância particular as habilidades da escrita em língua indígena para contribuir com as transformações de que precisam as escolas bilíngues indígenas do ensino básico e para o fortalecimento dos usos sociais da escrita. Até para uma melhor aprendizagem do português e para as crianças se tornarem bilíngues, é fundamental incluir o ensino na própria língua indígena. No caso dos/as alunos/as das licenciaturas, a sua escolarização esteve vinculada ao português; historicamente, a escola tem a língua portuguesa como língua de ensino.

O desenvolvimento do bilinguismo precisa de contextos de uso das línguas, o que pouco acontece com as línguas indígenas na escola, a qual, longe disso, tende ao ensino da língua da maioria da sociedade nacional, esquecendo a língua mais importante para as crianças aprenderem (Miguez, 2012). Segundo Cummins (2002), o desenvolvimento continuado das duas línguas é possível ao se ter oportunidades de usar ambas. O bilinguismo aditivo, que consiste no desenvolvimento de uma segunda língua sem deslocar a primeira, pode envolver vantagens cognitivas nos processos de metacognição, de leitura e de escrita, inclusive em outros conhecimentos, como os matemáticos (Baker, 1997; Hamers, Blanc, 2000). Nesse sentido, a escola pode ainda fazer muito por estudantes indígenas bilíngues, em diferentes níveis educacionais.

As interações com materiais acadêmicos em português no geral exigem aprender conceitos complexos mesmo para quem seja monolíngue desta língua. Os estudantes indígenas das licenciaturas podem precisar de ajuda fora da aula, como aconteceu com uma estudante que me pediu para explicar algumas partes de um texto. Isso pode ocasionar algum sentimento negativo, como um obstáculo para conseguir uma boa aprendizagem como se deseja, mas é parte de um processo de construção de conhecimento, embora se possam encontrar outras estratégias.

A pedido de professores da turma, estudantes elaboram propostas e realizam atividades em línguas indígenas, como a preparação e o desenvolvimento de apresentação escrita e oral de temas. Também estão envolvidos em atividades da sua própria cultura usando a linguagem indígena, como cantos, mas observei que um dos cantos era uma tradução de português para a língua indígena. Em uma das turmas, a construção de propostas pelos alunos ocorre com uma tensão: as propostas de maior uso da língua indígena geram resistências nos alunos não falantes, mas isso não significa que não valorizem a língua; todos concordam em procurar formas de fortalecer seu uso na sala de aula, mesmo com diferente intensidade, e se apoiam quando é preciso.

Observou-se uma tensão na turma ante a proposta de um aluno de usar as línguas indígenas e o português, a metade do tempo cada uma, embora isso não signifique que não se valorize a língua. Nessa turma, o professor me falou que os alunos são de diferentes aldeias, se distinguem porque uma parte é falante de língua indígena e outra parte apenas a entende.

Ser falante de uma língua indígena é valorizado e dá prestígio. Para alguns estudantes é uma aspiração e um desafio. As atitudes linguísticas influem no desenvolvimento do bilinguismo e, portanto, no futuro das pessoas (Grosejan, 2001).

Em alguns casos, a aprendizagem do português é continuada por meio da comunicação, principalmente para uso nas atividades acadêmicas.

De acordo com Melo (2013), alguns alunos não tinham um português fluente ao iniciar a licenciatura e tiveram que recorrer à tradução da língua nativa para o português oral. A mesma autora relata que outros jovens indígenas estão na situação inversa: aprenderam o português desde pequenos e necessitam melhorar a sua fluência na língua indígena.

O esforço para a aprendizagem também é notório, por exemplo, para a compreensão da linguagem de textos complexos, mais ainda quando o português é a língua na qual se tem maior competência linguística.

Nos processos educativos, a identidade dos/as alunos/as de comunidades minoritárias é relevante para os avanços acadêmicos, porque as práticas que valorizam as línguas e as culturas próprias fortalecem a aprendizagem de segundas línguas e a compreensão da cultura e de elementos de funcionamento da sociedade da maioria (Cummins, 2002).

Aspectos culturais

Na valorização das culturas indígenas pelas alunas, têm destaque as formas de educação das crianças nas suas culturas, e, ainda na escola, que em geral é mais flexível nas regras disciplinares (mesmo pela questão espacial, de uma escola sem fronteiras com as aldeias e os espaços rurais), e também para aceitar incorporar na escola algumas formas culturais valorizadas pela comunidade. Nesse sentido, no discurso das professoras se destacam as qualidades da infância indígena e a importância dos valores culturais, da visão do mundo e dos conhecimentos práticos dos povos indígenas para o desenvolvimento das crianças.

A educação das crianças nas aldeias indígenas se desenvolve na vida cotidiana, aprendem ao lado de outras pessoas adultas e jovens. Algumas formas de aprendizagem observadas numa escola guarani envolveram observação, habilidades, atitudes de trabalho e apoio mútuo, por exemplo, nas atividades conduzidas pelo pajé para consertar a calçada, o que permitiu a percepção da utilidade da escola.

As crianças indígenas brincam enquanto aprendem e também ensinam a outras crianças (Tassinari, 2009). Um desafio é procurar o balanço entre as atividades para o conhecimento local e cultural e aquelas para os conhecimentos universais que a escola propõe. Em outro aspecto, Tassinari (2009) enfatiza que as crianças indígenas têm um papel importante dentro das suas comunidades como mediadoras no grupo social, e as suas decisões tem implicações para a sociedade e para a vida das próprias crianças.

Em algumas aldeias guarani, o processo evolutivo vai desde o final da infância até a idade adulta sem uma fase da adolescência. Segundo as entrevistas, em várias aldeias guarani, a partir dos seis anos de idade, as meninas e os meninos se dedicam a aprender o que os prepare para a vida adulta; parte dessa preparação envolve responsabilidade, enquanto as crianças menores podem brincar. Para as meninas guarani, a menarca define o tempo de passagem da infância para a idade adulta, a partir da qual é possível criar uma família. As meninas aprendem a feminidade do seu entorno, principalmente por meio das mães.

Para Grossi, o gênero se constitui no cotidiano, tanto no plano das ideias quanto no das ações. Para esta autora, os ritos na construção da feminidade são menos violentos que os ritos das masculinidades, “pois eles não precisam separar as mulheres do mundo feminino, mas sim reforçar este vínculo pelo aprendizado das regras deste mundo” (Grossi, 2004, p. 9).

Por outra parte, no caso dos três programas de licenciatura, se estabelece um diálogo entre as culturas. Os alunos se esforçam em aprender e contribuem com conhecimentos das suas culturas, em um espaço de aprendizagem para professores e alunos. As formas de explicar o mundo são diferentes das da escola. Melo (2013, p. 140), destaca o conhecimento holístico da cosmologia guarani, onde tudo está interligado, e para os alunos “não há separação entre religião/espiritualidade e ciência”.

Mediante currículos flexíveis, são incluídos preocupações e interesses, problemas e questões levantados pelos alunos. Nas licenciaturas da UFSC e da Ufam, observou-se que os projetos de investigação e intervenção de estudantes têm grande importância e são feitos nas escolas das aldeias. A gestão do tempo é diferente, com instrução e prática intensiva nas escolas, capacitando-os a refletir sobre o processo.

Durante a apresentação do tema “Planejamento linguístico e educacional” na UFSC, com estudantes guarani e xoklég, um aspecto que abordei foi a relação do analfabetismo com o monolinguismo na língua indígena entre as mulheres. Um estudante me perguntou as razões e eu joguei a questão de volta para o grupo, e um debate surgiu. Algumas respostas foram: porque as mulheres não querem estudar, querem casar enquanto estudam. Vários alunos e alunas não concordaram.

Um estudante e algumas alunas responderam também que era porque seus maridos não iriam deixar; alguns ainda disseram que as mulheres de sua cultura indígena eram responsáveis pela educação de crianças. Outro estudante mencionou o ciúme e vários concordaram que uma estudante deixou a licenciatura em razão do ciúme do marido. Uma estudante disse que algumas mulheres deixaram o estudo porque a comunidade interpreta que ela está ali não pelo estudo, mas sim por outra coisa; pensariam mal se vissem que as professoras se relacionam com os colegas, conversam ou saem para tomar uma cerveja, o que é normal. Esse tópico perturbou as alunas; a aula terminou depois das 21 horas e algumas ficaram a discutir o assunto, como uma delas me disse no dia seguinte.

É possível que as alunas analisem questões de gênero e de mudanças. Como aponta Grossi (2010), os papéis de gênero são mutáveis cultural e historicamente. Para esta autora, a identidade de gênero é algo complexo, que se constrói na socialização e remete à constituição do sentimento individual de identidade. Para Stoller (1978 *apud* Grossi, 2010, p. 8),

todo indivíduo tem um núcleo de identidade de gênero, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. Este núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito, mas podemos associar novos papéis a esta "massa de convicções". Este núcleo de nossa identidade de gênero se constrói em nossa socialização.

A construção da identidade etnolinguística dos/as professores/as indígenas muitas vezes é contraditória, por exemplo, sobre as línguas de ensino na escola e a seus filhos. Alguns têm estado afastados das suas línguas e culturas e têm interesse em apreender a falar a língua indígena e a valorizar a cultura (Rebolledo, 2009).

Organização das comunidades

A unidade entre alguns povos indígenas é histórica; no caso de povos do Alto Rio Negro, estes compartilham visões do mundo e uma origem comum (Lasmar, 2005). O objetivo comum de melhoramento das escolas indígenas pode significar a reafirmação da identidade, ao compartilhar a formação com estudantes de outros povos indígenas.

Uma escola intercultural e diferenciada envolve não só uma concepção do currículo intercultural e bilíngue, mas também uma gestão escolar diferenciada, como administração do tempo, que deve acompanhar a organização das atividades e do tempo nas comunidades.

Assim, se fortalecem processos de identidade comunitária. Núcleos da identidade comunitária se encontraram presentes na identidade individual. Quando as professoras estudantes falaram, por exemplo, da importância da língua e da cultura indígena na escola, elas não só se consideraram parte de um povo indígena e de uma comunidade, mas também se colocaram em uma perspectiva de atuantes na transformação da escola para que seja uma escola indígena própria, olhando criticamente as situações e alternativas possíveis da educação.

Organização das mulheres

No aspecto organizativo, além da importância das organizações indígenas, da organização das comunidades e das universidades, pode-se destacar a organização das mulheres, como acontece com as professoras de Taracuí, organizadas em um projeto econômico, ou de uma professora-aluna guarani, que identifica organizações de mulheres não indígenas como influentes em suas visões sobre a educação das mulheres e dos direitos reprodutivos. De uma forma indireta, a formação das universitárias e das professoras fortalece as relações entre mulheres com novas perspectivas.

As escolhas das alunas-professoras são feitas considerando outros integrantes da comunidade, no plano social, e da própria família, no plano individual. Por exemplo, a escolha de um trabalho na educação, o que é valorizado na comunidade, pode significar, ao mesmo tempo, um meio para ganhar aceitação ao retornar ao povo indígena de origem, o que reforça a identidade étnica.

Por outra parte, algumas alunas que são professoras, em algum momento da sua trajetória escolar não tiveram a aceitação da comunidade por não cumprir com os papéis sociais tradicionais na família ou com os costumes da própria cultura. Mas também acontece, mais tarde, conseguirem certo reconhecimento por sua trajetória e por seu interesse na comunidade ou no seu povo indígena.

Os papéis de estudantes e de mães nas aulas

156

A vida nas salas de aula e em outros espaços da UFSC transcorre também com atividades de cuidado com as crianças, das quais participam os pais, se também são estudantes. É interessante observar que os pais contam com o apoio da turma, o que dá ideia de uma cultura coletiva de cuidado com as crianças, e não como acontece na sociedade ampla, onde essa responsabilidade é da mãe e do pai na família nuclear.

A vida escolar e a vida reprodutiva das estudantes não se opõem, como acontece no geral nas universidades, embora possa existir algum caso. Na UFSC, as mulheres frequentam as aulas com as crianças menores e as alunas contam com apoio, por exemplo, de alguma mulher que se desloca com a turma durante as fases de formação intensiva.

As estudantes que são mães viajam com crianças para ter aulas, geralmente acompanhadas pelos maridos ou outras mulheres que cuidam das crianças fora da sala de aula, embora estas possam ir e vir na aula de uma forma natural, ou seja, sem que ninguém fique surpreendido. Há solidariedade e apoio de companheiros e de companheiras. Mães com crianças pequenas as amamentam na sala de aula. Em outros contextos se pode perceber a maternidade como impedimento para os estudos e como uma situação de escolha, mas não é assim nas turmas da licenciatura, onde falaram para mim com alegria acerca de quem teve filho em cada curso intensivo e sobre quem terá no próximo.

A situação anterior, na UFSC, não significa que não exista conflito nesse tema nas aldeias, como se observou no debate sobre as razões da relação entre analfabetismo e monolinguísmo entre as mulheres indígenas.

Cláudia Fonseca (1995) coloca que as famílias têm diferentes composições e que nos tipos de famílias têm importância a sociabilidade, a escolha e o afeto – e atualmente podemos falar mais de famílias de acolhida que de adoção, fortalecendo esta ideia com alguns resultados das pesquisas da autora sobre infância e classes populares. Nessa linha, destacam-se a circulação das crianças com base em funções sociais compartilhadas por famílias ou comunidades e as relações de parentesco criadas por meio de práticas sociais também na existência de relações plurais de tipo parental. Esse tópico é sugestivo para pensar nas práticas de educação e cuidado das crianças nas comunidades indígenas em diferentes espaços sociais.

No âmbito da educação formal na universidade, as práticas de educação e cuidado da criança são compartilhadas, não só em relações de parentesco, mas também entre companheiras e companheiros da turma, que podem ter relações de parentesco ou não, principalmente mulheres. A articulação entre as práticas culturais de cuidado infantil e as práticas de sala de aula de acolhimento de crianças indígenas pode ser enriquecedora para a sociedade em geral.

Por outra parte, a possibilidade de colocar a saúde reprodutiva nas mãos das mulheres foi um tema relevante em uma entrevista, principalmente em relação à importância de as mulheres decidirem sobre quantos filhos desejam ter.

Relações familiares

As famílias e outras pessoas da comunidade são importantes para as decisões. Nos relatos da escolarização, uma professora falou do pai como inspirador de uma atitude de aprendizagem na vida e de luta pela superação. Os irmãos e as irmãs também podem ser figuras importantes, modelos de como se envolver em trabalhos remunerados.

Em outro aspecto, as mulheres têm uma posição de negociação para conseguir seus estudos, mesmo se eles são incentivados pela família ou pelo marido. Quando não há aceitação da família, as negociações entram em conflito e podem até mesmo representar riscos para as relações familiares, especialmente com o marido, tendo um custo para as mulheres. Entretanto, os estudos também são percebidos como um meio de melhora e de eventual autonomia econômica, o que as fortalece ante as situações de conflito.

Mulheres solteiras ou separadas têm encontrado uma forma de manter os filhos, mas todas elas se envolvem em ajudar as suas famílias e apoiar as suas comunidades.

Por outra parte, uma aluna universitária que é professora, em algum momento da sua trajetória escolar não teve aceitação da comunidade por não cumprir com as formas tradicionais dos papéis sociais na família ou com os costumes da própria cultura; porém, aconteceu que, mais tarde, alcançou certo reconhecimento por sua trajetória e seu interesse na sua comunidade ou no seu povo indígena.

Conseguir uma maior competência na língua indígena pode ter mais importância em determinados momentos, como no caso de relacionar-se com alguma comunidade que faz parte do próprio povo indígena, o que pode ser visto como um retorno à própria língua e cultura. Nesse retorno, também acrescenta-se a importância das práticas de ajuda mútua não apenas em ações dirigidas ao melhoramento da escola como parte de um trabalho formal, mas também para estabelecer novas relações que são semelhantes às das famílias. Um exemplo é dando moradia na sua casa a jovens que trabalham ou estudam no mesmo local, longe das suas aldeias, e essa convivência faz com que se gerem ou renovem relações entre eles, implicando fortalecimento das relações com as comunidades das aldeias de origem.

Essas formas culturais de relação conferem legitimidade ao retornar após um período de casamento com um homem não índio. Além disso, a ligação com uma comunidade do povo indígena, embora não seja a da sua família, pode ser vista como uma forma de relação entre cultura e origem comum.

Expectativas laborais e acadêmicas

A licenciatura gera, para as alunas, expectativas econômicas, o que chega a ser um fator importante para a decisão de estudar; o interesse se centra na família, em poder dar aos filhos o que estes precisam para ir à escola (roupas, por exemplo). As mulheres indígenas têm encontrado na educação a oportunidade de se formar e também de ascender a uma melhor condição econômica, em uma atividade de prestígio, como é a docência em escolas indígenas, ou na educação no geral, ou mesmo em outras áreas para favorecer aos povos indígenas, como o desenvolvimento sustentável.

Mesmo que não seja uma situação própria das mulheres indígenas professoras e estudantes de licenciatura, o trabalho para obter recursos econômicos é concomitante aos estudos, o que significa necessidade de uma maior organização, de negociações para os realizar, incluindo a aprovação das famílias e das comunidades.

Também pode acontecer de acharem uma disjuntiva entre manter boas relações com o parceiro, dando continuidade aos papéis tradicionais de gênero, e continuar com os estudos e outros trabalhos, pois a formação em universidades coloca essas mulheres em situação de maiores oportunidades no campo laboral, mesmo que ainda possam ser estreitas, e projeta seu potencial nas comunidades.

A licenciatura também representa a opção de realizar estudos de pós-graduação; um estudante da Ufam está procurando um mestrado para dar continuidade a seus estudos.

Na questão econômica, verificou-se em um caso que o interesse pelo campo da educação surge no desenvolvimento do trabalho, ultrapassando o interesse inicial de tipo econômico. Isso acontece também com trabalhos em outros campos, como o da saúde. Agora, elas falam de melhorar como docentes da escola indígena e da sua formatura para apoiar os mais jovens, no contexto das suas comunidades.

Mudanças promovidas pela licenciatura

Estudantes de graduação compartilham objetivos comuns, tais como a melhoria da educação indígena, que renova a unidade, a identidade etnolinguística e reforça as práticas culturais de apoio mútuo. O ambiente era propício para discutir questões de gênero, quando a autora se aproximou dele em uma aula. É de notar que as narrativas das alunas revelam a importância das relações de gênero nas suas carreiras.

As mudanças promovidas pela licenciatura são importantes. As alunas entrevistadas preocupam-se com a relação entre infância indígena e escola, como acontece com as turmas em geral, e acham que a Secretaria de Educação não leva em conta que as crianças indígenas têm particularidades não atendidas na escola. Para as alunas, a licenciatura as prepara para projetos educativos e para apoiar seu povo, para poder argumentar sobre seu próprio ponto de vista quanto à educação indígena diferenciada que está em construção nas escolas de diferentes níveis. Uma professora conseguiu ferramentas conceituais e argumentos para um discurso próprio que fortalece sua posição em relação às questões da educação indígena e a outros aspectos de sua cultura, o que se pode resumir como “poder dizer o que eu já sabia”.

Entre os assuntos mencionados, consideram que a licenciatura tem servido para valorizar as línguas nativas, para estabelecer um diálogo ante o conflito que existia entre as variantes. No caso do guarani, por exemplo, antes podia existir preconceito sobre as falas diferentes daquelas da própria variante, mas com a formação, as turmas compreendem o que é uma variante da língua, e as discussões e debates favorecem a elaboração da argumentação e a construção de diálogos.

Embora a língua de instrução e contato na universidade seja o português, as licenciaturas também dão espaço para línguas indígenas. Isso apoia o prestígio dessas línguas, fortalece as atitudes positivas e o interesse pela escrita ou por aprender melhor. Particularmente, apoia processos de fortalecimento da identidade etnolinguística, por meio do estudo das línguas e do bilinguismo, dos usos, da valorização e da legitimação das línguas indígenas nas aulas.

Falar a língua indígena confere identidade indígena. Uma aluna guarani falou da importância de ser falante de língua indígena ao relatar sobre uma pessoa que demonstrou legalmente ser indígena por saber escrever a língua, mostrando uma relação com os direitos para esses povos. Notou ainda que as comunidades podem acordar fortalecer as línguas indígenas, como aconteceu em uma comunidade onde decidiram que as crianças falariam na língua indígena até determinada idade, pelo menos.

As professoras têm assumido posições teóricas e práticas de como desenvolver a educação indígena diferenciada e têm construído um discurso positivo e alternativo para a educação indígena. Nesse sentido, a identidade tem se afirmado na identidade coletiva. Também a interação com os/as colegas professores/as ou com os/as estudantes universitários/as de outros povos indígenas fortalece a identidade étnica e linguística.

Outras situações conhecidas por meio de conversas informais com outras professoras, como a condição de mãe solteira, mostram que a formação universitária permite participar de novos contextos que enriquecem a construção positiva da própria identidade.

O bilinguismo fornece maiores oportunidades de envolver-se em projetos educativos indígenas, específicos e diferenciados, e aumenta as possibilidades de trabalho e participação em organizações. O bilinguismo permite o ensino das línguas como uma parte fundamental da cultura na educação formal e informal.

Conclusões

A identidade etnolinguística e a identidade de gênero são temas de grande complexidade. O estudo realizado em curto prazo permitiu apenas identificar alguns aspectos de como se envolvem as estudantes indígenas no processo de formação universitária em termos de práticas e papéis de gênero e, também, de mudanças na identidade como professoras e de significados das experiências, embora se precise de maior aprofundamento dos aspectos vislumbrados e das conexões com as culturas no processo de formação universitária.

Os estudantes e as estudantes de licenciatura kaingáng, xoklém e guarani valorizam a sua cultura e suas línguas indígenas, e pude observar uma vitalidade da cultura nos estudantes tukano, baniwa e nenghatu, e em Taracuí, aldeia tukano.

O esforço é um valor importante. A responsabilidade para com seus estudos e para a melhora das escolas indígenas enquanto escolas diferenciadas envolve um grande esforço para conseguirem a continuidade da sua formação – descolamento, afastamento, negociações institucionais, organização na comunidade e com a família, aprendizagens conceituais e práticas, interação com materiais complexos – e, no contexto acadêmico, dominarem uma língua que, às vezes, não é a usada cotidianamente, entre outros aspectos.

O desafio das equipes de docentes das licenciaturas para contribuir com a formação dos estudantes envolve diversos aspectos, por exemplo, o trabalho colegiado, a planificação e a gestão, além de uma posição não centralista em termos culturais, linguísticos, acadêmicos e pessoais. Esse processo foi notável nos programas de licenciaturas indígenas da (UFSC, Unochapecó e Ufam).

Algumas professoras têm participado em organizações de mulheres, em temas tanto de produção de artesanato quanto de saúde, e valorizam a educação das mulheres.

No estudo exploratório, em termos de identidade de gênero, podemos dizer que, ao contrário das universidades convencionais, na licenciatura da UFSC o papel de mãe e o papel de estudante não se apresentam como separados, e há um senso de comunidade em ambos os aspectos, mas a situação ainda se vive com conflito, particularmente nas aldeias, já que a responsabilidade de cuidar dos filhos é das mulheres.

A licenciatura está vinculada ao interesse por maior conhecimento e pela construção de escolas indígenas diferenciadas e por apoiar a educação nas suas comunidades, com uma melhor economia para as necessidades dos filhos e da família, e alguns estudantes têm expectativas de estudos de pós-graduação.

Especialmente no caso das mulheres, as relações familiares são fundamentais para a decisão de realizar os estudos universitários. São necessárias negociações com o esposo ou outros familiares, como a mãe, em situações de apoio ou conflito.

A formatura em licenciatura envolve a elaboração de um discurso educacional que valoriza as culturas indígenas e fortalece as reflexões e os conhecimentos para, como falou uma professora, “poder dizer o que eu já sabia”. Temas de valorização cultural que mostram elementos de identidade foram a educação das crianças indígenas e as línguas indígenas. Apresentam-se diversas situações de bilinguismo individual e social, que podem ser um desafio para transformar as escolas diferenciadas.

Os estudantes indígenas, no geral, têm maiores oportunidades de formação em licenciaturas indígenas do que em outros cursos. Algumas questões para aprofundamento são: As oportunidades de formação no campo da educação são maiores do que em outros campos para as mulheres? Essas oportunidades são maiores para as mulheres do que para os homens indígenas?

A educação escolar tem sido um campo onde as mulheres de diferentes sociedades participam, principalmente desde o século 20. Quais são os fatores comparáveis das mulheres na educação indígena com o processo histórico de participação das mulheres e dos homens na educação nas sociedades amplas? Quais são comparáveis na educação indígena do Brasil e do México?

O estudo de campo foi exploratório, ainda é preciso conhecer de forma mais profunda como as identidades etnolinguística e de gênero se articulam com a identidade como professoras atuantes nas escolas indígenas e como estudantes de licenciatura.

A limitação principal da pesquisa foi contar com pouco tempo para aprofundar os temas e para um maior conhecimento das experiências e formas de pensar culturais das estudantes, e para incluir nas entrevistas estudantes homens, além das três mulheres que participaram. Os tempos das entrevistas foram breves pelo fato de as alunas da UFSC se deslocarem a Florianópolis para assistir às aulas intensivas da licenciatura ou pela situação de participarem de uma oficina intensiva em Taracá, no caso de uma professora de ensino básico.

Deve-se notar que é necessário aprofundar os elementos das culturas, as perspectivas das comunidades indígenas, e abordar casos de alunos.

Referências bibliográficas

- BAKER, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997.
- CUMMINS, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.
- FONSECA, C. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCÍA-LEIVA, Patricia. Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, Málaga, v. 7, p. 71-81, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873007>>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- GIMÉNEZ, Gilberto. Cultura e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, México, DF, v. 66, n. esp., p. 77-99, 2004.
- GROSEJAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard College, 2001.
- GROSSI, Miriam. *Identidade de gênero e sexualidade*. 2010. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisa_do.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- GROSSI, Miriam. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 134, p. 4-37, 2004. Disponível em: <<http://www.antropologia.ufsc.br/75.%20grossi.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. New York, Cambridge, 2000.
- LASMAR, Cristiane. *De volta ao lago de leite: gênero e transformação no alto Rio Negro*. São Paulo: Ed. Unesp, ISA; Rio de Janeiro: Nuti, 2005.
- MELO, Clarissa. A experiência no curso de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, Santa Maria, RS, v. 3, n. 1, p. 120-148, jan./jun. 2013.
- MIGUEZ, María del Pilar. Bilinguismo en una comunidad rural: un análisis de género en educación bilingüe. In: LARA, A. L. *Género en educación: temas, avances, retos y perspectivas*. México, DF: Plaza y Valdés, Universidad Pedagógica Nacional, 2011. p. 71-83. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3483/Miguez%20Género%20y%20bilingüismo.pdf?sequence=1>>. Disponível em: 25 maio 2012.
- MIGUEZ, María del Pilar. Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos. In: SILVA, Jorge L. (Coord.). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*. México, DF: SCJN, Fontamara, 2012. p. 227-260. (Género, Derecho y Justicia). Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3484/Miguez%20genero%20pp%2024%20a%2043.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 set. 2012.

REBOLLEDO, Nicanor. *Cultura, escolarización y etnografía: los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. México, DF: Universidad Iberoamericana, 2009. (Colección Trabajos Destacados de Posgrado).

SCOTT, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: LAMAS, Marta (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, DF: PUEG, 1996. p. 265-302. Disponível em português em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf

SERRET, Estela. El género y lo simbólico: la constitución imaginaria de la identidad femenina. *Sociológica*, México, DF, v. 17, n. 50, p. 255-260, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026563015.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (Anpocs), 33., 2009. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anpocs, 2009. Disponível em: <<http://apm.ufsc.br/files/2011/05/129.pdf>>, <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=d_oc_view&gid=1935&Itemid=229>. Acesso em: 20 set. 2012

María del Pilar Miguez Fernández, mestra em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Querétaro, é professora pesquisadora da Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México D.F.

pilarm17@gmail.com

Recebido em 21 de outubro de 2014.

Aprovado em 31 de outubro de 2014.

espaço aberto

Declaração dos direitos da mulher e da cidadã – França, setembro de 1791

Olympe de Gouges

A ser decretada pela Assembleia Nacional nas suas últimas sessões ou naquela da próxima Legislatura.

167

Preâmbulo

Mães, filhas, irmãs, representantes da Nação reivindicam constituírem-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, a omissão ou o desprezo pelos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governos, resolvem expor, em declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher, para que esta declaração, sempre presente a todos os membros do corpo social, possa lembrá-los de seus direitos e seus deveres, a fim de que os atos de poder das mulheres, bem como os dos homens, para gozar de confiança, ao serem comparados com o fim de toda e qualquer instituição política, devam ser inteiramente respeitados, e a fim de que as reivindicações das cidadãs doravante fundamentadas em princípios simples e incontestáveis sempre respeitem a Constituição, os bons costumes e a felicidade de todos.

* Traduzido para o português por Jair Santana Moraes e Rosa dos Anjos Oliveira.

Original em francês disponível em: <<http://www.deslettres.fr/lettre-dolymppe-de-gouges-a-marie-antoinette-declaration-des-droits-de-la-femme-et-de-la-citoyenne/>>.

Tradução para o inglês disponível em: <<http://studymore.org.uk/xoly.htm>>.

Por consequência, o sexo superior tanto em beleza como em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes Direitos da Mulher e da Cidadã:

Artigo 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser fundamentadas no interesse comum.

Artigo 2º O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da mulher e do homem: esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.

Artigo 3º O princípio de toda soberania reside essencialmente na Nação, que nada mais é que a reunião da mulher e do homem: nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que não emane expressamente da Nação.

Artigo 4º A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo que pertence a outrem; sendo assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão a perpétua tirania que o homem lhe impõe; esses limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

Artigo 5º As leis da natureza e da razão proíbem todas as ações nocivas à sociedade: tudo que não é proibido por tais leis, sábias e divinas, não pode ser impedido, e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo que elas não ordenam.

Artigo 6º A Lei deve ser a expressão da vontade geral; todas as cidadãs e cidadãos devem contribuir, pessoalmente ou por seus representantes, para sua formação; ela deve ser igual para todos: todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais aos olhos da Lei, devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com suas capacidades, e sem outras distinções que não sejam as suas virtudes e os seus talentos.

Artigo 7º Nenhuma mulher pode ser exceção; ela é acusada, presa e detida nos casos estabelecidos pela Lei. As mulheres obedecem, assim como os homens, a esta Lei rigorosa.

Artigo 8º A Lei só deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias, e ninguém pode ser punido senão em virtude de uma Lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada às mulheres.

Artigo 9º A qualquer mulher declarada culpada, seja aplicado todo o rigor da lei.

Artigo 10 Ninguém deve ser discriminado por suas opiniões, mesmo que sejam radicais; se a mulher tem o direito de subir ao cadafalso, ela deve igualmente

ter o direito de subir à Tribuna; desde que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela Lei.

Artigo 11 A livre comunicação de pensamentos e de opiniões é um dos direitos mais preciosos da mulher, porque essa liberdade garante a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode, portanto, dizer livremente, "sou a mãe de um filho que vos pertence", sem que um preconceito bárbaro a obrigue a dissimular a verdade; exceto a responder pelo abuso dessa liberdade nos casos estabelecidos pela Lei.

Artigo 12 A garantia dos direitos da mulher e da cidadã necessita de uma utilidade maior; tal garantia deve ser instituída para vantagem de todos, e não para a utilidade particular daqueles a quem ela foi confiada.

Artigo 13 Para a manutenção da força pública, e para as despesas administrativas, as contribuições da mulher e do homem são iguais; ela participa de todos os trabalhos maçantes, de todas as tarefas difíceis; ela deve, portanto, ter a mesma participação na distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria.

Artigo 14 As cidadãs e os cidadãos têm o direito de constatar por eles mesmos ou por seus representantes a necessidade da contribuição pública. As cidadãs só podem aderir a ela através de uma partilha igual, não apenas dos bens, mas também da administração pública, determinando a quota, o tributável, a cobrança e a duração do imposto.

Artigo 15 As mulheres, igualadas aos homens na contribuição, têm o direito de pedir contas a qualquer agente público de sua administração.

Artigo 16 Toda sociedade na qual a garantia dos direitos não está assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou na sua redação.

Artigo 17 As propriedades pertencem a todos os sexos em união ou separadamente; elas constituem um direito para cada um, até que a necessidade pública, legalmente constatada, as requeira, sob a condição de uma justa e prévia indenização.

Conclusão

Mulher, acorda; o alarme da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos, fanatismo, superstição e mentiras. A luz da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade de recorrer às tuas para romper os seus grilhões. Tornado livre, ele fez-se injusto em relação à sua companheira.

Mulheres! Mulheres, quando deixareis de ser cegas? Quais são as vantagens que obtivestes na Revolução? Um desrespeito mais marcado, um desdém mais perceptível. Durante os séculos de corrupção vós só reinastes sobre a fraqueza dos homens. Vosso império está destruído; o que vos resta?

A convicção das injustiças do homem. A reivindicação de vosso patrimônio, fundada sobre os sábios decretos da natureza: o que teríeis a temer por uma empresa tão bela? A boa palavra do Legislador das núpcias de Canaã? Estais preocupadas que nossos Legisladores franceses, corretores dessa moral, há muito pendurada nos galhos da política, mas que não é mais oportuna, vos repitam: mulheres, o que há de comum entre vós e nós?

Tudo, tereis de responder. Se eles se obstinam, em sua fraqueza, em pôr esta inconseqüência em contradição com os seus princípios, opõe corajosamente a força da razão às vãs pretensões de superioridade; reuni-vos sob os estandartes da filosofia; empenhai toda a energia do vosso caráter, e vereis logo estes orgulhosos se transformando, não em servis adoradores rastejando a vossos pés, mas em orgulhosos por compartilharem convosco os tesouros do Ser Supremo.

Quaisquer que sejam as barreiras que se vos possam opor, está em vossas mãos superá-las; basta que o queirais. Tenhamos agora em conta o pavoroso quadro do que vós fostes na sociedade; dado que, neste momento, se trata de uma educação nacional, vejamos se nossos sábios Legisladores pensarão sãmente sobre a educação das mulheres.

170

As mulheres fizeram mais mal que bem. O constrangimento e a dissimulação foram seu quinhão. O que a força lhes havia tirado, a astúcia lhes devolveu; elas apelaram para todos os recursos de seu charme, e o mais irrepreensível não lhes conseguia resistir. O veneno, o punhal, tudo lhe era submetido. Elas comandavam no crime assim como na virtude. O governo francês, sobretudo, dependeu, durante séculos, da administração noturna das mulheres; o gabinete não conseguia resguardar nenhum segredo da indiscrição delas: embaixada, comando, ministério, presidência, pontificado, cardinalato; enfim, tudo que caracteriza a tolice dos homens, profana e sagrada, tudo foi submetido à cobiça e à ambição deste sexo outrora desprezível e respeitado, e depois da Revolução respeitável e desprezado.

Olympe de Gouges, escritora revolucionária, abolicionista e feminista, cujo nome verdadeiro era Marie Gouze (1748-1793), propôs uma Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã publicada, em 1791, numa carta dirigida à rainha Maria Antonieta. Essa declaração é o primeiro texto jurídico a exigir que os direitos legais, políticos e sociais conquistados com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão fossem estendidos às mulheres. Ela foi presa em 20 de julho de 1793, condenada à morte e guilhotinada em 3 de novembro desse ano.

Opúsculo humanitário: capítulos XXXV a XXXIX

Nísia Floresta

XXXV

171

Em todos os pontos do Brasil, qualquer homem ou mulher que saiba ler, embora não seja no português classicamente belo de A. Herculano, e tem meios de montar uma casa de educação, julga-se para logo habilitado a arrogar o título de diretor de colégio, caricaturando o que na Europa ilustrada assim se denomina. Nenhum exame em regra se exige desses educadores da juventude que terá de fazer um dia a glória do nosso país: eles ensinam pelos compêndios que querem, instituem doutrinas à sua guisa. O pedante goza das mesmas garantias, e quase sempre de maiores vantagens, que as inteligências superiores.

Seria difícil explicar vantajosamente a negligência com que um governo ilustrado deixa praticar assim abusos que tanto se opõem a nossa futura prosperidade. E enquanto vemos os nossos legisladores debaterem meses e anos sobre diversos melhoramentos do país, uma só voz não se levanta enérgica do meio dessa ilustrada corporação para reclamar sérias medidas tendentes à reforma da educação da nossa mocidade.

Sempre que brilha um novo dia e que nos bate à porta o jornal, apoderamos-nos com solicitude dessa folha, e avidamente percorremos a sessão das Câmaras do dia antecedente, em procura do assunto que temos escrito no coração e no espírito

¹ FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. Ed. atualizada com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, [1853] 1989. xliii + 164 p. p. 80-89.

– a educação da mulher brasileira – e dobramos a folha desconsolados e aguardamos o dia seguinte, que se escoo na mesma expectativa, no mesmo desengano.

Tem-se tratado de muitas coisas, menos disso, disso que merece incontestavelmente a mais circumspecta atenção dos homens pensadores.

Um dia raiará mais propício para nós, em que os escolhidos da nação brasileira se dignem de achar a educação da mulher um objeto importante para deles ocuparem-se com a circunspeção que merece.

Entretanto, lancemos os olhos para o que se acha atualmente feito pelo governo em favor do ensino primário das nossas meninas.

XXXVI

Pelo *Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte*, no ano de 1852, vê-se que a estatística dos alunos que frequentaram todas as aulas públicas monta a 55.500, número tão limitado para a nossa população, e que neste número apenas 8.443 alunas se compreendem.

Basta refletir nesta desproporção, para julgar-se do atraso em que se acha a instrução do sexo tão mal aquinhoado na partilha do ensino pago pelo governo. Nenhuma proporção há, como vamos ver, entre as escolas primárias de um e de outro sexo.

172

Na província de Minas, onde a instrução se acha mais geralmente difundida, entre 209 escolas de primeiras letras, só 24 pertencem ao sexo feminino. Considerando-se esta tão desproporcional diferença, o sexo parece permanecer ali debaixo da influência do anátema que fulminara sobre ele um dos mais notáveis presidentes daquela província. Tratando das cadeiras públicas de ensino primário, dizia ele que “deve-se ensinar às meninas tudo quanto convém que saiba uma mulher, que tem de ser criada de si e de seu marido”. Este severo administrador abstraiu, por sem dúvida, do século em que falava ou confundiu um povo livre, o digno povo mineiro, com a malfadada população de escravos que infelizmente o Brasil contém em seu seio.

Na ilustrada Bahia, de 184 escolas primárias, 26 somente são de meninas. Menos egoísta para com o sexo, a sua rival na glória, o heroico Pernambuco, fiel a suas tradições, lhe sobressai em equidade, pois que, de 82 escolas, 16 pertencem ao sexo feminino.

A província do Rio de Janeiro, com 116 escolas, dá ao sexo 36. No município da Corte, a sede do governo imperial, onde devia-se mais facilitar a instrução do povo, acham-se apenas criadas 9 aulas de meninas.

As demais províncias apresentam proporcionalmente a mesma escassez de recursos para o cultivo da inteligência da mulher, e algumas há cujo estado de instrução pública não chegou ainda ao conhecimento do governo geral.

Acrescentemos agora ao medíocre número dessas escolas a confusão dos métodos, das doutrinas seguidas pelas professoras, quase sempre discordes em seus

sistemas e, como já observamos, em grande parte sem as necessárias habilitações, e teremos, reduzido à expressão mais simples, o número da nossa população feminina que participa do ensino público e o grau de instrução que recebe.

XXXVII

No último relatório do ministro do Império, dando conta, à Assembleia Geral, da comissão de que fora encarregado às províncias do Norte o nosso distinto poeta Gonçalves Dias,¹ achamos uma prova do que acabamos de expender:

A desarmonia em que se acham as disposições legislativas de cada província, relativas a tão importantíssimo objeto, a deficiência do método de ensino das matérias, a multiplicidade e má escolha de livros para uso das escolas, o programa de estudos nos estabelecimentos literários, a insuficiente inspecção em alguns lugares e a quase nenhuma em outros, e, finalmente, a pouca frequência e assiduidade dos alunos, são outras tantas causas desse estado tão pouco próspero. (...) De tudo isso resulta a necessidade de uma reforma radical na instrução pública, dando-lhe um centro de unidade e de ação que a torne uniforme por toda a parte, e vá gradualmente extirpando os vícios e defeitos que têm até aqui obstado ao seu progresso e desenvolvimento.

Todavia, apesar deste e outros documentos oficiais, apesar do quanto se tem dito a respeito dos obstáculos que retardam os progressos do nosso ensino público, muitas pessoas recreiam-se aplaudindo a admirável rapidez com que marcha a civilização entre nós.

Grande progresso tem feito a educação em nossa terra – dizem os que confundem de ordinário a instrução com a educação, a licença com a civilização. Possuímos na Corte grande número de colégios, donde saem, cada ano, jovens suficientemente instruídas e falando diversas línguas. Vê-se multiplicarem-se os bailes e uma infinidade de pais conduzirem, sem reserva, a eles suas famílias, já sem o ridículo escrúpulo de outrora, que os fazia olhar essas *brilhantes* reuniões como um escolho onde naufragava a virtude. Não há representações de teatro e dança, por mais livres que sejam, onde se não tenha o prazer de contemplar hoje o *belo* sexo tomando parte no interesse dos espetáculos, sempre aplaudidos pelo nosso ilustrado público. A nossa mocidade já não precisa, para distinguir-se no *mundo*, de moldar suas ações pelas de nossos antepassados que mais merecerem os respeitos e os encômios de seus contemporâneos.

Nós, porém, que não costumamos julgar da educação e dos progressos de qualquer povo pelas numerosas instituições de bailes, nem pelo desprezo da mocidade pelas coisas mais respeitáveis, iremos por diante em nossa ligeira análise, estendendo-a a todo o Brasil, em muitos lugares do qual as gerações se vão ainda sucedendo sem alteração sensível de progresso.

¹ Antônio Gonçalves Dias (1823-1864) havia voltado ao Brasil em 1845, formado pela Universidade de Coimbra. Aqui, além de distinguido como poeta nacional, recebeu diversas incumbências oficiais, entre elas a de levantar a documentação histórica e a situação educacional do Norte do Brasil.

Quando o mesmo governo confessa, à vista de provas autênticas, *ser por toda parte do Brasil pouco lisonjeiro o quadro que apresenta o estado da instrução pública*, devemos nós regozijar-nos da marcha progressiva de nossa civilização? Cometeríamos um grande ato de injustiça se, como aqueles seus apologistas, deslumbrados da perspectiva fosforicamente brilhante das reuniões de nossas capitais – entre as quais tanto sobressaem as desta Corte, foco da civilização brasileira – esquecêssemos as nossas meninas do interior das províncias, condenadas ainda à sorte de suas mães sob o regime colonial.

Demais, sem precisar ir longe da capital do Império, não se vê, ainda, em algumas casas a mulher tal qual a descreveu Ferdinand Denis,² quando viajou entre nós? Depois de falar dos melhoramentos da sociedade do Rio Janeiro, diz ele:

Si nous descendions de nouveau à l'intérieur des maisons brésiliennes, nous verrions qu'au fond du sanctuaire de famille, à l'ombre des anciens pénales, se conservent encore la plupart des vieilles coutumes. Là, on voit faire encore la sieste, pendant des heures, sans que l'activité toujours croissante des européens change rien à cette coutume; là, les dames brésiliennes qui ont paru à l'église vêtues de nos modes françaises retrouvent le costume brésilien. (...) Rarement assise, presque toujours accroupie sur les talons, la dame brésilienne fait de la dentelle, comme on en fabriquait au seizième siècle. Elle donne des férules à ses négresses, etc. etc.³

Insistamos, portanto, em clamar energicamente contra a escassez de meios de educação, que assim expõe grande parte de nossas mulheres a merecer tão acre censura.

A desproporção que demonstramos haver entre as escolas públicas de ensino primário apresenta-se mais considerável ainda nos estabelecimentos particulares de merecido renome, quer na Corte, quer fora dela.

Não somente os que pertencem ao sexo são em muito menor número, mas também não oferecem geralmente um estudo regular do ensino secundário, ensino vedado ainda hoje às nossas meninas em estabelecimento público. E, nos particulares, nenhuma aula existe de alguns dos ramos das ciências naturais, cujo estudo tão agradável e útil seria às mulheres que nascem, vivem e sentem no meio da nossa rica natureza tropical.

Com grande prazer vamos vendo muitos dignos brasileiros, animados hoje do verdadeiro espírito de progresso, irem triunfando do indiferentismo e apatia de seus antepassados para se porem à frente do ensino da mocidade, em diversos pontos, principalmente desta província e da de Minas. Congratulamo-nos por tão nobre empresa e fazemos sinceros votos pelos prósperos resultados de sua louvável dedicação. Mas não podemos deixar de sofrer quando, enumerando esses novos

² João Ferdinand Denis (1798-1890): autor de numerosas memórias históricas e descritivas sobre o Brasil e a América do Sul em geral, onde esteve de 1816 a 1821, entre as quais *O Brasil* (1821) e *O Brasil ou modos e costumes dos habitantes deste reino* (1822).

³ "Se descermos de novo ao interior das casas brasileiras, veremos que no fundo do santuário familiar, à sombra dos antigos penates, ainda se conservam, em sua maior parte, os velhos costumes. Lá, ainda se vê fazer a sesta, durante horas, sem que a atividade sempre crescente dos europeus mude nada desse costume; lá, as mulheres brasileiras que apareceram na igreja vestidas à moda francesa retomam o vestuário brasileiro. (...) Raramente sentada, quase sempre acocorada, a mulher brasileira faz renda como se fazia no século XVI. Ela bate com palmatória nas suas negras."

estabelecimentos, nenhum encontramos pertencente ao sexo feminino. Nestas províncias encontram já meios de instruirse em diversos ramos do ensino os rapazes, que outrora iam com mais ou menos dificuldades procurá-lo longe de suas famílias, entretanto que as meninas, cujos pais por justas considerações não ousam aventurá-las em uma longa ausência de suas vistas, acham-se ainda privadas dessa vantagem.

Os provincianos, mormente os que viveram algum tempo na parte mais ilustrada da Europa, deviam desprezar destarte a educação da mulher? Alguns, possuindo grande fortuna, não poderiam em suas respectivas províncias obviar-lhes os males provenientes da falta de educação, atenuando, senão preenchendo em geral, a lacuna deixada pelo governo?

Entregamos à consideração dos mais cordatos e amigos do progresso este expediente, aliás de tanto momento para as províncias a que se prezam de pertencer.

XXXIX

Falamos essencialmente das causas que estorvam os progressos de nossa educação, concernentes à negligência dos governantes e à inaptidão da maior parte dos encarregados do ensino de nossa mocidade. Da mesma sorte o faremos agora a respeito dos pais de família, a cujo bom senso recorreremos como a uma âncora de salvação, para subtrair as gerações nascentes ao naufrágio de que as ameaçam, apenas saídas do porto, os princípios subversivos e funestos inculcados à infância.

Enquanto os homens do poder se ocupam dos melhoramentos materiais, esperamos confiantes daqueles um remédio mais pronto e porventura mais profícuo ao nosso melhoramento moral.

A leviandade comum a quase todos os povos, de julgarem as coisas pela aparência, tem grande elastério entre nós. Apesar de nos ter a experiência inúmeras vezes mostrado quanto há de perigoso nesta leviandade, nenhuma precaução tomamos para triunfar dela, ao menos naquilo que tanta influência pode ter no porvir de nossos filhos.

O geral dos pais avalia quase sempre da excelência do estabelecimento onde manda educar suas filhas, pelo grande número de alunas que contém. Ouvimos por vezes dizer-se: "o colégio em que está minha filha é excelente, tem muitas meninas", sem importar saber se essa afluência é devida às condições materiais do estabelecimento e ao atrativo sempre poderoso de ostensivas promessas, ou ao mérito real da pessoa que o dirige.

Conhecemos outrora uma diretora⁴ que, não querendo fazer conhecido por fúteis exteriores o seu gosto pelo magistério, grandes dificuldades teve a superar para colocar-se, como depois se achou, à frente de um dos mais frequentados estabelecimentos desta Corte. Impelida então pelo desejo de acelerar os progressos de suas alunas, ela fixou um certo número, não admitindo outras sem vagar algum dos lugares preenchidos. Este procedimento admirava em extremo a todos de quem

⁴ Esta diretora não foi outra senão a própria Nísia Floresta.

era conhecido, pois não se compreende que no magistério deve haver um interesse mais nobre que o do miserável ganho pecuniário, interesse colocado pelos verdadeiros amigos da educação da mocidade à frente de todas e quaisquer outras considerações.

Para que uma diretora hábil e solícita possa obter grandes resultados da educação física e moral de suas alunas, será preciso que o número destas se conforme com o tempo que ela pode dar-lhes, velando por si mesma todo o ensino, o que uma substituta não poderá fazer tão completamente como ela. Daí a vantagem que achamos na educação dirigida pelas próprias mães, quando estas possuem os predicados para bem desempenharem tão difícil tarefa.

Nísia Floresta (Dionísia Pinto Lisboa ou Dionísia Gonçalves Pinto ou Nísia Floresta Brasileira Augusta), educadora, poetisa e escritora, nasceu em 12 de outubro de 1810, em Papari, Estado do Rio Grande do Norte, e faleceu em 1885, aos 75 anos, na França. Seus restos mortais foram trazidos para o Brasil quase 70 anos depois, em 1954, para serem enterrados na cidade onde nasceu, rebatizada de Nísia Floresta logo após a sua morte.

Breve introdução histórica [ao livro *O martelo das feiticeiras*]

Rose Marie Muraro

177

Para compreendermos a importância do *Malleus* é preciso termos uma visão ao menos mínima da história da mulher no interior da história humana em geral.

Segundo a maioria dos antropólogos, o ser humano habita este planeta há mais de dois milhões de anos. Mais de três quartos deste tempo a nossa espécie passou nas culturas de coleta e caça aos pequenos animais. Nessas sociedades não havia necessidade de força física para a sobrevivência, e nelas as mulheres possuíam um lugar central.

Em nosso tempo ainda existem remanescentes dessas culturas, tais como os grupos mahoris (Indonésia), pigmeus e bosquímanos (África Central). Estes são os grupos mais primitivos que existem e ainda sobrevivem da coleta dos frutos da terra e da pequena caça ou pesca. Nesses grupos, a mulher ainda é considerada um ser sagrado, porque pode dar a vida e, portanto, ajudar a fertilidade da terra e dos animais. Nesses grupos, o princípio masculino e o feminino governam o mundo juntos. Havia divisão de trabalho entre os sexos, mas não havia desigualdade. A vida corria mansa e paradisíaca.

Nas sociedades de caça aos grandes animais, que sucedem a essas mais primitivas, em que a força física é essencial, é que se inicia a supremacia masculina. Mas nem nas sociedades de coleta nem nas de caça se conhecia função masculina

* MURARO, Rose Marie. Breve introdução histórica. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. *O martelo das feiticeiras: Malleus maleficarum*. 20. ed. [reimpressão]. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2009. p. 5-17. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/memoria/mundo/feiticeira/introducao.html>>; <http://www.record.com.br/images/livros/capitulo_GrObk1.pdf>.

na procriação. Também nas sociedades de caça a mulher era considerada um ser sagrado, que possuía o privilégio dado pelos deuses de reproduzir a espécie. Os homens se sentiam marginalizados nesse processo e invejavam as mulheres. Essa primitiva “inveja do útero” dos homens é a antepassada da moderna “inveja do pênis” que sentem as mulheres nas culturas patriarcais mais recentes.

A inveja do útero dava origem a dois ritos universalmente encontrados nas sociedades de caça pelos antropólogos e observados em partes opostas do mundo, como Brasil e Oceania. O primeiro é o fenômeno da *couvade*, em que a mulher começa a trabalhar dois dias depois de parir e o homem fica de resguardo com o recém-nascido, recebendo visitas e presentes... O segundo é a iniciação dos homens. Na adolescência, a mulher tem sinais exteriores que marcam o limiar da sua entrada no mundo adulto. A menstruação a torna apta à maternidade e representa um novo patamar em sua vida. Mas os adolescentes homens não possuem esse sinal tão óbvio. Por isso, na puberdade eles são arrancados pelos homens às suas mães, para serem iniciados na “casa dos homens”. Em quase todas essas iniciações, o ritual é semelhante: é a imitação cerimonial do parto com objetos de madeira e instrumentos musicais. E nenhuma mulher ou criança pode se aproximar da casa dos homens, sob pena de morte. Desse dia em diante o homem pode “parir” ritualmente e, portanto, tomar seu lugar na cadeia das gerações...

Ao contrário da mulher, que possuía o “poder biológico”, o homem foi desenvolvendo o “poder cultural” à medida que a tecnologia foi avançando. Enquanto as sociedades eram de coleta, as mulheres mantinham uma espécie de poder, mas diferente das culturas patriarcais. Essas culturas primitivas tinham de ser cooperativas para poder sobreviver em condições hostis e, portanto, não havia coerção ou centralização, mas rodízio de lideranças, e as relações entre homens e mulheres eram mais fluidas do que viriam a ser nas futuras sociedades patriarcais.

Nos grupos matricêntricos, as formas de associação entre homens e mulheres não incluíam nem a transmissão do poder nem a da herança, por isso a liberdade em termos sexuais era maior. Por outro lado, quase não existia guerra, pois não havia pressão populacional pela conquista de novos territórios.

E só nas regiões em que a coleta é escassa, ou onde vão se esgotando os recursos naturais vegetais e os pequenos animais, que se inicia a caça sistemática aos grandes animais. E aí começam a se instalar a supremacia masculina e a competitividade entre os grupos na busca de novos territórios. Agora, para sobreviver, as sociedades têm de competir entre si por um alimento escasso. As guerras se tornam constantes e passam a ser mitificadas. Os homens mais valorizados são os heróis guerreiros. Começa a se romper a harmonia que ligava a espécie humana à natureza. Mas ainda não se instala definitivamente a lei do mais forte. O homem ainda não conhece com precisão a sua função reprodutora e crê que a mulher fica grávida dos deuses. Por isso ela ainda conserva poder de decisão. Nas culturas que vivem da caça, já existe estratificação social e sexual, mas não é completa como nas sociedades que se lhes seguem.

É no decorrer do neolítico que, em algum momento, o homem começa a dominar a sua função biológica reprodutora, e, podendo controlá-la, pode também

controlar a sexualidade feminina. Aparece então o casamento como o conhecemos hoje, em que a mulher é propriedade do homem e a herança se transmite através da descendência masculina. Já acontece assim, por exemplo, nas sociedades pastoris descritas na Bíblia. Nessa época, o homem já tinha aprendido a fundir metais. Essa descoberta acontece por volta de 10000 ou 8000 a.C. E, à medida que essa tecnologia se aperfeiçoa, começam a ser fabricadas não só armas mais sofisticadas como também instrumentos que permitem cultivar melhor a terra (o arado, por ex.).

Hoje há consenso entre os antropólogos de que os primeiros humanos a descobrir os ciclos da natureza foram as mulheres, porque podiam compará-los com o ciclo do próprio corpo. Mulheres também devem ter sido as primeiras plantadoras e as primeiras ceramistas, mas foram os homens que, a partir da invenção do arado, sistematizaram as atividades agrícolas, iniciando uma nova era, a era agrária, e com ela a história em que vivemos hoje.

Para poder arar a terra, os grupamentos humanos deixam de ser nômades. São obrigados a se tornar sedentários. Dividem a terra e formam as primeiras plantações. Começam a se estabelecer as primeiras aldeias, depois as cidades, as cidades-estado, os primeiros Estados e os impérios, no sentido antigo do termo. As sociedades, então, se tornam patriarcais, isto é, os portadores dos valores e da sua transmissão são os homens. Já não são mais os princípios feminino e masculino que governam juntos o mundo, mas, sim, a lei do mais forte. A comida era primeiro para o dono da terra, sua família, seus escravos e seus soldados. Até ser escravo era privilégio. Só os párias nômades, os sem-terra, é que pereciam no primeiro inverno ou na primeira escassez.

Nesse contexto, quanto mais filhos, mais soldados e mais mão de obra barata para arar a terra. As mulheres tinham a sua sexualidade rigidamente controlada pelos homens. O casamento era monogâmico e a mulher era obrigada a sair virgem das mãos do pai para as mãos do marido. Qualquer ruptura desta norma podia significar a morte. Assim também o adultério: um filho de outro homem viria ameaçar a transmissão da herança que se fazia através da descendência da mulher. A mulher fica, então, reduzida ao âmbito doméstico. Perde qualquer capacidade de decisão no domínio público, que fica inteiramente reservado ao homem. A dicotomia entre o privado e o público torna-se, então, a origem da dependência econômica da mulher, e esta dependência, por sua vez, gera, no decorrer das gerações, uma submissão psicológica que dura até hoje.

É nesse contexto que transcorre todo o período histórico até os dias de hoje. De matricêntrica, a cultura humana passa a patriarcal.

E o Verbo veio depois

“No principio era a Mãe, o Verbo veio depois”. É assim que Marilyn French, uma das maiores pensadoras feministas americanas, começa o seu livro *Beyond power* (Summit Books, Nova York, 1985). E não é sem razão, pois podemos retrçar os caminhos da espécie através da sucessão dos seus mitos. Um mitólogo americano, em seu livro *The masks of God: Occidental Mythology* (Nova York, 1970), citado por

French, divide em quatro grupos todos os mitos conhecidos da criação. E, surpreendentemente, esses grupos correspondem às etapas cronológicas da história humana.

Na primeira etapa, o mundo é criado por uma deusa mãe sem auxílio de ninguém. Na segunda, ele é criado por um deus andrógino ou um casal criador. Na terceira, um deus macho ou toma o poder da deusa ou cria o mundo sobre o corpo da deusa primordial. Finalmente, na quarta etapa, um deus macho cria o mundo sozinho.

Essas quatro etapas que se sucedem também cronologicamente são testemunhas eternas da transição da etapa matricêntrica da humanidade para sua fase patriarcal, e é esta sucessão que dá veracidade à frase já citada de Marilyn French.

Alguns exemplos nos farão entender as diversas etapas e a frase de French. O primeiro e mais importante exemplo da primeira etapa em que a Grande Mãe cria o universo sozinha é o próprio mito grego. Nele a criadora primária é Geia, a Mãe Terra. Dela nascem todos os protodeuses: Urano, os Titãs e as protodeusas, entre as quais Reia, que virá a ser a mãe do futuro dominador do Olimpo, Zeus. Há também o caso do mito Nagô, que vem dar origem ao candomblé. Neste mito africano, é Nanã Buruquê que dá à luz todos os orixás, sem auxílio de ninguém.

Exemplos do segundo caso são o deus andrógino que gera todos os deuses, no hinduísmo, e o yin e o yang, o princípio feminino e o masculino que governam juntos na mitologia chinesa.

Exemplos do terceiro caso são as mitologias nas quais reinam em primeiro lugar, deusas mulheres, que são, depois, destronadas por deuses masculinos. Entre essas mitologias está a sumeriana, em que primitivamente a deusa Siduri reinava num jardim de delícias e cujo poder foi usurpado por um deus solar. Mais tarde, na epopeia de Gilgamesh, ela é descrita como simples serva. Ainda, os mitos primitivos dos astecas falam de um mundo perdido, de um jardim paradisíaco governado por Xoxiquetzl, a Mãe Terra. Dela nasceram os Huitzuhuahua, que são os Titãs e os Quatrocentos Habitantes do Sul (as estrelas). Mais tarde, seus filhos se revoltam contra ela e ela dá à luz o deus que iria governar a todos, Huitzilopochtli.

A partir do segundo milênio a.C., contudo, raramente se registram mitos em que a divindade primária seja mulher. Em muitos deles, estas são substituídas por um deus macho que cria o mundo a partir de si mesmo, tais como os mitos persa, meda e, principalmente e acima de todos, o nosso mito cristão, que é o que será focado aqui.

Javé é deus único todo-poderoso, onipresente, e controla todos os seres humanos em todos os momentos da sua vida. Cria sozinho o mundo em sete dias e, no final, cria o homem. E só depois cria a mulher, assim mesmo a partir do homem. E coloca ambos no Jardim das Delícias onde o alimento é abundante e colhido sem trabalho. Mas, graças à sedução da mulher, o homem cede à tentação da serpente e o casal é expulso do paraíso.

Antes de prosseguir, procuremos analisar o que já se tem até aqui em relação à mulher. Em primeiro lugar, ao contrário das culturas primitivas, Javé é deus único, centralizador, dita rígidas regras de comportamento cuja transgressão é sempre

punida. Nas primitivas mitologias, ao contrário, a Grande Mãe é permissiva, amorosa e não coercitiva. E como todos os mitos fundantes das grandes culturas tendem a sacralizar os seus principais valores, Javé representa bem a transformação do matricentrismo em patriarcado.

O Jardim das Delícias é a lembrança arquetípica da antiga harmonia entre o ser humano e a natureza. Nas culturas de coleta não se trabalhava sistematicamente. Por isso os controles eram frouxos e podia se viver mais prazerosamente. Quando o homem começa a dominar a natureza, ele começa a se separar dessa mesma natureza em que até então vivia imerso.

Como o trabalho é penoso, necessita agora de poder central que imponha controles mais rígidos e punição para a transgressão. É preciso usar a coerção e a violência para que os homens sejam obrigados a trabalhar, e essa coerção é localizada no corpo, na repressão da sexualidade e do prazer. Por isso o pecado original, a culpa máxima, na Bíblia, é colocado no ato sexual (é assim que, desde milênios, popularmente se interpreta a transgressão dos primeiros humanos).

É por isso que a árvore do conhecimento é também a árvore do bem e do mal. O progresso do conhecimento gera o trabalho e por isso o corpo tem de ser amaldiçoado, porque o trabalho é bom. Mas é interessante notar que o homem só consegue conhecimento do bem e do mal transgredindo a lei do Pai. O sexo (o prazer) doravante é mau e, portanto, proibido. Praticá-lo é transgredir a lei. Ele é, portanto, limitado apenas às funções procriativas, e, mesmo assim, é uma culpa.

Daí a divisão entre sexo e afeto, entre corpo e alma, apanágio das civilizações agrárias e fonte de todas as divisões e fragmentações do homem e da mulher, da razão e da emoção, das classes...

Tomam aí sentido as punições de Javé. Uma vez adquirido o conhecimento, o homem tem que sofrer. O trabalho o escraviza. E, por isso, o homem escraviza a mulher. A relação homem-mulher-natureza não é mais de integração e, sim, de dominação. O desejo dominante agora é o do homem. O desejo da mulher será para sempre carência, e é esta paixão que será o seu castigo. Daí em diante, ela será definida por sua sexualidade, e o homem, pelo seu trabalho.

Mas o interessante é que os primeiros capítulos do Gênesis podem ser mais bem entendidos à luz das modernas teorias psicológicas, especialmente a psicanálise. Em cada menino nascido no sistema patriarcal repete-se, em nível simbólico, a tragédia primordial. Nos primeiros tempos de sua vida, eles estão imersos no Jardim das Delícias, em que todos os seus desejos são satisfeitos. E isto lhes faz buscar o prazer que lhes dá o contato com a mãe, a única mulher a que têm acesso. Mas a lei do pai proíbe ao menino a posse da mãe. E o menino é expulso do mundo do amor, para assumir a sua autonomia e, com ela, a sua maturidade. Principalmente, a sua nudez, a sua fraqueza, os seus limites. É à medida que o homem se cinde do Jardim das Delícias proporcionadas pela mulher-mãe que ele assume a sua condição masculina.

E para que possa se tornar homem em termos simbólicos, ele precisa passar pela punição maior que é a ameaça de morte pelo pai. Como Adão, o menino quer matar o pai e este o pune, deixando-o só.

Assim, aquilo que se verifica no decorrer dos séculos, isto é, a transição das culturas de coleta para a civilização agrária mais avançada, é relembrado simbolicamente na vida de cada um dos homens do mundo de hoje. Mas duas observações devem ser feitas. A primeira é que o pivô das duas tragédias, a individual e a coletiva, é a mulher; e a segunda, que o conhecimento condenado não é o conhecimento dissociado e abstrato que daí por diante será o conhecimento dominante, mas sim o conhecimento do bem e do mal, que vem da experiência concreta do prazer e da sexualidade, o conhecimento totalizante que integra inteligência e emoção, corpo e alma, enfim, aquele conhecimento que é, especificamente na cultura patriarcal, o conhecimento feminino por excelência.

Freud dizia que a natureza tinha sido madrasta para a mulher porque ela não era capaz de simbolizar tão perfeitamente como o homem. De fato, para podermos entender a misoginia que daí por diante caracterizará a cultura patriarcal, é preciso analisar a maneira como as ciências psicológicas mais atuais apontam para uma estrutura psíquica feminina bem diferente da masculina.

À mesma idade em que o menino conhece a tragédia da castração imaginária, a menina resolve de outra maneira o conflito que a conduzirá à maturidade. Porque já vem castrada, isto é, porque não tem pênis (o símbolo do poder e do prazer, no patriarcado), quando seu desejo a leva para o pai ela não entra em conflito com a mãe de maneira tão trágica e aguda como o menino entra com o pai por causa da mãe. Porque já vem castrada, não tem nada a perder. E a sua identificação com a mãe se resolve sem grandes traumas. Ela não se desliga inteiramente das fontes arcaicas do prazer (o corpo da mãe). Por isso, também, não se divide de si mesma como se divide o homem, nem de suas emoções. Para o resto da sua vida, conhecimento e prazer, emoção e inteligência são mais integrados na mulher do que no homem e, por isso, são perigosos e desestabilizadores de um sistema que repousa inteiramente no controle, no poder e, portanto, no conhecimento dissociado da emoção e, por isso mesmo, abstrato.

De agora em diante, poder, competitividade, conhecimento, controle, manipulação, abstração e violência vem juntos. O amor, a integração com o meio ambiente e com as próprias emoções são os elementos mais desestabilizadores da ordem vigente. Por isso é preciso precaver-se de todas as maneiras contra a mulher, impedi-la de interferir nos processos decisórios, fazer com que ela introjete uma ideologia que a convença de sua própria inferioridade em relação ao homem.

E não espanta que na própria Bíblia encontremos o primeiro indício desta desigualdade entre homens e mulheres. Quando Deus cria o homem, Ele o cria só e apenas depois tira a companheira da costela deste. Em outras palavras: o primeiro homem dá à luz (pare) a primeira mulher. Esse fenômeno psicológico de deslocamento é um mecanismo de defesa conhecido por todos aqueles que lidam com a psique humana e serve para revelar escondendo. Tirar da costela é menos violento do que tirar do próprio ventre, mas, em outras palavras, aponta para a mesma direção. Agora, parir é ato que não está mais ligado ao sagrado e é, antes, uma vulnerabilidade do que uma força. A mulher se inferioriza pelo próprio fato de parir, que outrora lhe assegurava a grandeza. A grandeza agora pertence ao homem, que trabalha e domina a natureza.

Já não é mais o homem que inveja a mulher. Agora é a mulher que inveja o homem e é dependente dele. Carente, vulnerável, seu desejo é o centro da sua punição. Ela passa a se ver com os olhos do homem, isto é, sua identidade não está mais nela mesma e sim em outro. O homem é autônomo e a mulher é reflexa. Daqui em diante, como o pobre se vê com os olhos do rico, a mulher se vê pelo homem.

Da época em que foi escrito o Gênesis até os nossos dias, isto é, de alguns milênios para cá, essa narrativa básica da nossa cultura patriarcal tem servido ininterruptamente para manter a mulher em seu devido lugar. E, aliás, com muita eficiência. A partir desse texto, a mulher é vista como a tentadora do homem, aquela que perturba a sua relação com a transcendência e também aquela que conflitua as relações entre os homens. Ela é ligada à natureza, à carne, ao sexo e ao prazer, domínios que têm de ser rigorosamente normatizados: a serpente, que nas eras matricêntricas era o símbolo da fertilidade e tida na mais alta estima como símbolo máximo da sabedoria, se transforma no demônio, no tentador, na fonte de todo pecado. E ao demônio é alocado o pecado por excelência, o pecado da carne. Coloca-se no sexo o pecado supremo e, assim, o poder fica imune à crítica. Apenas nos tempos modernos está se tentando deslocar o pecado da sexualidade para o poder. Isto é, até hoje não só o homem como as classes dominantes tiveram seu *status* sacralizado porque a mulher e a sexualidade foram penalizadas como causa máxima da degradação humana.

O *Malleus* como continuação do Gênesis

183

Enquanto se escrevia o Gênesis no Oriente Médio, as grandes culturas patriarcais iam se sucedendo. Na Grécia, o *status* da mulher foi extremamente degradado. O homossexualismo era prática comum entre os homens, e as mulheres ficavam exclusivamente reduzidas às suas funções de mãe, prostituta ou cortesã. Em Roma, embora durante certo período tivessem bastante liberdade sexual, jamais chegaram a ter poder de decisão no Império. Quando o Cristianismo se torna a religião oficial dos romanos no século 4, tem início a Idade Média. Algo novo acontece. E aqui nos deteremos porque é o período que mais nos interessa.

Do terceiro ao décimo séculos, alonga-se um período em que o Cristianismo se sedimenta entre as tribos bárbaras da Europa. Nesse período de conflito de valores, é muito confusa a situação da mulher. Contudo, ela tende a ocupar lugar de destaque no mundo das decisões, porque os homens se ausentavam muito e morriam nos períodos de guerra. Em poucas palavras: as mulheres eram jogadas para o domínio público quando havia escassez de homens e voltavam para o domínio privado quando os homens reassumiam o seu lugar na cultura.

Na alta Idade Média, a condição das mulheres floresce. Elas têm acesso às artes, às ciências, à literatura. Uma monja, por exemplo, Hrosvitha de Gandersheim, foi o único poeta da Europa durante cinco séculos. Isso acontece durante as cruzadas, período em que não só a Igreja alcança seu maior poder temporal como, também, o mundo se prepara para as grandes transformações que viriam séculos mais tarde, com a Renascença.

E é logo depois dessa época, no período que vai do fim do século 14 até meados do século 18 que aconteceu o fenômeno generalizado em toda a Europa: a repressão sistemática do feminino. Estamos nos referindo aos quatro séculos de “caça às bruxas”.

Deirdre English e Barbara Ehrenreich, em seu livro *Witches, nurses and midwives* (The Feminist Press, 1973), nos dão estatísticas aterradoras do que foi a queima de mulheres feiticeiras em fogueiras durante esses quatro séculos:

A extensão da caça às bruxas é espantosa. No fim do século 15 e no começo do século 16, houve milhares e milhares de execuções – usualmente eram queimadas vivas na fogueira – na Alemanha, na Itália e em outros países. A partir de meados do século 16, o terror se espalhou por toda a Europa, começando pela França e pela Inglaterra. Um escritor estimou o número de execuções em seiscentas por ano para certas cidades, uma média de duas por dia, “exceto aos domingos”. Novecentas bruxas foram executadas num único ano na área de Wertzberg, e cerca de mil na diocese de Como. Em Toulouse, quatrocentas foram assassinadas num único dia; no arcebispado de Trier, em 1585, duas aldeias foram deixadas apenas com duas mulheres moradoras cada uma. Muitos escritores estimaram que o número total de mulheres executadas subia à casa dos milhões, e as mulheres constituíam 85% de todos os bruxos e bruxas que foram executados.

Outros cálculos levantados por Marilyn French, em seu já citado livro, mostram que o número mínimo de mulheres queimadas vivas é de cem mil.

E por que tudo isso?

184

Desde a mais remota antiguidade, as mulheres eram as curadoras populares, as parteiras, enfim, detinham saber próprio, que lhes era transmitido de geração em geração. Em muitas tribos primitivas eram elas as xamãs. Na Idade Média, seu saber se intensifica e aprofunda. As mulheres camponesas pobres não tinham como cuidar da saúde, a não ser com outras mulheres tão camponesas e tão pobres quanto elas. Elas (as curadoras) eram as cultivadoras ancestrais das ervas que devolviam a saúde, e eram também as melhores anatomistas do seu tempo. Eram as parteiras que viajavam de casa em casa, de aldeia em aldeia, e as médicas populares para todas as doenças.

Mais tarde elas vieram a representar uma ameaça. Em primeiro lugar, ao poder médico, que vinha tomando corpo através das universidades no interior do sistema feudal. Em segundo, porque formavam organizações pontuais (comunidades) que, ao se juntarem, formavam vastas confrarias, as quais trocavam entre si os segredos da cura do corpo e muitas vezes da alma. Mais tarde, ainda, essas mulheres vieram a participar das revoltas camponesas que precederam a centralização dos feudos, os quais, posteriormente, dariam origem às futuras nações.

O poder disperso e frouxo do sistema feudal para sobreviver é obrigado, a partir do fim do século 13, a centralizar, a hierarquizar e a se organizar com métodos políticos e ideológicos mais modernos. A noção de pátria aparece, mesmo nessa época (Klausevitz).

A religião católica e, mais tarde, a protestante contribuem de maneira decisiva para essa centralização do poder. E o fizeram através dos tribunais da Inquisição

que varreram a Europa de norte a sul, leste e oeste, torturando e assassinando em massa aqueles que eram julgados heréticos ou bruxos.

Este “expurgo” visava recolocar dentro de regras de comportamento dominante as massas camponesas submetidas muitas vezes aos mais ferozes excessos dos seus senhores, expostas à fome, à peste e à guerra e que se rebelavam. E principalmente as mulheres.

Era essencial para o sistema capitalista que estava sendo forjado no seio mesmo do feudalismo um controle estrito sobre o corpo e a sexualidade, conforme constata a obra de Michel Foucault, *História da sexualidade*. Começa a se construir ali o corpo dócil do futuro trabalhador que vai ser alienado do seu trabalho e não se rebelará. A partir do século 17, os controles atingem profundidade e obsessividade tais que os menores, os mínimos detalhes e gestos são normatizados.

Todos, homens e mulheres, passam a ser, então, os próprios controladores de si mesmos a partir do mais íntimo de suas mentes. É assim que se instala o puritanismo, do qual se origina, segundo Tawnwy e Max Weber, o capitalismo avançado anglo-saxão. Mas até chegar a esse ponto foi preciso usar de muita violência. Até meados da Idade Média, as regras morais do Cristianismo ainda não tinham penetrado a fundo nas massas populares. Ainda existiam muitos núcleos de “paganismo” e, mesmo entre os cristãos, os controles eram frouxos.

As regras convencionais só eram válidas para as mulheres e homens das classes dominantes através dos quais se transmitiam o poder e a herança. Assim, os quatro séculos de perseguição às bruxas e aos heréticos nada tinham de histeria coletiva, mas, ao contrário, foram uma perseguição muito bem calculada e planejada pelas classes dominantes, para chegar a maior centralização e poder.

Num mundo teocrático, a transgressão da fé era também transgressão política. Mais ainda, a transgressão sexual que grassava solta entre as massas populares. Assim, os inquisidores tiveram a sabedoria de ligar a transgressão sexual à transgressão da fé. E punir as mulheres por tudo isso. As grandes teses que permitiram esse expurgo do feminino e que são as teses centrais do *Malleus Maleficarum* são as seguintes:

- 1) O demônio, com a permissão de Deus, procura fazer o máximo de mal aos homens a fim de apropriar-se do maior número possível de almas.
- 2) E este mal é feito prioritariamente através do corpo, único “lugar” onde o demônio pode entrar, pois “o espírito [do homem] é governado por Deus, a vontade por um anjo e o corpo pelas estrelas” (Parte 1, Questão 1). E porque as estrelas são inferiores aos espíritos e o demônio é um espírito superior, só lhe resta o corpo para dominar.
- 3) E este domínio lhe vem através do controle e da manipulação dos atos sexuais. Pela sexualidade o demônio pode apropriar-se do corpo e da alma dos homens. Foi pela sexualidade que o primeiro homem pecou e, portanto, a sexualidade é o ponto mais vulnerável de todos os homens.
- 4) E como as mulheres estão essencialmente ligadas à sexualidade, elas se tornam as agentes por excelência do demônio (as feiticeiras). E as mulheres

têm mais convivência com o demônio “porque Eva nasceu de uma costela torta de Adão, portanto nenhuma mulher pode ser reta” (1, 6).

- 5) A primeira e maior característica, aquela que dá todo o poder às feiticeiras, é copular com o demônio. Satã é, portanto, o senhor do prazer.
- 6) Uma vez obtida a intimidade com o demônio, as feiticeiras são capazes de desencadear todos os males, especialmente a impotência masculina, a impossibilidade de livrar-se de paixões desordenadas, abortos, oferendas de crianças a Satanás, estrago das colheitas, doenças nos animais etc.
- 7) E esses pecados eram mais hediondos do que os próprios pecados de Lúcifer quando da rebelião dos anjos e dos primeiros pais por ocasião da queda, porque agora as bruxas pecam contra Deus e o Redentor (Cristo), e, portanto, este crime é imperdoável e por isso só pode ser resgatado com a tortura e a morte.

Vemos assim que na mesma época em que o mundo está entrando na Renascença, que virá a dar na Idade das Luzes, processa-se a mais delirante perseguição às mulheres e ao prazer. Tudo aquilo que já estava em embrião no Segundo Capítulo do Gênesis torna-se agora sinistramente concreto. Se nas culturas de coleta as mulheres eram quase sagradas por poderem ser férteis e, portanto, eram as grandes estimuladoras da fecundidade da natureza, agora elas são, por sua capacidade orgástica, as causadoras de todos os flagelos a essa mesma natureza. Sim, porque as feiticeiras se encontram apenas entre as mulheres orgásticas e ambiciosas (1, 6), isto é, aquelas que não tinham a sexualidade ainda normatizada e procuravam impor-se no domínio público, exclusivo dos homens.

Assim, o *Malleus maleficarum*, por ser a continuação popular do Segundo Capítulo do Gênesis, torna-se a testemunha mais importante da estrutura do patriarcado e de como esta estrutura funciona concretamente sobre a repressão da mulher e do prazer.

De doadora da vida, símbolo da fertilidade para as colheitas e os animais, agora a situação se inverte: a mulher é a primeira e a maior pecadora, a origem de todas as ações nocivas ao homem, à natureza e aos animais.

Durante três séculos o *Malleus* foi a bíblia dos inquisidores e esteve na banca de todos os julgamentos. Quando cessou a caça às bruxas, no século 18, houve grande transformação na condição feminina. A sexualidade se normatiza e as mulheres se tornam frígidas, pois orgasmo era coisa do diabo e, portanto, passível de punição. Reduzem-se exclusivamente ao âmbito doméstico, pois sua ambição também era passível de castigo. O saber feminino popular cai na clandestinidade, quando não é assimilado como próprio pelo poder médico masculino já solidificado. As mulheres não têm mais acesso ao estudo como na Idade Média e passam a transmitir voluntariamente a seus filhos valores patriarcais já então totalmente introjetados por elas.

É com a caça às bruxas que se normatiza o comportamento de homens e mulheres europeus, tanto na área pública como no domínio do privado.

E assim se passam os séculos.

A sociedade de classes que já está construída nos fins do século 18 é composta de trabalhadores dóceis que não questionam o sistema.

As bruxas do século 20

Agora, mais de dois séculos após o término da caça às bruxas, é que podemos ter uma noção das suas dimensões. Neste final de século e de milênio, o que se nos apresenta como avaliação da sociedade industrial? Dois terços da humanidade passam fome para o terço restante superalimentar-se; além disto há a possibilidade concreta da destruição instantânea do planeta pelo arsenal nuclear já colocado e, principalmente, a destruição lenta mas contínua do meio ambiente, já chegando ao ponto do não retorno. A aceleração tecnológica mostra-se, portanto, muito mais louca do que o mais louco dos inquisidores.

Ainda neste fim de século outro fenômeno está acontecendo: na mesma jovem rompem-se dois tabus que causaram a morte das feiticeiras: a inserção no mundo público e a procura do prazer sem repressão. A mulher jovem hoje liberta-se porque o controle da sexualidade e a reclusão ao domínio privado formam também os dois pilares da opressão feminina.

Assim, hoje as bruxas são legião no século 20. E são bruxas que não podem ser queimadas vivas, pois são elas que estão trazendo pela primeira vez na história do patriarcado, para o mundo masculino, os valores femininos. Esta reinserção do feminino na história, resgatando o prazer, a solidariedade, a não competição, a união com a natureza, talvez seja a única chance que a nossa espécie tenha de continuar viva.

Creio que com isso as nossas bruxinhas da Idade Média podem se considerar vingadas!

Rose Marie Muraro (1930–2014) estudou Física, foi escritora e editora de livros, assumindo a responsabilidade por publicações polêmicas e contestadoras. Escreveu 44 livros e, em longa carreira como editora, publicou 1.600 livros na editora Vozes e, mais tarde, na Rosa dos Tempos (filiada à editora Record). Ela introduziu a questão da classe social no estudo de gênero e foi a primeira mulher a estudar de forma sistemática a sexualidade da mulher brasileira a partir dessa perspectiva.

resenhas

Diferentes e desiguais

Adriano Souza Senkevics

CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). *Diferenças e desigualdades na escola*. Campinas: Papyrus, 2012. 192 p.

Há variadas formas de se abordar a questão das diferenças – de gênero, cor/raça, idade, origem, etc. – na escola. Uma delas, bastante em voga na atualidade, tende a enfatizar o aspecto multicultural que usualmente caracteriza a sociedade brasileira. Celebra-se nossa tão falada diversidade, porém, nem sempre tal abordagem mostra-se suficientemente capaz de apreender as disparidades de acesso ao poder que permeiam as relações sociais. Ao invés de encerrar o debate na diversidade cultural, é preferível tomá-lo como um ponto de partida para questionar o acesso diferenciado a bens simbólicos e materiais pelo conjunto da população e, em particular, pelo alunado.

Foi com esse intuito que Marília Pinto de Carvalho organizou a obra *Diferenças e desigualdades na escola*, publicada em 2012. Composto por sete capítulos, o livro reúne diversos estudos desenvolvidos por jovens pesquisadoras vinculadas à Universidade de São Paulo (USP), à Universidade Federal Fluminense (UFF) ou à Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Trata-se do produto de um intercâmbio patrocinado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Constitui-se, em sua maioria, de artigos produzidos por autoras em início de carreira: três deles derivam de pesquisas de doutorado, outros três são produtos de diferentes mestrados e, por fim, um dos capítulos originou-se de um trabalho de conclusão de curso.

Nesta resenha, discutimos brevemente as reflexões oriundas de seis dos sete capítulos dessa obra para, em seguida, aprofundarmo-nos em um deles – o

capítulo 2 – cujas interfaces com o debate de gênero e educação mais coincidem com os propósitos da edição temática deste periódico.

Abrindo a coletânea, o capítulo *Literatura e educação para as relações raciais*, de Candida Soares da Costa, explora as potencialidades de se empregar a literatura como um meio para se incluir conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do ensino médio, em consonância com as orientações da Lei nº 10.639, de 2003. Ao entrevistar professores e outros profissionais de uma escola da rede pública do Estado do Mato Grosso, seu intuito foi investigar a efetividade dessa legislação, haja vista que a institucionalização de uma determinada política pública, em si, não garante seu sucesso. Em síntese, a autora encontrou obstáculos de três principais ordens: pouca informação sobre a lei em questão, dualidade entre literatura e gramática e a dificuldade em perceber as potencialidades no trabalho docente com a referida lei. Apesar disso, permanece a sugestão de que a literatura, por proporcionar ao leitor um papel ativo no imaginário que as obras literárias nos convidam a construir, pode ser uma ferramenta valiosa para abordar as relações raciais na escola.

No terceiro capítulo, *Quando os jovens retornam à escola: os sentidos da EJA em seus percursos biográficos*, Mariane Brito da Costa analisa a trajetória de vida de oito jovens, entre 15 e 29 anos de idade, e suas motivações para a evasão e o retorno à escola – ou, como posto, um movimento pendular de “saída da/entrada na” escola. Partindo da hipótese de que os aspectos socioeconômicos e a inserção no mercado de trabalho não são suficientes para explicar, isoladamente, eventuais interrupções no fluxo escolar, a autora procura entender quais sentidos são atribuídos à educação de jovens e adultos e em que medida esses significados intermedeiam as relações estabelecidas entre esses jovens e seu processo de escolarização. Em seguida, a autora nota que problemas variados forçaram tais jovens a largar os estudos, como questões de saúde e incidentes com a família. Conclui que o movimento pendular de evasão/retorno é definidor de novos sentidos para a escola, cujo papel na mobilidade social é reforçado em função das experiências anteriores de fracasso escolar.

Em seguida, o quarto capítulo, *A vida na universidade: um estudo do cotidiano do “cotista” negro da UERJ*, assinado por Patricia Costa Pereira da Silva, procura compreender o cotidiano de estudantes negros que acessaram a universidade por meio da política de cotas raciais, e que tensões entre cotistas e não cotistas poderiam se configurar nesse contexto. O estudo baseia-se em observações, questionários e entrevistas com 14 estudantes cotistas – sete do curso de direito; sete, de nutrição. Além de problemas gerais de permanência estudantil, a autora encontrou denúncias de formas veladas de racismo, empreendidas tanto por docentes quanto por colegas. Uma dupla face de discriminação se fez presente: uma, por ser negro em uma universidade pública; outra, por ter sido beneficiado pelas cotas. Esse rótulo, aliás, acompanhava o cotidiano dos estudantes, que, mesmo após o exame de ingresso, continuavam a serem vistos como “cotistas”. Para eles, restava o mérito como a principal maneira de provar sua excelência acadêmica e superar os preconceitos.

Para além da democratização do acesso ao ensino superior, isso mostra que o combate ao racismo demanda uma reflexão contínua no seio do próprio cotidiano acadêmico.

Maria Clara Lopes Saboya assina o quinto capítulo, *Alunas de engenharia elétrica e ciência da computação: estudar, inventar, resistir*. Seu subtítulo resume os achados de uma pesquisa que iluminou as motivações, o ingresso e o cotidiano de 49 mulheres em dois cursos da área de exatas: 42 alunas do curso de ciência da computação e sete de engenharia elétrica, numa faculdade particular da região metropolitana de São Paulo. Trata-se, em suma, de uma reflexão sobre as dificuldades interpostas ao progresso de mulheres em carreiras científico-tecnológicas, visto que as estudantes pesquisadas por Saboya enfrentavam, conscientemente ou não, áreas de conhecimento profundamente masculinizadas, seja pela maioria numérica de homens, seja pela atribuição de significados masculinos aos ofícios de engenheiro ou analista/programador. Desse modo, esse grupo de mulheres via-se obrigado a se inventar – ou melhor, se *reinventar* – dentro de tais profissões e, na medida do possível, resistir ao preconceito, ao machismo e ao assédio moral.

De autoria de Luciana Alves, o sexto capítulo recebe o seguinte título: *O branco nas relações raciais construídas na escola*. Estudando o verso das relações raciais – homens brancos e a construção da branquitude –, seu objetivo é discutir quais significados são atribuídos à brancura e em que medida eles colaboram para a construção e reprodução do racismo no ambiente escolar. Com base em entrevistas com dez professores da educação básica, sendo seis autodeclarados negros e quatro brancos, a autora adentra no cotidiano da escola e revela quão pervasivas são as hierarquias raciais, expressas de inúmeras maneiras: o branqueamento de figuras históricas como Machado de Assis, os desfiles comemorativos e as representações do negro neles implicados, a visibilidade social dos brancos e da pele clara, entre outras. A título de conclusão, a autora reforça a noção de que uma “idealização branca” toma a construção da brancura como sinônima de “humanidade”, acomodando o branco em uma condição superior em termos de privilégios materiais e simbólicos que, não por acaso, tendem a ser silenciados em face das desigualdades vividas por grupos menos capazes de mobilizar tais privilégios.

Finalmente, o sétimo capítulo, *Professoras do Vale do Arinos: trajetórias de migração*, escrito por Lori Hack de Jesus e Maria Lúcia Rodrigues Müller, explora a trajetória de vida de 16 professoras residentes de Juara (MT), município fundado por colonos imigrantes sulistas. Lançando mão da metodologia de história oral, as autoras investigaram quais caminhos percorreram essas mulheres, negras e brancas, no arranjo de encontros e desencontros que culminou na sua inserção como docentes daquele município em particular. Além de ser um registro biográfico, serve também à reconstrução da própria história da cidade. Nesse contexto, as autoras pontuam que, apesar de Juara constituir-se do fruto de movimentos migratórios, permanece sendo um “espaço de fronteira”, uma vez que as diferenças de procedência nacional de tais professoras pareciam ainda marcar sua relação com o espaço e, conseqüentemente, com o próprio ofício.

Com o intuito de aprofundar nossas discussões sobre gênero e educação, continuaremos esta resenha debruçando-nos sobre o segundo capítulo da coletânea,

intitulado *Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar*, de autoria de Andréia Botelho de Rezende e Marília Pinto de Carvalho. Fruto do trabalho de conclusão de curso da primeira autora, esse capítulo traz importantes reflexões sobre as relações de gênero e as desigualdades educacionais, com ênfase nos meninos e especial atenção para as articulações entre gênero e outras categorias sociais, tais como cor/raça e classe.

O ponto de partida das autoras é a constatação, devidamente caracterizada por Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011), de que as desigualdades de gênero na escolarização têm beneficiado as mulheres desde as últimas décadas. Sabe-se que as trajetórias escolares das garotas são menos acidentadas que a de seus pares masculinos. Além disso, são os meninos que ostentam maiores taxas de reprovação e evasão, assim como menores taxas de conclusão dos ensinos fundamental e médio. Não basta, contudo, descrever essas diferenças entre os sexos sem lançar mão de uma análise de gênero que procure investigar o contexto sociocultural que produz e mantém tais disparidades. Nesse sentido, o primeiro passo adotado por Rezende e Carvalho é levantar a seguinte questão: “quem são os meninos que fracassam na escola?”.

Uma importante pista é articular as desigualdades de gênero com as desigualdades de cor/raça, dado que as relações raciais estão imbricadas com hierarquias entre populações percebidas e classificadas como brancas, negras ou indígenas (Guimarães, 2009), no contexto brasileiro. Reconhecendo que são os meninos negros provenientes de camadas pobres da população as principais vítimas do fracasso escolar, as autoras objetivam discutir a construção das masculinidades em meninos negros e a relação que eles estabelecem com o processo de escolarização.

Por masculinidades, adota-se o arcabouço teórico desenvolvido pela australiana Raewyn Connell (2005), para quem a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição que os homens ocupam nas relações de gênero, isto é, práticas que os constroem enquanto homens (ou meninos, no caso) dentro de uma estrutura que atribui significados distintos àquilo que se entende como masculino ou feminino. Fala-se, evidentemente, das relações de poder que constituem o gênero. As autoras, assim, partem de um referencial teórico atual e lançam-se aos desafios de compreender como as masculinidades não dependem unicamente das relações de gênero, mas são também interpeladas por outras categorias como cor/raça e classe social, visto que a produção do fracasso escolar incide, ao mesmo tempo e num mesmo sujeito, majoritariamente, sobre meninos negros e pobres. Essas categorias não se somam como num colar de contas. Pelo contrário, elas se cruzam, se modificam, se recriam.

Para essa pesquisa, em particular, Rezende e Carvalho entrevistaram quatro meninos negros de oito anos de idade – ficticiamente chamados de Flávio, Reinaldo, Ícaro e Lauro – e suas professoras Priscila e Meire. Os rapazes foram entrevistados em 2006, quando se encontravam na 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Paulo. Nas entrevistas, gravadas, que foram realizadas em duplas, os alunos foram indagados acerca dos significados de ser menino e

menina, de ser bom ou mau aluno e de ser negro, com o intuito de perceber como e em quais aspectos eles se diferiam ou se aproximavam entre si.

O primeiro aspecto digno de nota é justamente a classificação racial dessas crianças. Um incômodo com as categorias “preto” e “negro”, imbuídas de preconceitos já internalizados pelos meninos, os levaram a preferir o termo “moreno”. Concluem as autoras que esse termo aponta para um afastamento da negritude em prol de um pretense branqueamento. Dado que a classificação racial é um processo subjetivo, que mistura elementos fenotípicos (tais como a tonalidade da pele e o tipo de cabelo) com um olhar acerca dessas diferenças que é inevitavelmente social, é esperado que a cor/raça com a qual o sujeito se identifique extrapole as usuais categorias apresentadas.

É também curioso notar como os meninos entendiam o que significava ser um “bom aluno”. Vê-se uma tendência em associar as qualidades de um(a) aluno(a) com as feminilidades exercidas pelas meninas: obediência e submissão, traduzidas em “ficar quieto” e “se comportar”, foram apontadas por Lauro como os principais ingredientes para um desempenho satisfatório e, ao mesmo tempo, como qualidades mais frequentemente incorporadas pelas meninas. Porém, Reinaldo defendia que, na condição de menino, ele também era um “bom aluno”, pois se mostrava disposto a fazer o que a professora mandava, bem como a agradá-la com presentes.

Dando um passo além nesse debate, as autoras remontam a estudos, como os de Carvalho (2009), que demonstram a assimetria entre os atributos utilizados para avaliar um menino ou uma menina. Delas, espera-se obediência, dedicação e esforço; deles, iniciativa e participação, ainda que sejam “bagunceiros”. A disciplina, em si, não costuma ser cobrada dos meninos, haja vista que as representações de masculinidades das professoras as incentivam a aceitar alguma dose de insubordinação como traço masculino. O mesmo não se pode dizer das meninas, cujo sucesso escolar é visto menos como fruto de seu talento e mais como recompensa pela sua dedicação.

O que a pesquisa de Rezende e Carvalho traz de mais inovador é revelar o caráter racial por trás de tais asserções. Na página 63, as autoras ousam ao afirmar que esses critérios mais frouxos para a avaliação dos meninos não incidem igualmente sobre brancos e negros. Dos segundos, esperar-se-ia uma dose maior de submissão e agrado – aqui entendidos como alternativa para que os meninos negros fossem reconhecidos na sala de aula como “bons alunos” e recebessem elogios das docentes. A essa disparidade, acrescenta-se o estereótipo de delinquente usualmente atribuído aos meninos de pele escura: qualquer atitude menos dócil e mais agressiva, por parte deles, poderia ser interpretada como sinal de transgressão social, precursor de uma masculinidade violenta e amedrontadora.

Em seguida, as autoras ilustram como os meninos lidavam com as dificuldades de aprendizado e como enxergavam o binarismo de gênero (menino vs. menina) na sala de aula, tópicos que não serão discutidos nesta resenha em função do espaço.

Encaminhando-nos para a conclusão, pontua-se que o principal mérito do capítulo reside em sua abordagem corajosa de embrenhar-se em um tema delicado e complexo, sobretudo em virtude da ausência de um corpo sólido de pesquisas a cruzarem gênero, cor/raça e outras categorias. Suas limitações não se pode deixar

de mencionar, e estas são evidenciadas pela necessidade constante de as autoras buscarem apoio na literatura internacional (que, apesar de enriquecer o trabalho, fala de outro contexto) e pela elaboração de conclusões um tanto quanto amplas, tendo em vista que o número pequeno de sujeitos entrevistados – coerente com um trabalho de conclusão de curso, diga-se de passagem – e as dificuldades do objeto de pesquisa não lhes permitiram formulações mais assertivas.

Por fim, ressalta-se que os sete capítulos que compõem essa obra tratam, em conjunto, do jogo entre diferenças e desigualdades que, apesar de não nascerem na escola e tampouco se encerrarem nela, atravessam a instituição escolar em todos os seus meandros, apresentando-lhe problemáticas e desafios novos. Gênero, cor/raça, origem, idade, etc. são fatores que posicionam diferentemente os sujeitos em um espectro desigual de acesso ao poder. Os alunos, mais do que diferentes, são desiguais entre si.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papyrus, 2009. 128p.

CARVALHO, Marília Pinto de. (Org.). *Diferenças e desigualdades na escola*. Campinas: Papyrus, 2012. 192p.

CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2005. 324p.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. 3. ed. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2009. 256p.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

Adriano Souza Senkevics, mestrando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e integrante do grupo de estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) dessa faculdade, é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

adriano.senkevics@inep.gov.br

Uma proposta para educação em sexualidade

Alexandre Bortolini

UNESCO. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: Unesco, 2014. 64 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>>.

A capa já comunica algumas coisas. No centro, a imagem de uma mulher e um homem (a heterossexualidade ainda guarda sua hegemonia), vestidos, dançando. Sexualidade em movimento, que não é só sexo, mas relação. Abaixo, uma sequência de três imagens. Uma menina numa carteira escolar – já avisa do foco no direito das mulheres. Dois (homens) adolescentes sentados lado a lado no pátio, rostos não identificáveis, de boné e uniforme, se entreolhando, o que informa que a homossexualidade vai fazer parte da aula (embora o “armário” ainda se faça presente, não lhes deixando mostrar a cara). Por último, uma(?) adolescente deitada no colo de alguém, de quem não se identifica o gênero, que parece lhe fazer um carinho, afinal, sexualidade não é só relação de poder: também é afeto. Na capa, não há elemento que faça referência a qualquer aspecto propriamente biológico, o que faz imaginar que a perspectiva socioantropológica vai ser o discurso dominante.

A publicação é um desdobramento da *Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em dois volumes. O primeiro justifica a abordagem do tema e indica as características entendidas como fundamentais para que programas de educação em sexualidade sejam efetivos. O segundo traz uma proposta mínima de tópicos e objetivos de aprendizagem para crianças e jovens entre os 5 e os 18 anos de idade. É este segundo volume que ganhou uma versão brasileira – *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem* –, agregando as contribuições de

especialistas e instituições de ensino e pesquisa que se dispuseram a debater o documento. A intenção, segundo os produtores, foi orientar o desenvolvimento de currículos localmente adaptados, construindo uma perspectiva brasileira sobre esses conteúdos com um recorte cultural e etário.

O material começa definindo educação em sexualidade como “toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade” (p. 11) – eu diria experiência de aprendizagem. Segundo os autores, ela acontece em muitos espaços por meio de diferentes relações – família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia –, de forma pulverizada (isso seria exatamente um problema?), fragmentada (teria como ser diferente?) e “desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos” (p. 11). De fato, a perspectiva dos direitos humanos (seja qual for) ainda está longe de se tornar hegemônica em nossas práticas sociais, embora já consiga ocupar o discurso (eventualmente, a retórica) oficial em muitos momentos, mas não em todos.

A introdução traz um histórico (muito descritivo e pouco crítico) das recentes políticas públicas para educação em sexualidade. Vale pela cronologia, que se pode reproduzir, mas problematizando. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) traziam a orientação (educação) sexual como tema transversal – numa perspectiva mais integral –, mas ainda relegavam a homossexualidade, a prostituição e o aborto à categoria de temas polêmicos, citados, mas não trabalhados. O projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) consiste em uma ação do governo federal que forma grupos locais para discutir sexualidade na escola com foco na prevenção das DST, da aids em particular e, segundo a página eletrônica do Ministério da Educação, da “evasão escolar causada pela gravidez na adolescência” (expressão eufemística). O SPE ajudou a produzir muitas experiências ricas e diversas de educação em sexualidade na escola – embora ainda, na maioria das vezes, seja desenvolvido em atividades extraclasse, no contraturno. O programa Brasil Sem Homofobia caracteriza-se como um conjunto de ações multiministeriais consolidadas a partir da Primeira Conferência Nacional GLBT (com o G ainda na frente), que, na educação, materializou-se basicamente no financiamento de cursos de formação em Gênero e Diversidade Sexual (GDS), com foco na homo/transsexualidade e na produção de materiais didáticos. Entre esses materiais, há o conhecido *kit* anti-homofobia, interdito antes de ficar pronto e nunca distribuído – fato que o resumo histórico do livro simplesmente ignora, dando a impressão de que foi escrito tendo por base o texto oficial. O programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), fruto do movimento de mulheres, é basicamente um curso de formação continuada (em escala um pouco maior) para profissionais de educação, ofertado por universidades e institutos federais desde 2006, que propõe discutir gênero com base em uma articulação com raça e sexualidade. O GDE e o GDS foram talvez recentemente as experiências mais interessantes de educação em sexualidade, tendo se constituído como importante espaço de reflexão e crítica das políticas de gênero e sexualidade do governo federal e dos governos locais.

No final da introdução, o texto reafirma os compromissos com a equidade de gênero, com a diversidade sexual e com os direitos humanos.

A Parte I apresenta os princípios e a estrutura das orientações e traz um exemplo de como elas podem ser usadas para pensar ações educativas que trabalhem com sexualidade. O material aponta como princípios do processo de educação em sexualidade: I) disponibilizar informações precisas; II) oferecer a oportunidade de explorar valores; III) facilitar a aquisição de habilidades importantes para o comportamento sexual – tomada de decisão, autoconfiança, comunicação, negociação e recusa; e IV) estimular crianças, adolescentes e jovens a assumirem a responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitarem os direitos de outros.

As orientações apresentam uma proposta curricular construída com base em conceitos-chave, que se dividem em tópicos e objetivos de aprendizagem, que contêm algumas ideias-chave distribuídas por faixa etária. Vale visualizar o quadro de conceitos e tópicos de aprendizagem:

Quadro 1 – Conceitos-chave e tópicos propostos

Conceitos-chave	Tópicos de aprendizagem
1) Relacionamentos	Famílias Amizade, amor e relacionamentos Respeito, tolerância e solidariedade Namoro, casamento, união estável, filhos e relacionamentos eventuais
2) Valores, atitudes e habilidades	Valores, atitudes e referências de aprendizado em sexualidade Normas e influência dos pares sobre o comportamento sexual Tomada de decisões Habilidades de comunicação, recusa e negociação Encontrar ajuda, apoio e orientação
3) Cultura, sociedade e direitos humanos	Sexualidade, cultura e direitos humanos Sexualidade e mídia A construção social do gênero Violência de gênero, abuso sexual e práticas prejudiciais
4) Desenvolvimento humano	Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva Reprodução Puberdade Imagem corporal Privacidade e integridade corporal
5) Comportamento sexual	Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual Comportamento sexual
6) Saúde sexual e reprodutiva	Saúde reprodutiva Entender, reconhecer e reduzir o risco de DST, inclusive o HIV Estigma, tratamento, assistência e apoio às pessoas vivendo com HIV e aids

Os conceitos e tópicos não são apresentados como uma estrutura rígida nem possuem um caráter sequencial. Cada educador e educadora pode, a partir do seu próprio contexto e na relação com as crianças, os adolescentes e os jovens com quem trabalha, extrair o que mais lhe seja significativo para montar seu plano de aula ou mesmo um projeto mais amplo. As orientações funcionarão como uma espécie de mapa curricular por onde se pode circular sem restrições, a não ser pelas indicações etárias, embora estas também se mostrem bastante flexíveis.

Na Parte II, os conceitos e tópicos vão ser apresentados com suas ideias-chave distribuídas por quatro faixas etárias: 5-8, 9-12, 12-15 e 15-18 anos. Em geral, as ideias-chave vão se complexificando à medida que avança a idade. Em alguns casos, mudam mesmo os conteúdos propostos.

A proposta curricular é rica de conteúdos e conceitos: *bullying*, estigma, discriminação, casamento, parentalidade, orientação sexual, violência, assertividade, vulnerabilidade, família, diferença, reprodução, gravidez, normatividade – entre tantos outros. A abordagem aposta sempre no reconhecimento e na valorização da diferença. Investe-se muito numa abordagem sociocultural da sexualidade. A biologia continua presente (e por que não estaria?), mas a articulação desta com a abordagem sociocultural, com algumas exceções, é restrita ou frágil, de sorte que terá que ser vencida no planejamento.

Investe-se também no empoderamento de crianças, adolescentes e jovens para o autoconhecimento e a tomada de decisão sobre o exercício (ou não) de sua sexualidade. Percepção e empoderamento que vão desde o reconhecimento do prazer pela masturbação, que começa na infância, à identificação de assédios, abusos e violências sexuais e de gênero contra si ou contra outras pessoas. Aliás, o enfrentamento de todas as formas de discriminação e violência associadas à sexualidade evidencia-se como um dos objetivos centrais da proposta curricular.

É um material bastante interessante, que pode ser muito útil a educadoras e educadores na concretização de propostas de educação sexual, embora mereça algumas críticas incisivas: o lugar ainda negativo da gravidez na adolescência, a redução da transexualidade ao sexo, sem que se considere o gênero, e a ausência do conceito de identidade de gênero. A gravidez na adolescência, embora não explicitamente condenada ou patologizada, segue acompanhada, em quase todos os momentos em que aparece no texto, das doenças sexualmente transmissíveis, das quais a aids ganha destaque. A transexualidade aparece todo tempo vinculada ao desenvolvimento do corpo, mais precisamente, do sexo, haja vista sua ocorrência no trecho sobre anatomia e fisiologia, ao passo que não se lhe faz referência nos momentos em que se discute gênero. É justamente o conceito de identidade de gênero a maior ausência do material (há apenas uma menção dentro da explicação de um termo no glossário, sem que o conceito possa ser significado). O conceito de identidade de gênero permite que se reconheça o direito de cada pessoa à livre construção da sua personalidade na relação com as concepções de masculinidade e feminilidade disponíveis na cultura. Ele reitera também o direito ao próprio corpo, constituindo-se conceito fundamental para compreender a experiência de pessoas travestis e transexuais – embora não se restrinja a elas.¹

De todo modo, as orientações podem servir de apoio na preparação de atividades em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cobrindo toda a educação básica e apontando possibilidades de discutir sexualidade com todas as idades – inclusive com adultos. Essa é uma das características mais interessantes do material: concretizar uma proposta curricular ampla pensada

¹ Para um aprofundamento sobre o conceito de identidade de gênero, consultar: Princípios de Yogyakarta (2006), Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) e Jesus (2012).

segundo grupos etários, em um processo cíclico que vai se complexificando à medida que a idade aumenta.

As orientações não trazem em si um diálogo com conteúdos curriculares recorrentes na educação básica brasileira. Elas são uma ferramenta imediatamente prática para quem pretende construir um projeto específico de educação sexual com espaço e tempo próprios. Para pensar a educação sexual atravessando o currículo de uma escola em sua integralidade e complexidade, ainda há etapas a vencer que as orientações não discutem. Nesse caso, vai ser preciso fazer as conexões e relações que permitam localizar esses conteúdos na rede de disciplinas e atividades educativas da escola. O desafio – tanto da transversalidade quanto da incorporação de alguns conteúdos nas disciplinas – continua delegado às educadoras e educadores.

A proposta curricular, em geral, parece investir na autonomia dos sujeitos: sobre o corpo, sobre suas próprias ideias, sobre suas relações. Ao mesmo tempo, a forma como as ideias-chave são construídas (afirmativas incisivas ao invés de perguntas problematizadoras) dá ao material um tom consideravelmente prescritivo. Não há, nos conceitos e nas ideias, elementos que apontem para a problematização. De fato, as ideias que o texto traz se chocam com muitos discursos ainda hegemônicos ou majoritários em nossa cultura, o que faz imaginar que trazê-las para a aula já possa, pela diferença, produzir um debate crítico. No entanto, são apenas ideias. Como o currículo planejado a partir delas vai se tornar currículo em ação na escola depende, entre tantas outras coisas, das escolhas metodológicas de cada educadora e educador, que podem propor a reedição de uma educação sexual prescritiva, que tenha por fundamento outro paradigma ou um caminho didático mais reflexivo e dialógico.

Referências bibliográficas

PRINCÍPIOS de Yogyakarta [sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero]. 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 9 out. 2014).

CARVALHO, Maria Eulina P.; ANDRADE, Fernando César B.; JUNQUEIRA, Rogério D. *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa, PB: Ed. Universitária UFPB, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos, guia técnico [...] para formadores de opinião*. [Publicação online]. 2012. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989>. Acesso em: 9 out. 2014.

Alexandre Silva Bortolini de Castro (Alexandre Bortolini), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), participa da coordenação do Projeto Diversidade Sexual na Escola, vinculado ao Instituto de Psicologia e à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

bortolini.alexandre@gmail.com

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre gênero e educação

205

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015*. Brasília, 2013. 114 p. Disponível em: <<http://spm.gov.br/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) 2013-2015 está organizado em dez capítulos: Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica; Educação para igualdade e cidadania; Saúde integral das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; Fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; Desenvolvimento sustentável com igualdade econômica e social; Direito a terra com igualdade para as mulheres do campo e da floresta; Cultura, esporte, comunicação e mídia; Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; e Igualdade para as mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência. A III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em dezembro de 2011, teve 200 mil participantes em todo o Brasil e 2.125 delegadas na etapa nacional; em consequência, o atual PNPM inseriu as temáticas de gênero em diversas frentes do governo.

CARREIRA, Denise (Coord.). *Informe Brasil: gênero e educação*. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 115 p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/gen_educ.pdf>.

Estudo produzido no âmbito da Campanha Educação Não Sexista e Antidiscriminatória (<http://educacion-nosexista.org>), que é uma articulação plural de organizações e pessoas da sociedade civil latino-americana em defesa dos direitos humanos e por uma educação pública, laica e gratuita para todas e todos. Coordenada pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem), a Campanha está presente em 14 países, buscando dar visibilidade aos desafios das relações sociais e de gênero na garantia do direito humano à educação. O *Informe* brasileiro integra o *Informe* Regional da Campanha.

CARVALHO, Marília. Gender and Education: a view from Latin America. *Gender and Education*, v. 26, n. 2, p. 97-102, 2014. DOI: 10.1080/09540253.2014.899122. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2014.899122?tokenDomain=eprints&tokenAccess=yuQU3JNVWZdGGrNbTSkx&forwardService=showFullText&doi=10.1080%2F09540253.2014.899122&journalCode=cgee20>>.

A revista *Gender and Education* publica artigos considerados referências-chave nesse campo, mas atualmente ela tem pouca relação com os Estudos de Gênero produzidos na América Latina. Para entender esse fato, todos os títulos e resumos dos números publicados de 2011 a 2013 foram lidos, constatando-se que foram publicados 114 artigos originais e, dentre eles, apenas quatro eram sobre a América Latina. Alterar essa situação demanda ações específicas, inclusive as que o Conselho Editorial já está planejando. Contudo, a leitura feita revelou muitas outras questões que devem ser analisadas no contexto da divisão Norte/Sul do trabalho intelectual. Somente uma delas é analisada pela autora: o fato de os artigos referentes aos países do Sul global muitas vezes identificarem sua origem nos títulos, o que é raro nos artigos sobre os países centrais. Uma sugestão aparentemente simples é apresentada: que os autores se questionem sobre quão compreensíveis as suas ideias são para os leitores de outras partes do mundo.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a06v36n2.pdf>>.

O artigo apresenta os resultados de um experimento de articulação das dimensões gênero, raça e classe social no estudo da dinâmica da escolarização no Brasil, com base nos microdados do *Censo Demográfico 2000*. O nível de escolarização é medido por meio da média de anos de estudo realizados com aprovação pela população de 10 anos ou mais. O estudo evidencia que essas três dimensões

produzem efeitos que não podem ser simplesmente adicionados, porque obedecem a lógicas distintas. À medida que se passa das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres passam da condição de inferioridade à de superioridade em termos de média de anos de estudo, ao passo que a população negra mantém-se em posição de inferioridade em relação à população branca, em todas as idades, embora com alguma redução no nível de desigualdade. Por sua vez, as desigualdades educacionais relacionadas com as diferentes posições na ocupação, tomadas aqui como indicadores de classe, aparecem como as mais acentuadas, e isso tanto na população masculina como na feminina, tanto na população branca como na negra. O texto reforça, assim, a importância e a viabilidade de se articular, no estudo da escolarização, as dimensões gênero, raça e classe social, como recomendado pela literatura sobre a questão.

FRANÇA, Fabiane Freire. *Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Fabiane%20Freire.pdf>>.

O objetivo da pesquisa foi investigar a repercussão de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero de professoras e funcionárias de uma escola da rede pública da cidade de Campo Mourão, Estado do Paraná. A fundamentação teórica baseou-se nos Estudos de Gênero e na Teoria das Representações Sociais. No estudo empírico, foram realizadas observações participantes e intervenção pedagógica, organizada como círculo dialógico em oito encontros com 18 participantes. Constatou-se que o contato das participantes da pesquisa com representações sociais diferentes das suas permitiu problematizar suas ideias e práticas pedagógicas e cotidianas sobre gênero, bem como construir outras ancoragens e objetivações. Por um lado, as representações das participantes estavam ancoradas em discursos hegemônicos de que a mulher deve ser obediente e comportada, enquanto homens são racionais e estão autorizados a assumir o poder; de outro lado, representações contraditórias em que mulheres assumem o poder em espaços públicos e privados e requerem seus direitos.

PRINCIPIOS de Yogyakarta [sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero] 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 9 out. 2014.

Em novembro de 2006, um grupo de especialistas em direitos humanos e de ativistas envolvidos/as com o debate sobre sexualidade – em especial os direitos de lésbicas, gays, transgêneros, travestis e pessoas intersexuais – reuniram-se na Universidade de Gadjah Mada, em Yogyakarta, na Indonésia. Esse encontro tinha

como objetivo produzir um documento de referência para guiar a aplicação da lei internacional de direitos humanos às situações de violação de direitos, discriminação e estigma às quais estão submetidas pessoas cujas orientação sexual e identidade de gênero divergem da norma heterossexual dominante nas sociedades. O evento constituiu uma etapa importante na trajetória de construção dos direitos sexuais como direitos humanos. No documento não se mencionam, em nenhum momento, os termos mulher, homem, gay, lésbica, transgênero, travesti, intersexo. O texto foi construído a partir de uma lógica que busca se distanciar de uma política de identidade que fixa os sujeitos de direitos nos seus corpos para enfatizar as circunstâncias de violação e discriminação. Os Princípios de Yogyakarta foram lançados no Brasil em 27 de agosto de 2007.

REDE EX AEQUO – ASSOCIAÇÃO DE JOVENS LGBTs. *Observatório de Educação LGBT: relatório sobre homofobia e transfobia 2012*. Lisboa, 2013. Disponível em: <<https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-observatorio-educacao-2012.pdf>>.

Relatório bianual do Observatório de Educação LGBTs sobre discriminação em função da orientação sexual e/ou da identidade ou expressão de gênero no espaço escolar de Portugal. O Observatório, por meio de um formulário *online*, dá voz a vítimas ou testemunhas e reporta as situações de discriminação, de qualquer tipo, respeitantes ao tema da orientação sexual e identidade de gênero que tenham ocorrido em estabelecimentos escolares em Portugal. De dois em dois anos, desde 2006, as queixas recebidas são tratadas e encaminhadas ao Ministério da Educação, de modo a que o Estado possa ter maior consciência dos problemas de agressão psicológica e/ou física sofrida por jovens, professores e funcionários, assim como das ocorrências de veiculação de informação incorreta, preconceituosa e atentatória dos direitos humanos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneras, no espaço escolar.

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)

- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: Em Aberto – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)

A partir do nº1, a revista *Em Aberto* está disponível para download em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>