

IDENTIDADES E AS NARRATIVAS DE GÊNERO:
REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA
INTERCULTURALIDADE

Losandro Antonio Tedeschi
(Organizador)



2013

Universidade Federal da Grande Dourados

Editora UFGD

Coordenador editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Capa: Marise Frainer

Diagramação: Triunfal Gráfica e Editora (Alcindo D. Boffi)

Impressão e Acabamento: Triunfal Gráfica e Editora

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

306 Identidades e as narrativas de gênero : reflexões sobre os processos de
I195 construção da interculturalidade / organizador: Losandro
 Antonio Tedeschi – Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013.
 95 p.

ISBN: 978-85-8147-066-5

Possui referências.

1. Interculturalidade. 2. Relações de gênero. I. Tedeschi,
Losandro Antonio.

APRESENTAÇÃO

Os estudos de gênero e a interculturalidade têm se revelado uma área de pesquisa profícua no campo das Ciências Humanas. A interculturalidade pensada juntamente com a construção das identidades, numa perspectiva relacional de gênero, torna-se importante instrumento epistemológico, necessário para se analisar possíveis transformações nas identidades culturais. As análises de conceitos como raça, etnia, classe, geração, relações de poder, natureza x cultura atravessadas por relações de gênero nos permitem entender as sociedades contemporâneas naquilo que elas apresentam como processos e artefatos culturais e nas práticas de significação de um tempo que redefine fronteiras. A velha dicotomia entre global e local se dissolve, interpenetrando culturas e se modificando.

A interculturalidade orienta processos cuja base está no reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Os novos lugares e figuras de sujeitos que aí desabrocham são errantes, nômades e autocríticos. Desconfiam das identidades desde sempre dadas porque sabem que a história nada mais é que uma narrativa construída por relações de saber/poder que instituíram verdades.

A proposta deste caderno é reunir alguns ensaios que tematizam as relações de gênero, as identidades e a interculturalidade, bem como o relativismo cultural e o gênero; as relações de poder que determinam os relatos históricos e o seu caráter de veracidade; a crítica aos dualismos hierarquizados; as tensões e mediações entre identidade e diferença, unidade

e pluralidade, em sua dimensão social, política, econômica, cultural e ecológica. Estas são algumas propostas de questões para uma análise comparativa entre as relações de gênero, a construção das identidades e os estudos sobre interculturalidade.

Prof. Dr. Losandro Antonio Tedeschi
(organizador)

SUMÁRIO

- 1 - Ficção e história: Sherazade representada por uma mulher 9
Aline Morales Moreti Cavalcante
- 2 - Dançando as diferenças: a escola como espaço para relações
de gênero mais igualitárias 21
Aline da Silva Pinto
- 3 - O cuidado e as carreiras acadêmicas femininas 37
Ana Maria Colling
- 4 - História e representações sociais de mulheres camponesas:
um estudo sobre gênero e trabalho (1986 a 1994) 53
Elisa de Oliveira Kuhn
Losandro Antônio Tedeschi
- 5 - Relações de gênero na Igreja Evangélica Luterana do Brasil
(IELB): a luta das mulheres luteranas pelo direito ao voto e por
maior participação na igreja 63
Marcilene Nascimento de Farias
- 6 - Relações de gênero e as diferenças culturais na educação
escolar 73
Mareli Eliane Graupe
- 7 - Os estudos de gênero e os processos de construção da
interculturalidade 83
Losandro Antonio Tedeschi

FICÇÃO E HISTÓRIA: SHERAZADE REPRESENTADA POR UMA MULHER

Aline Morales Moreti Cavalcante¹

Este trabalho apresenta notas iniciais de minha pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo PPGH/UFGD, cujo objeto de estudo é a representação da mulher nos contos das “Mil e Uma Noites” publicados no Brasil, em especial a versão da escritora Nélida Pinõn.

Os contos das “Mil e uma Noites” foram compilados a partir do século X e apropriados pelos árabes entre os séculos XI-XVII. Não é possível atribuir a autoria do conto original a nenhum autor específico, também não é possível determinar a data precisa de sua primeira publicação. De acordo com Wajenberg,² as “Mil e Uma Noites” é uma obra compilada de dupla natureza – oral e escrita – dificultando assim a determinação de seu autor.

Também são fontes de controvérsias as histórias que fazem parte do conto, pois a apropriação do texto pelos árabes coincidiu com a crise moral e política do Islã no país. Há no entorno deste debate a crença de que a obra em algum momento foi adaptada para o universo islâmico tendo como pano de fundo o texto corânico.³

A primeira tradução das “Mil e uma Noites” para o Ocidente foi feita por Antoine Galland na França em 1704. Sequencialmente, as

1 Mestre em História pela UFGD e professora de Língua Inglesa na Rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Contato: alinemoralesmoreti@hotmail.com

2 WAJNBERG, Daisy. **Jardim de Arabescos**: uma leitura das Mil e Uma Noites. Rio de Janeiro: Imago Ed.: São Paulo: FAPESP, 1997, p 70.

3 Idem, *ibidem*.

traduções mais conceituadas e de grande sucesso seguem com o inglês Jonathan Scott em 1811, Von Hammer Purgstall em alemão no ano de 1823, Henry Torrens, publicou em inglês no ano de 1838, Jamel Eddine Benchikh e André Miquel em francês, em 1991.

Na tradução de Antoine Galland, observou-se depois de algum tempo que o tradutor havia feito várias emendas para adaptá-la à sociedade francesa conservadora da época e assim excluiu tudo que lhe parecia lascivo ou chocante naquele tempo. Em 1885, quando Richard Burton publicou a tradução em inglês, destacou exatamente o erotismo no conto e a violência presente no texto árabe. A partir destes dados, ainda incipientes, abrem-se os olhos para as transformações que o texto original vem sofrendo ao longo do tempo, deixando claro que a representação da mulher no conto também sofreu alterações.

Em 2004, no Brasil, Nélida Pinõn, publicou “Vozes do deserto”, uma releitura dos “Contos das Mil e Uma Noites”. A escritora, que tem obras reconhecidas internacionalmente (Prêmio Príncipe de Astúrias das letras, Espanha, 2005), e é membro da Academia Brasileira de Letras, foi a primeira mulher a reescrever a obra no Brasil, privilegiando a participação das mulheres nos contos.

A análise desta nova abordagem de Pinõn suscitou descobertas sobre a representação das mulheres nos contos, principalmente a de “Shezazade”, tão apagada em outras publicações. A construção do texto de Pinõn é uma análise constante dos sentimentos das personagens, principalmente das mulheres do conto. Passamos a conhecer a irmã Dinazarda, a serviçal Jasmine, a ama de leite “Fátima”, outrora ausentes nas outras traduções. Fica claro que o universo feminino é valorizado por Pinõn, uma vez que a própria escritora é a narradora do conto.

Durante muito tempo o gênero masculino dominou as narrativas literárias e históricas. Foi com a ascensão do grupo dos *Annales* na década de 1920, representado por Marc Bloch e Lucien Febvre, que houve uma abertura para a história do cotidiano em contraposição à história dos grandes homens e das grandes batalhas privilegiadas pela chamada

historiografia tradicional. “... À medida que a tradição historiográfica dos *Annales* propunha ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns, ela contribuiu para que as mulheres, posteriormente, fossem incorporadas à historiografia...”⁴

Foi também com a popularização da “Nova História Cultural”, na década de 1980, que estudos mais abrangentes sobre representações, mitos, culturas, crenças, religiões e outros se propagaram. Para Pesavento, esta nova abordagem veio para tentar explicar o que o cientificismo não tinha conseguido até então.⁵ A “Nova História Cultural” proporcionou maior interesse pelos objetos de estudo e ampliou as possibilidades, tornando a escrita da História aberta ao estudo de novas categorias, dentre elas a representação e o imaginário.

Com a História Cultural os acontecimentos, os sujeitos e os objetos passam a ser analisados a partir do presente. O discurso de quem narra é trazido para o centro da análise na perspectiva de entender as fontes. A Literatura passa a ser uma aliada para se compreender as representações e os fatos narrados na História.

Ganha força então o estudo sobre o sexo feminino, que durante muito tempo foi representado na Literatura e na História a partir do olhar masculino, que se apoderou das narrativas e estigmatizou a mulher como louca, devassa, vítima, mãe zelosa, etc.

De acordo com Soihet, o movimento feminista que se desencadeou na década de 1960 nos EUA impulsionou o estudo da História das Mulheres.⁶ As feministas e estudiosas acreditaram que as mulheres haviam sido desconsideradas na escrita da História presente na historiografia de até então.

4 SOIHEHT, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, 2007, p. 181-300, p. 284.

5 PESAVENTO, Sandra J. Em busca de uma outra História: imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 15, n. 29, 1995, p. 9-27, p.13.

6 SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, 1997. p. 401.

Em 1970, percebe-se um avanço nas publicações acerca das mulheres apesar de todos os problemas encontrados na pesquisa das fontes que eram fragmentadas e obscuras. A História das mulheres surgiu para rever a parcialidade na qual a história foi escrita e para não cometer os mesmos deslizes da história masculina. O objetivo da História das Mulheres é abordar novos sujeitos na análise histórica até então desconsiderados nas narrativas.

Após algumas críticas a respeito desta nova construção da História das Mulheres surge o conceito de gênero. Este conceito tornou-se uma categoria de análise para considerar e incluir homens e mulheres nas suas respectivas individualidades. Para Scott, o uso do conceito de gênero visa designar a igualdade das relações sociais entre os sexos. “... O uso do termo “gênero” coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”⁷.

Muitos debates surgiram na tentativa de elucidar esta nova categoria de análise. No Brasil, o conceito ganhou força a partir de 1990 quando novas abordagens já passaram a complementar a escrita da História das Mulheres que aqui se organizava desde a década de 1970. O fato é que a história recente deste conceito já produziu bons frutos e hoje já é possível falar de gênero no sentido da pluralidade dos indivíduos acima do sexo.

A partir destes estudos pode-se então verificar que a representação das mulheres nas narrativas masculinas produziu significados e sentidos que reforçaram sua dominação, submissão e diferença sexual.

Roger Chartier aborda a incorporação das representações pelo universo feminino da seguinte maneira:

... A construção da identidade feminina enraíza-se na interiorização, pelas mulheres, de normas enunciadas pelos discursos masculinos. Um objeto maior da história das mulheres é, pois, o

7 SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990. p. 3.

estudo dos dispositivos, desenvolvidos sob múltiplos registros, que garantem (ou devem garantir) que as mulheres consistam nas representações dominantes da diferença entre sexo: a inferioridade jurídica, a inculcação escolar dos papéis sexuais, a divisão de tarefas e dos espaços, a exclusão da esfera pública, etc...⁸

A identidade feminina foi manipulada pelo discurso do patriarcado que impôs divisões de papéis, a exclusão do espaço público, reforçou a diferença sexual e fez com que as mulheres tomassem este discurso como “verdadeiro” reforçando estas representações. Para Chartier (1993, p. 41) a violência simbólica pode nos ajudar a compreender toda dominação imposta às mulheres e como ela é historicamente, culturalmente construída e linguisticamente reafirmada.

... É desta forma que a divisão do trabalho segundo os sexos na época da Revolução Industrial é “produzida” por todos os discursos – da economia política, das legislações estatais, das exigências dos empregadores, das reivindicações sindicais – que enraízam numa diferença de natureza a oposição entre atividade doméstica e assalariada, entre função reprodutora e trabalho produtivo, entre lar e fábrica...⁹

Com a análise de textos literários e históricos também é possível compreender como o universo feminino ressignificou todas estas representações ao longo do tempo. Nos contos das “Mil e Uma Noites” traduzidos e publicados antes de Nélida Pinõn, o final sempre se definia quando Sherazade casava-se definitivamente com o Califa e era feliz para sempre ou tinha sua morte decretada.

O final apresentado por Pinõn surpreende se comparado aos anteriores porque Sherazade foge em uma caravana ajudada por sua irmã e seu pai. É impressa em uma situação extremante oposta aos desfechos

8 CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002. p. 95.

9 CHARTIER, Roger. Diferenças entre sexos e a dominação simbólica. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 4, 1995, p. 37-47. p. 43.

dos tradutores deixando para trás a representação de mulher que se tinha construído por séculos. “... E tão rápido deu-se tudo que já no início da tarde haviam se distanciado de Bagdá, sem Sherazade olhar para trás uma única vez a pretexto de guardar na retina as muralhas da cidade...”¹⁰

Frequentemente a mulher esteve limitada no espaço público cabendo a ela os serviços ligados ao lar, à criação de animais, à reprodução, à educação dos filhos. Quando Pinõn expõe Sherazade ao mundo contribui para o rompimento do ciclo de representações repressoras nas quais as mulheres eram impressas no final dos contos escritos pelo universo masculino. A fuga é vista como uma possibilidade de ser feliz. Sherazade finalmente sozinha, livre, dona de seus atos. É a ruptura da representação até então construída por todos os escritores do conto. A abertura para a autonomia da mulher criando sua própria história liberta das amarras da religião e do patriarcado, do casamento indesejado e do espaço privado.

As representações são incorporadas pelo coletivo e acabam orientando os discursos e as relações sociais. Fato é que o modo de representar a mulher no conto foi primeiramente a visão impressa pela doutrina mulçumana. Por ora, sem adentrar em detalhes muito específicos, sabe-se que o discurso moral da doutrina mulçumana submete a mulher à dominação masculina, seja a do pai ou a do marido.

Esta doutrina religiosa cheia de privações tolheu por muito tempo o pensamento das mulheres orientais que sofreram e ainda sofrem com a violência imposta pela dominação masculina. Isso é válido ao menos para uma parcela dessas mulheres, já que não se pode desconsiderar que algumas destas mulheres imergidas na religião islâmica podem estar de pleno acordo com sua doutrina, que inclui as determinações de submissão feminina.

Sobre a violência sofrida por estas mulheres escreveu Ayaan Hirsi Ali em sua autobiografia, na qual declarou as práticas violentas do Islamismo.

10 PINÕN. Nélide. **Vozes do deserto**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2004. p. 350.

Há a mulher açoitada por ter cometido adultério; outra entregue em matrimônio a um homem que ela detesta; outra espancada regularmente pelo marido; e outra que o pai repudia ao saber que o irmão dela a estuprou. Os perpetradores justificam cada abuso em nome de Deus, citando os versículos do “Alcorão” agora escritos nos corpos destas mulheres.¹¹

Este relato explica em parte as primeiras representações do conto, o modo como a mulher foi impressa nas primeiras versões e que conseqüentemente foi sendo incorporada pelos tradutores ao longo do tempo. Quando o conto é inserido na cultura ocidental estes valores religiosos não são modificados porque se incorporam ao discurso da doutrina cristã que também prega a submissão da mulher usando a “Virgem Maria” como pano de fundo.

A religião reafirma e institui a dominação masculina com o discurso dos dominantes sobre os dominados utilizando mitos para manter o poder. “... A religião judaico-cristã, como a mulçumana, instaura importantes mitos sobre as mulheres: o tabu da virgindade e do silêncio, simbolizados na lei do véu imposta por algumas religiões...”¹²

A religião moldada para garantir a dominação masculina sem dúvida pesou sobre a vida das mulheres por muito tempo. O comportamento feminino foi sempre muito regulado pelas representações criadas pelas religiões que reforçaram sobretudo a diferença sexual e a divisão de papéis. De acordo com Tedeschi:

... Desde a construção judaico-cristã e filosófica sobre o corpo da mulher, o nascimento biológico expressa um símbolo, uma representação de tudo aquilo que torna a mulher um ser incapaz de entrar na sociedade, no espaço público, e de se transformar em um indivíduo civil, ou seja, numa cidadã...¹³

11 ALI, Ayaan Hirsi. **Infidel**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p 14.

12 TEDESCHI, Losandro Antonio. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Editora Nимуendaju, 2008. p. 73.

13 TEDESCHI, Losandro Antonio. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Editora Nимуendaju, 2008. p. 113-114.

Outro ponto que merece uma análise mais cuidadosa é a influência que o imaginário social pode ter exercido nas reescritas dos contos das “Mil e Uma Noites”, no qual incluo também a obra de Pinõn. Cada época, cada cultura reproduz o imaginário social de diferentes maneiras. É desta forma que as coletividades formam suas identidades, estabelecem as divisões de papéis, exprimem suas crenças e valores. O imaginário social é definido por Pesavento da seguinte maneira: “o imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade”¹⁴.

As experiências particulares e o modo de viver interferem na construção do imaginário social, cujo papel é reverter estas práticas em padrões coletivos de vida que podem ser internalizadas por um grupo ou não. Contudo, também deve se pensar que o imaginário social pode ser manipulado por discursos de poder na tentativa de controlá-lo. Visando garantir um lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais, alguns grupos constroem mecanismos de proteção destes imaginários, o que se dá muitas vezes pelo símbolo.

Na trajetória de todas as publicações dos contos percebe-se um reforço em retratar a personagem principal como obediente e submissa aos desejos do Califa. Esta posição adotada na exposição de Sherazade nos faz concluir que por muito tempo a mulher foi incorporada no imaginário social, tolhida de sua autonomia e subordinada às ordens do universo masculino. Logo, cabe aqui uma questão: como o imaginário social influenciou a forma pela qual Sherazade foi retratada nos contos de Pinõn e dos outros tradutores?

Para tentar responder a esta questão compartilho a ideia de Biersack “... Neste sentido, tentar reconstruir o real é reimaginar o imaginado, e

14 PESAVENTO, Sandra J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 15, n. 29, 1995, p. 9-27, p.15.

caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação...”¹⁵

Na releitura de Pinõn, a narradora, que é a própria escritora, subverte este “sentido” atribuído a Sherazade nas outras publicações, rompendo com o imaginário social coletivo a partir do momento em que Sherazade é impressa com autonomia, e não só ela, mas também as outras mulheres do conto.

Tal como o título sugere, “Vozes do Deserto” é impresso a partir de uma visão já renovada sobre a condição da mulher. É perceptível na nova publicação das “Mil e Uma Noites” a influência dos movimentos feministas e dos estudos sobre a história das mulheres em prol da igualdade de gênero modificando o imaginário social.

A obra publicada em 2004 por Pinõn já carrega em sua impressão todos estes novos paradigmas do que é ser mulher hoje em nossa sociedade. Fica visível que o imaginário social também sofreu mudanças ao longo de todo este processo de uma nova abordagem da mulher na História e na Literatura.

A nova Sherazade narrada por Pinõn já não carrega tão excessivamente o peso da mulher dominada. Apesar de não modificar o enredo principal do conto a autora abordou as mulheres imersas em uma nova perspectiva. A irmã, a criada e as outras mulheres agora surgem com voz e vez na narrativa. Cada uma delas, Jasmine, Dinazade, Fátima e outras sonham, opinam e circulam nos espaços públicos. As conversas entre elas são compartilhadas com o leitor, que passa a conhecer cada uma delas com mais detalhes.

Mesmo colocando Sherazade na posição de sacrifício como todos os outros tradutores fizeram, Pinõn consegue revelar com sutileza que a personagem avançou no tempo. Articulando em quase todos os

15 BIRSACH *apud* PESAVENTO, Sandra J. Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995, p. 9-27, p.17.

momentos como se livrar da morte, a personagem exibe um raciocínio calculado, manipulando o poder que exercia sobre as histórias que contava ao Califa.

A crueldade do Califa resplandecia aos olhos de Sherazade. Ainda assim não atendia ao conselho de Dinazarda, que lhe pregava agir de forma a que ele se enamorasse dela. Sua meta consistia em extrair-lhe o sossego mediante emoções contraditórias, em deslocá-lo do sexo para as palavras, em impingir-lhe a lenta agonia advinda da sua manha narrativa.¹⁶

Não é só privilegiando o universo feminino que a autora reescreve a obra; narra também o psicológico do califa outrora ignorado. O soberano, que era descrito como temido e impiedoso, agora é impresso como um homem comum com seus medos e problemas. Pinõn privilegiou os conflitos psicológicos do califa que se davam pela indecisão sobre a morte de Sherazade e a traição da antiga esposa.

O desafio de entender como as mulheres foram representadas nos contos das “Mil e Uma Noites” está apenas começando, pois há muito em que se avançar na análise das fontes históricas para obter um entendimento mais amplo de como o gênero feminino foi moldado nas traduções. Como a ruptura destas representações dadas pelo universo masculino são desfeitas a partir da publicação da releitura de Nélia Pinõn, faz-se necessário um estudo mais aprofundado da obra “Vozes do Deserto” por ela escrita.

A narrativa do conto por Pinõn confere à obra uma visão não sexista, é a produção literária dando visibilidade ao gênero, desprovida de preconceitos e proporcionando igualdade na relação das personagens.

Com o avançar das leituras já foi possível compreender que a história do conto sofreu muitas mudanças pelos escritores que se apropriaram dos textos ao longo dos tempos. A articulação do conto de acordo com os interesses da religião, da dominação masculina, já é perceptível nesta primeira análise.

16 PINÕN, Nélia. *Vozes do Deserto*. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2004. p. 43.

A representação impressa sobre as mulheres do conto esclarece também como as coletividades acabam por reforçar as estratégias de dominação masculina e perpetuam valores que podemos observar até hoje em nossa sociedade.

A diferença sexual atuou como fator determinante na vida das mulheres que foram “naturalizadas” com o papel da maternidade e domesticidade. Todo o discurso de que a mulher se fazia necessária no lar e no cuidado dos filhos apartou-a dos direitos igualitários e desta forma o homem conquistou primeiramente uma posição de destaque no espaço público.

Para se compreender a representação de Sherazade também é necessário adentrar na História das Mulheres. A análise dos papéis desenvolvidos pelas mulheres: da boa esposa, da mãe dedicada, da feiticeira, da sedutora, da histérica e outras tornou possível constituir a participação do gênero feminino na História.

Sem dúvida que a análise das representações de Sherazade associadas ao imaginário social também enriquecerá o estudo sobre a História das Mulheres. Pretende-se ainda fazer uso da perspectiva histórica para relacionar as traduções com a trajetória do movimento feminista visando desta forma encontrar mais subsídios que fundamentem a análise das representações e imaginário social inscritos nos contos.

A forma na qual se imprime o passado molda a nossa compreensão no presente. Por isso, considero que as análises dos textos literários e históricos são uma maneira de entender o processo de luta, de preconceito, de alienação e discriminação que as mulheres enfrentaram e enfrentam até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

_____. Diferenças entre sexos e a dominação simbólica. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 4, 1995, p. 37-47.

PESAVENTO, Sandra J. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 15, n. 29, 1995, p. 9-27.

PIÑON, Nélida. **Vozes do deserto**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro, 1997. p. 401.

SOIHT, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, 2007, p. 181-300/ p. 284.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Editora Nимуendaju, 2008

WAJNBERG, Daisy. **Jardim de arabescos**: uma leitura das Mil e Uma Noites. Rio de Janeiro: Imago Ed.: São Paulo: FAPESP, 1997.

DANÇANDO AS DIFERENÇAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA RELAÇÕES DE GÊNERO MAIS IGUALITÁRIAS

Aline da Silva Pinto¹⁷

A educação escolarizada, nos tempos de pós-modernidade, passa por um processo lento porém, necessário de desconstrução de ideias e procedimentos que há muito tempo permeiam o cotidiano dos sujeitos ocidentais. A ruptura com as concepções dualísticas, da visão fragmentada do sujeito, por exemplo, ainda gera polêmicas nos estabelecimentos de ensino, alimentando debates e preenchendo momentos de estudos dos professores.

Esses dualismos se mantêm nos ambientes educacionais, reforçados e reproduzidos pelos indivíduos que nele convivem, apesar de muitas novas correntes de pensamentos pós-modernos estarem adentrando a escola. Reuniões e encontros de educadores discutem as diferenças visíveis nas salas de aula, apontam que é necessário observar e valorizar as experiências dos educandos e para tanto, suas diferenças, que as avaliações devem ser múltiplas, abrangentes e contemplativas das individualidades dos sujeitos.

O pensamento dualista, como tem sido sistematicamente exposto, não atende à dinâmica estabelecida no cotidiano escolar. A avaliação, no processo de superação dessa concepção, inscreve-se no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatiza a produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que, ao conhecer, se conhecem; ao produzir o mundo no qual vivem, se produzem; ao viver, vão esgotando suas

¹⁷ Mestre em Educação pela UNILASALLE/CANOAS. Professora da Universidade FEEVALE/ Novo Hamburgo.

possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida.¹⁸

Novos comportamentos, vestimentas e expressões de docentes, discentes e funcionários são consentidos nas escolas, mas não fica claro até onde podemos ir, pois novas formas de controle se estabelecem nesses ambientes, onde ainda é possível percebermos um disciplinamento do corpo, gestos e comportamentos, aceitos ou não, e sendo assim, reforçados padrões do que é certo ou errado, no cotidiano dos alunos. Em qualquer sociedade o corpo encontra-se aprisionado por poderes que lhe impõem limitações, proibições e obrigações.¹⁹

Vemos que esforços são inúmeros na tentativa de repensar a educação, de vê-la a partir de um outro olhar, com múltiplas possibilidades e perspectivas diferentes. Mas, infelizmente, grande parte desses movimentos, que se dizem em direção às inovações e reconstruções de conceitos e ações, percorrem em direção contrária. Trazem uma nova roupagem ao que já conhecíamos, uma mudança de rótulo que, usando a metáfora de uma garrafa, não atravessa o rígido vidro de nossos arraigados pensamentos tradicionais. Desta forma superficial, nunca chegará a transformar os “líquidos” das consciências.

Ações que nos parecem novas, introduzidas nas escolas utilizando-se da tecnologia ou até mascaradas por ela, continuam a manter e reforçar antigos padrões de comportamentos, alimentados pelo saudosismo dos que já passaram por escolas ditas tradicionais, aquelas onde o movimento era negado e o silêncio premiado, aliado à ausência de opiniões. Os que participaram destes modelos educacionais fazem questão de mostrar seu envaidecimento por pertencerem a um grupo seletivo de pessoas que são “bem educadas”, “polidas”, o que parece não contribuir para a transformação e o enriquecimento necessários e urgentes das propostas educativas.

18 ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 31.

19 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 118.

Hoje, podemos e precisamos pensar em currículos mais flexíveis, podemos e precisamos pensar em construção de conhecimentos interdisciplinares ou transdisciplinares, que rompam com as rígidas barreiras construídas na modernidade, instituindo outras reengenharias curriculares. E fazemos tudo isso, para garantir e polir a nova face digital do velho modelo analógico da escola. Repito: apesar de suas diferentes feições, o modelo da escola é ainda o mesmo, desde o mestre Platão, desde quase sempre, imagem que se repete, mesmo que com infinitas variações.²⁰

As escolas que apresentam bons resultados cognitivos, portanto as “melhores” na visão de grande parte das pessoas, seguem educando os corpos a sentarem-se e permanecerem por muitas horas imóveis, sendo por muitas vezes negligenciados, esquecidos, quando os obrigamos a se adequarem a um espaço desinteressante e até aprisionante. Os educandos aprendem a comportar-se, movimentar-se, ser precisos e ter ritmo; gestos são fabricados e sentimentos são produzidos.

E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Este “adestramento” é resultado da aplicação de técnicas de sujeição, baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. “O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2008, p. 26).

Podemos perceber claramente que a noção de disciplina na escola é ligada ao não-movimento, o que faz com que este conceito vá de encontro

20 GALLO, Sílvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da UFRGS, 2007. p. 98.

à realidade. Educadores e equipes diretivas usam como punição aos alunos tidos como “indisciplinados” a privação dos momentos de recreio ou de competições esportivas, limitando ainda mais suas possibilidades de contato com o movimento. Um corpo deve ser disciplinado para ser eficiente; a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto (FOUCAULT, 2008, p. 130).

A partir desta perspectiva é notável que um dos principais problemas alegados pelas escolas dos dias de hoje seja a “indisciplina” dos educandos; educadores buscam alternativas e soluções para essas dificuldades diárias constantes. Mas qual é o significado de indisciplina para estes educadores? Creio que a ausência de um comportamento calmo, pacato e hierárquico seja um grande problema para eles. Mas também vale lembrar que defendemos uma educação democrática, de respeito às diferenças, em que os educandos sejam construtores de suas individualidades e capazes de fazer escolhas, a partir de conhecimentos construídos e reconstruídos. Qual a fronteira entre respeito e submissão?

A escola do corpo

Entendendo o corpo para além de pensamentos limitadores é possível que percebamos sua inerência com a existência humana, como um simples pensamento ocorre de forma integral nos sujeitos. Somos construídos de forma global e o corpo sente, dialoga, vive todas as experiências de forma que absorve e se modifica, se reconstrói a partir de tudo o que acontece em nossas vidas

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos perguntar, antes de tudo como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma ‘marca’ definidora da identidade.²¹

21 LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: _____. (org.). **O corpo educado: psicologias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 14.

A partir da reflexão sobre o corpo, contida nos escritos acima, muitos questionamentos se fazem presentes acerca dos ambientes de educação escolarizada no que diz respeito aos corpos que nele convivem: como os corpos se manifestam na escola e quais as novas formas de expressão da realidade, o que lhes é permitido, ou não, expressar e, afinal, o que se espera dos comportamentos, e como é “dever” de um corpo escolarizado se portar. Guacira Louro descreve o que para ela é um corpo escolarizado:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos para outras tantas. (LOURO, 2001, p. 23).

Aos poucos, constatamos novas iniciativas visando a um maior espaço na escola para as expressões do corpo. É possível observarmos, por exemplo, no Rio Grande do Sul, que em muitos dos concursos municipais para a contratação de docentes para atuação em ensino básico foram solicitadas inscrições para a Área de dança, no contexto de Arte e Educação, onde os professores poderiam ser educadores físicos com especialização ou licenciados em dança. Tal iniciativa traz uma esperança de que o corpo seja também aprendiz na escola, não apenas inconscientemente, nos recreios e intervalos de aula, mas que tenha um espaço de construção e diálogo, que transponha a barreira da permitida repetição de técnicas.

O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica nele. Essa visão corporal global e esse toque, cujo maravilhoso poder de transubstanciação transformam o paredão rochoso em matéria mole e fibrosa, continuam sempre a produzir encantamento, mesmo na ausência tácita de linguagem e música.²²

22 SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 15.

Na passagem recortada da obra “Variações sobre o corpo”, de Michel Serres, podemos perceber o quanto o corpo com suas variedades de gestos e posturas atesta e vive uma multiplicidade de experiências relacionais dos sujeitos, transbordantes de significados. O corpo é consciente e inconsciente e manifesta pelo movimento espontâneo, ou não, os lugares que ocupa, sua cultura e identidades.

Um exemplo disto é a música na vida dos adolescentes, como motivadora do movimento que está presente nos corpos a todo o momento: nos intervalos ou durante as aulas enquanto um aparelho de mp3 passa despercebido pelo professor de classe e acaba trazendo uma tímida expressão ao corpo, ao som da música favorita, tornando manifesta a cultura em que se insere. O corpo é expressão da cultura. Gestos e movimentos corporais são criados e recriados por ela, passíveis de serem transmitidos através das gerações e imbuídos de significados. (PCNs, 1997).

Sabemos que toda atividade humana envolve funções cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Dentro da escola isto não é diferente, porém, o movimento está, quase sempre, vinculado somente às aulas de Educação Física e a hora do recreio, como se o educando em sala de aula se tornasse um ser desprovido de movimentação. Atualmente, a limitação do uso do corpo em sala se faz presente de diferentes formas. Márcia Strazzacappa Hernandez, em seu artigo “a educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”, afirma que a noção de disciplina esteve sempre vinculada ao “não-movimento”:

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio.²³

23 STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. A educação e a fábrica de corpos. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**. Campinas, v. 1, p. 72, 2001.

Nos momentos em sala de aula, as professoras mesclam suas atividades com longos períodos de brincadeiras, no pátio, realizam inúmeros passeios e atividades lúdico-recreativas. As aulas de educação física proporcionam situações que fazem com que as crianças construam seus conhecimentos por meio do jogo. Num dado momento, saindo das séries iniciais, tudo muda: os recreios são cortados pela metade, as aulas não contemplam mais o lúdico, pela Educação física são ensinadas técnicas e regras de jogo e o corpo passa a tornar-se útil, apenas para carregar um cérebro, ser bonito e saudável!

E todos os outros significados, símbolos e representações, onde ficam? Como nos traz Goellner,²⁴ somos mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações; o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, os sentidos que nele se exibem. Para os adolescentes estas representações fazem parte da construção de suas identidades, as quais, de acordo com Figueira,²⁵ não são fixas, mas criadas e representadas de diferentes formas. Podemos pensar que o tempo vivido por esses jovens e o tempo que eles provavelmente viverão são também aprendidos nas representações que são produzidas sobre seus corpos.

Relações de gênero na escola: dançando as realidades

Para entendermos as relações entre os gêneros masculino e feminino na educação escolarizada se faz necessária uma reflexão acerca do conceito de gênero e suas nuances no contexto social, sua construção e afirmação entre os diferentes. Para isso, segue o conceito de Scott:

24 GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 128.

25 FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 102

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.²⁶

Muitos são os sujeitos que convivem no ambiente escolar: docentes, discentes, funcionários, equipe de gestão, famílias e outros visitantes. Se observarmos atentamente, homens e mulheres ocupam posições distintas e bem marcadas, expressando o que é culturalmente aceito e reforçado socialmente. Os homens, na maior parte das vezes, ocupam os espaços mais privilegiados, enquanto as mulheres ainda ocupam posições menos favorecidas, e mesmo que este quadro esteja se transformando, acredito que esta mudança ocorre em um ritmo demasiadamente lento.

As professoras de anos iniciais são a grande maioria; os homens aparecem principalmente nas disciplinas exatas como Física e Química ou nas equipes de gestão; psicólogas e pedagogas estão também em grande número; mulheres na faxina e cozinha, homens nos consertos; no conhecido CPM (círculo de pais e mestres), apesar de sua grafia, pouquíssimos pais dele participam, as famílias, quando chamadas, na maior parte das vezes são representadas pelas mães e avós; meninos e meninas brincam e ocupam espaços diferentes nos recreios, momentos esportivos e culturais.

Nas últimas décadas as mulheres passaram a ocupar um grande espaço nas Instituições de Ensino Superior, o IBGE mostra que as elas são maioria nos cursos de graduação no Brasil hoje. Apesar desta informação nos levar ao pensamento de que nós mulheres estamos conquistando

26 SCOTT, Joan. **La citoyenne paradoxale**: lès féministes françaises et lès droits de l'homme. Paris: Albin Michel, 1998.

novos lugares, é válido considerar de quais cursos e profissões essas “maiorias” estão fazendo parte. Os cursos de licenciaturas, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia, Assistência Social, entre outros, são povoados por elas, reconstruindo de forma renovada a imagem de “cuidadoras”, agora no nível superior, mais qualificadas e “instruídas”.

Essas realidades se transportam através dos tempos, remodelando-se de acordo com as novas tendências de comportamento. Nunca são esquecidas, mas reconstruídas e ressignificadas, dando uma nova roupagem ao que dificilmente pode ser mudado por completo: o ser homem e o ser mulher. Sutilmente, padrões de comportamento são compartilhados com as crianças, levando-as à frente num processo reforçador de relações de gênero pouco igualitárias. Para tanto, se faz necessária uma reestruturação das ações da escola, como segue:

A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens.²⁷

É notável que as brincadeiras dos sujeitos são momentos cheios de significados quando são reproduzidas essas práticas. Se atentarmos para os jogos de faz-de-conta, por exemplo, veremos claramente a repetição de padrões de comportamentos hegemônicos. As meninas fazem papel de mãe, com suas bonecas, fazem a “comidinha” em suas “panelinhas”, enquanto os meninos empurram seus “carrinhos” fazendo manobras incríveis sonorizadas por ruídos que produzem com seus lábios, o que vai ao encontro do que se espera e estimula na construção das identidades femininas ou masculinas.

27 ONU. **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Beijin, 1995. Disponível em: <www.un.org/wornwewatch>. Acesso em: maio 2010.

Como vemos, as relações de gênero na escola ainda permanecem em situação de iniquidade, refletindo uma construção social coletiva de representações de feminino e masculino que fazem parte de um processo histórico homogeneizante. O conceito de gênero busca desnaturalizar as diferenças e a divisão social do trabalho, trazendo uma significação plural e transitória.

Meninos e meninas dançando a vida

Por que os meninos não querem dançar? Não querem ou não lhes é permitido? Estas perguntas estiveram entre meus pensamentos por muitos anos, nos quais vivenciei a experiência da dança em meu corpo, em minha vida. A ausência ou pequeno número de meninos nas aulas em que eu participava me inquietavam, ouvia as pessoas mais experientes dizerem que aos meninos cabiam as atividades que envolviam mais a força física e para as meninas as mais delicadas.

Estas justificativas eram muito usadas para classificar os “movimentos indicados” para cada sexo, movimentos aos quais eram atribuídos símbolos e identificações de feminino e masculino, que rapidamente eram absorvidos pelos seus praticantes. Para estes só restava reproduzir o que lhes foi dado, papéis impostos pela sociedade que são muitas vezes repetidos inconscientemente.

Os papéis de gênero são mantidos e reforçados pelas famílias e a escola, inspirando uma ideia de naturalização de ações e “obrigações” de homens e mulheres, marcando seus corpos por meio de experiências vividas ou negadas pela sociedade, que tradicionalmente reproduz conceitos e “certezas” que perpassam os anos, nas entrelinhas do cotidiano. Essa reflexão traz um questionamento sobre como vêm sendo construídas as identidades²⁸ de gênero na escola e como são vistos aqueles que saem dos

28 “A identidade está vinculada a condições materiais e sociais, é relacional e a diferença é estabelecida por marcação simbólica relativamente a outras identidades, não são unificadas, são mutáveis e cambiantes”. (WOODWARD, 2009, p. 13-15).

padrões de normalidade considerados nos dias de hoje. “Papéis seriam basicamente padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar (...)”.²⁹

As pessoas que escapavam das regras e normas correntes, que se afastavam do que é tido como normal – meninas que não usavam roupas que marcavam sua feminilidade e gostavam de jogar com os meninos, meninos que se integravam nas atividades de dança e detestavam o tal futebol – todos eram discriminados e levavam a fama de não pertencerem ao “lado certo” das coisas... tempos difíceis aqueles, quando tantas expressões eram caladas! É válido dizer, aqui, conforme Louro,³⁰ que os significados dos corpos deslizam, eles são múltiplos e cambiantes, portanto, não podem ser “lidos” todos da mesma forma. Passaram-se os anos e nada se modificou, o que fez com que reflexões mais profundas permeassem o mundo da dança. Os meninos continuam em pequeno número, talvez até menor do que antes, nos “tempos difíceis”. Qual será o motivo deste distanciamento? Seria a falta desta arte nos ambientes educacionais? Seria a própria dança uma reforçadora de um caráter feminilizante em sua prática?

Estas dúvidas fomentam debates incessantes entre pesquisadores por terem múltiplas possibilidades de respostas; porém, torna-se nítida a associação da dança à delicadeza e à docilidade, qualidades que são atribuídas às mulheres, consideradas inerentes a elas e tornando necessário um treinamento para o reforço dessa natureza angelical e sutil. As meninas mais abastadas dançavam e tocavam piano, conhecendo a arte e preparando-se para uma vida na qual deveriam comportar-se de maneira suave e complacente.

29 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. p 23.

30 LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys**: estudos feministas, n. 4, p. 3, ago./dez. 2003.

Por outro lado, os meninos são estimulados a atividades opostas às descritas acima, para que assumam um papel de comando, de força e inflexibilidade de pensamentos e emoções. Creio que esses códigos comportamentais deixam marcas que não se apagam e são passados de geração em geração, produzindo sentidos e perpetuando relações cada vez mais desiguais entre os gêneros.

Nos últimos tempos, muitos homens procuram aulas de dança, mas se nos perguntarmos ao que eles visam perceberemos que são principalmente as aulas de dança de salão, que tem como fundamental característica a condução masculina dos movimentos. O homem que dança o faz por motivos tipicamente de seu papel, o de sedutor ou conquistador; para tanto a escolha por danças de salão garante a sua pertença a esse grupo representado por ações dominantes. Tendo o consentimento feminino a este caráter de conquista e sedução da dança como importantes ou determinantes para a aceitação social masculina, eles podem dançar, mas continuam tendo seus papéis marcados e simbolicamente construídos para a sua sobreposição ao feminino.

As modalidades de salão têm origem nos grandes bailes da corte, nos quais homens e mulheres mostravam-se para a sociedade reproduzindo gestos e movimentações que eram aceitos pela maioria. Nestas danças os homens determinam os passos, mudanças de direção e enlaçam as mulheres enquanto elas apenas os tocam em um dos ombros e uma das mãos e seguem os passos que eles conduzem. Essas manifestações artísticas, assim como as folclóricas, remontam a um tempo em que as relações entre homens e mulheres eram marcadas pela desigualdade.

A partir destas danças de época, muitas possibilidades se abrem para o diálogo associado ao movimento, não a simples cópia do que já foi feito, mas o estudo dos passos, unindo execução e reflexão, pode se transformar em matéria prima para a viabilização de relações de gênero mais igualitárias. Para tanto, é possível que utilizemos em favor da educação a preferência masculina pelas danças a que me referi anteriormente, questionando suas preferências e problematizando as práticas, dando um novo sentido ao movimento corporal.

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero (MARQUES, 2005, p. 40).

Para tanto, questiono-me se esses antigos códigos já foram superados ou se são aceitos, nos dias de hoje, sob outras formas menos diretas e óbvias. Por que as aulas de ballet clássico, por exemplo, contam com uma maioria feminina, faltando sempre meninos para os “grand pax de deux” (dança para dois, um homem e uma mulher), ponto alto nas apresentações de “repertório”, nos quais a força, qualidade física tida como masculina, é um requisito básico para a sua execução?

Ao longo da História, homens famosos dançaram, e as sociedades julgaram a dança uma atividade masculina natural. Luís XIII dançava e assumiu papéis de mulher; Luís XIV da França dançou em papéis como o de rei ou deus Apolo, foi glorificado como “Rei Sol”. A aristocracia aplaudia o nobre que dançava, e, inclusive, havia uma grande depreciação das mulheres nessas atividades, as quais representavam papéis inferiores.³¹

A dança foi, de início, uma ocupação masculina; marginais e em condição precária as mulheres acompanhavam trovadores e acrobatas. [...] depois as mulheres se afirmaram em papéis de dança no século XVIII. E pode-se imaginar que o balé romântico, [...] foi crucial para a idealização do corpo feminino e para o advento da “diva”. Dá-se então uma reversão nos papéis sexuais. Passa a haver uma conotação feminina da dança e a idéia de que é inconveniente, para um homem, dançar. Viu-se aí um sinal de efeminação, e principalmente nas famílias de origem popular, nos quais os estereótipos sexuais são mais fortes, resistia-se ao desejo do rapaz que quisesse tornar-se dançarino (...).³²

31 HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 184.

32 PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 132.

Essa reversão se reforça através dos tempos, ultrapassa as reflexões mais profundas e mantêm-se arraigada às ações e reações dos sujeitos, sejam eles mulheres ou homens, que nomeiam e classificam a dança, principalmente a clássica, como “essencialmente feminina”, sendo natural para elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria

Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALLO, Sílvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In:

RIBEIRO, Paula et al. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da UFRGS, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys: estudos feministas**. n. 4, ago./dez. 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: psicologias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ONU. **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Beijin, 1995. Disponível em: <www.un.org/wornwewatch>. Acesso em: maio 2010.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

SCOTT, Joan. **La citoyenne paradoxale: lês féministes françaises et lês droits de l'homme**. Paris: Albin Michel, 1998.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. A educação e a fábrica de corpos. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**. Campinas, v. 1, 2001.

O CUIDADO E AS CARREIRAS ACADÊMICAS FEMININAS

Ana Maria Colling³³

A bem sucedida construção identitária de homens e mulheres continua presente não somente na escola, mas na opção pelos cursos superiores. A questão do cuidado com o outro, que historicamente marcou o trabalho feminino, continua sendo o marco definidor na escolha das carreiras acadêmicas. Apesar das políticas públicas igualitárias e não discriminatórias que propiciam a livre escolha de cursos e profissões, as relações de gênero – a construção social dos sexos – ainda é determinante.

Fatores como o tamanho do cérebro e o seu peso têm sido usados historicamente para definir quem pensa e quem não tem condições de raciocínio lógico. O tamanho e o peso do cérebro de homens e mulheres foi definidor nas permissões e vetos à educação, a empregos, à cidadania. Quem inaugurou os estudos sobre as diferenças entre machos e fêmeas e homens e mulheres foi Aristóteles. Segundo ele, naturalmente desarmado e incapaz de assegurar a sua própria defesa, o corpo feminino está, além disso, dotado de um cérebro menor.

No rastro do pensador grego, pensadores tiveram um trabalho incansável, através de práticas discursivas e não discursivas, para transformar esta diferença em desigualdade. A reivindicação da diferença do tamanho dos cérebros, hierarquizada em desigualdade, sempre é lembrada para impedir a qualificação feminina.

A conquista da educação e do trabalho foram lutas árduas travadas também pelas mulheres no Brasil. O Imperador D. Pedro II

33 Professora visitante sênior pela CAPES junto ao PPGH/UFGD

decretou em 1879 uma lei que concede o ingresso das mulheres nas instituições de ensino superior. Mas apesar da legalização, as jovens que seguiam carreira universitária não eram bem vistas pela sociedade.

A educação superior brasileira seguiu lado a lado os discursos de como ser homem e como ser mulher. Ainda hoje alguns cursos e carreiras são encarados como femininos ou como masculinos. Dados do último Censo da educação Superior apontam para a avassaladora entrada feminina no ensino superior – mais de 50% dos(as) alunos(as) universitários(as) são mulheres. Mas a preponderância se dá em cursos de magistério e nos que requerem o cuidado do outro. Os cursos técnicos, das áreas das engenharias e das ciências ainda são considerados masculinos também por mulheres.

Construção da diferença sexual

A história das mulheres apenas tem sentido se a analisarmos em relação ao outro sexo. Também a história dos homens é assim. Por isto a importância da categoria de gênero, que questiona os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção social e política. Segundo Joan Scott, criadora do conceito analítico,

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p.15).

São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la.

A mulher foi construída com uma natureza, “a natureza feminina”. Ao delimitar o espaço privado e doméstico, a função de esposa e mãe como única alternativa digna e possível ao feminino, enclausura-se a mulher no lar, sem acesso à palavra (a palavra pública, do poder) e cria-se a representação de “anjo e rainha do lar”, figura e lugar santificado que a mulher interpretou como uma homenagem do homem à sua companheira.

Equiparadas às crianças, as mulheres são marcadas por uma sensibilidade e uma sexualidade excessivas, pela natureza de sua constituição. Tornam-se temidas pelo seu fascínio e sua irracionalidade que em qualquer momento pode surgir, irromper. Como antídoto a este possível mal, resta o encarceramento no espaço doméstico sob a proteção masculina. As que resistem a estes preceitos ditados pela “natureza” – esposa e mãe – são acusadas de contribuir para o desmantelamento dos lares e da família. Fora do lar as mulheres são perigosas para a ordem pública. Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens, são uma maneira clara de demarcar a sua identidade.

Quando falamos em relações de gênero, lembramos sempre que a representação da diferença sexual deve pouco à ciência e quase tudo à política e à cultura. Diversos discursos explicaram o feminino, e consequentemente o masculino. Discursos poderosos que se fazem sentir ainda hoje. Os discursos de Platão a Freud instituíram a definição de homem e de mulher e o papel que cabe socialmente a cada um.

Desde os antigos gregos a maternidade tem se convertido em signo de desigualdade e menoridade, transformando-se no real impedimento feminino à educação, ao poder, ao trabalho e à cidadania. A sociedade sempre leu a mulher a partir de seu corpo fechando-a na reprodução e na afetividade. A “natureza” – menstruação, gravidez e parto destinava as mulheres ao silêncio e à obscuridade, impossibilitando-as de outras formas de criação.

A “natureza feminina” e as “teorias uterinas” – útero como sede de enfermidade e centro da mulher – são invenções dos gregos que atravessaram séculos. Designaram a mulher como uma fábrica de seres humanos, apenas uma massa onde o poder criativo do homem irá imprimir sua marca.

Para Platão o primeiro desvio é o nascimento de uma fêmea. Para Hipócrates a matriz (útero) que circula no corpo da mulher é a sede dos problemas, centro de doenças femininas. A mulher é uma eterna doente. O pensamento grego condicionou nossa cultura, que sofreu várias inflexões até o século XVIII, quando o corpo feminino é destinado unicamente como “apto para a maternidade”. Sua inferioridade natural provém de seu “útero errante” e sua capacidade de procriação. Porque ela produz seres humanos tem dificuldade em produzir conceitos, em pensar. Invocando a “inferioridade da sua natureza”, Platão hierarquizou o papel dos dois gêneros. Inicia-se aí o culto à reprodução e a crítica ao celibato feminino.

Os discursos integraram-se em práticas que determinaram a vida das mulheres. Há uma longa história do corpo feminino contado através do olhar masculino, recheado de espanto e curiosidade por esse outro diferente, e esse discurso trará sobre o corpo da mulher efeitos reais e duradouros.

Tamanho do cérebro

O tamanho do cérebro e o seu peso têm sido usados historicamente para definir quem pensa e quem não tem condições de desenvolver raciocínio lógico. O tamanho e o peso do cérebro de homens e de mulheres foi definidor nas permissões e vetos à educação, a empregos, à cidadania. Quem inaugura os estudos sobre a diferença entre os cérebros é Aristóteles. Segundo ele, naturalmente desarmado e incapaz de assegurar a sua própria defesa, o corpo feminino está, além disso, dotado de um cérebro menor. O tamanho do cérebro, conceito utilizado durante muito tempo para caracterizar a mulher como um ser inferior intelectualmente

e demonstrar a maior inteligência dos homens, aparece em *As Partes dos Animais* de Aristóteles:

Entre os animais, é o homem que tem o cérebro maior, proporcionalmente ao seu tamanho, e, nos homens, os machos têm o cérebro mais volumoso que as fêmeas. (...) São os machos que têm o maior número de suturas na cabeça, e o homem tem mais do que a mulher, sempre pela mesma razão, para que esta zona respire facilmente, sobretudo o cérebro, que é maior (ARISTÓTELES, 1957, p. 41).

O corpo da mulher, para Aristóteles, é inacabado como o de uma criança, doente por natureza, envelhecendo mais rapidamente porque “tudo o que é pequeno chega mais rapidamente ao seu fim, tanto nas obras de arte como nos organismos naturais” (ARISTÓTELES, 1961, p.167). Ele afirma repetidamente que as fêmeas são mais fracas e mais frias e, por natureza, apresentam uma deformidade.

A natureza feminina é tida como uma deformidade natural pelos muitos defeitos no corpo das mulheres. Os seios, que são maiores nas mulheres que nos homens não escapam ao olhar observador do filósofo, que, comparando-os com os músculos peitorais do tórax masculino, “carne compacta”, considera-os como intumescências esponjosas, capazes de se encherem de leite, mas moles e rapidamente flácidos. Também os seios femininos transformam-se em signo de insuficiência.

O sexo único, com suas analogias e relações – pênis e clitóris, lábios e escroto, ovários e testículos – durante muito tempo foi vencedor no campo científico. A mulher era apenas um homem ao contrário ou inacabado. Somente em 1759 alguém se importou em reproduzir um esqueleto feminino detalhado num livro de anatomia para ilustrar suas diferenças em relação ao esqueleto masculino. Como até então a mulher era um homem imperfeito, quando as diferenças foram descobertas elas já eram, na própria forma de sua representação, profundamente marcadas pelas relações de poder entre os gêneros.

Platão e Aristóteles sistematizaram o feminino e o masculino em seus sistemas explicativos, caracterizando o homem como o criador da ordem social e a mulher excluída desta ordem. Um é criador da ordem, da lei; a outra está do lado do desejo, da desordem. É sobre esta diferenciação simbólica que se vai fundar a própria sociedade.

Quando se discutia o Código Civil Brasileiro no Congresso Nacional brasileiro, no Rio de Janeiro, então capital federal, no final do século XIX, os pressupostos aristotélicos voltaram com toda a intensidade. Clóvis Bevilacqua, autor do Código, denuncia que foram convocados biólogos para se pronunciarem sobre a questão feminina, com a intenção de definir se anatômica e psicologicamente o cérebro da mulher equivalia ao do homem. Estes biólogos utilizaram-se do criminologista italiano Cesare Lombroso, que embasou a teoria dos que defendiam que o cérebro da mulher pesa menos que o do homem.

Os defensores da igualdade entre os sexos rebateram as teses de Lombroso, dizendo que 130 ou 150 gramas de diferença em favor do homem compensavam-se pela diferença do volume, desfazendo-se a desigualdade aparente numa igualdade real. Nesta cena de debates intensos para definir a inscrição da mulher no Código Civil, um deputado afirmou que a inferioridade intelectual feminina existe, com seu *substratum* cerebral. Iniciou com um estudo do cérebro feminino – “conhecido o órgão, conhecida será sua função” – no qual afirmou que este sempre foi de menor tamanho que o do homem, determinando, conseqüentemente, a inferioridade mental da mulher.

Defendeu, como alternativa para desenvolver seu cérebro, a educação feminina, que teria como principal consequência a colaboração com a evolução humana, porque, do contrário, se as mulheres continuassem nesta impotência intelectual, levariam toda a humanidade a uma deformação (Cf. CASTRO, 1893). Disse o parlamentar que, assim como o cérebro feminino, qualquer órgão humano pouco utilizado se atrofia. O Código Civil aprovado em 1916 encarou a mulher como relativamente

incapaz, junto aos silvícolas, loucos, etc., e somente em 1962 o Estatuto da Mulher Casada retirou este estatuto.

Às mulheres exigia-se que desempenhassem bem suas funções de reprodutoras e de amparo afetivo na criação dos filhos. A ocupação de seu tempo também deveria se dar em atividades mecânicas como bordar, costurar, tocar piano, etc. As funções intelectuais eram reservadas aos homens. Portanto, não é de se estranhar que seu cérebro, pouquíssimo utilizado, não tivesse o mesmo rendimento do dos homens.

A diferença de tamanho entre os cérebros femininos e masculinos continua sendo motivo de pesquisas científicas e interpretações variadas. A *Scientific American* de julho de 2005 apresenta uma reportagem intitulada *Ele, Ela*, assinada por Larry Cahill, que tenta demonstrar que pesquisas sobre as diferenças entre os cérebros podem levar a tratamentos de saúde mais adequados para cada sexo, especialmente a depressão e esquizofrenia. O autor se reporta à Lawrence Summers, presidente da Universidade Harvard, que sugeriu que diferenças inatas na estrutura do cérebro masculino e do feminino poderiam ser um fator determinante para a relativa escassez de mulheres na ciência. Conclui o autor que “até hoje ninguém conseguiu nenhuma evidência de que as diferenças anatômicas tornem as mulheres incapazes de obter distinção acadêmica em matemática, física ou engenharia”.

Novos tempos, velhos conceitos. Também a revista *Science* de outubro de 2006 apresenta uma reportagem demonstrando que os estereótipos sobre o feminino acabam exercendo influência no desempenho das mulheres em matemática. O velho discurso do biologismo retorna ao campo do debate. Ninguém nega que existem diferenças biológicas entre homens e mulheres. Mas a transformação destas diferenças em desigualdades é um trabalho incessante do pensamento ocidental. Naturalizar os discursos faz parte das relações de poder entre os sexos.

A representação da inferioridade feminina, incansavelmente repetida, inscreveu-se nos pensamentos dos homens e das mulheres. É por este motivo que Pierre Bourdieu fala que é preciso reconstruir o

olhar das mulheres, que é preciso descolonizar o feminino (Cf. BOURDIEU, 1995, p. 55).

História da educação feminina

A igualdade de educação entre homens e mulheres também tem sua história. O acesso à educação feminina foi uma luta constante em todo o Ocidente. No século XVIII, quando se discutia a cidadania dos indivíduos, o maior teórico europeu da igualdade, Jean-Jacques Rousseau, estabeleceu que a vida das mulheres está consagrada ao papel doméstico. O filósofo também define que a existência feminina materializa-se nos olhos dos outros (não basta ser honesta, é preciso parecer honesta aos olhos dos outros), estabelecendo uma ligação entre a natureza e a moral da mulher.

Rousseau exerceu enorme influência entre as mulheres especialmente pela sua obra pedagógica *Emílio: da educação* (1762), sucesso de vendas, na qual explicitava pedagogicamente o lugar social do feminino. Nela referendava a feminilidade natural da mulher, a doçura, a modéstia, as atividades caseiras e propunha o enclausuramento feminino. Discorria também sobre a educação dos filhos, que, segundo ele, deveria ser carinhosa e cuidadosa. Quanto às mulheres, que devem ser educadas na vergonha e no pudor, seus conselhos não deixavam dúvida quanto ao lugar que deveriam ocupar na sociedade:

Quase todas as raparigas aprendem com repugnância a ler e escrever, mas quanto a segurar a agulha, é o que elas aprendem sempre de boa vontade. Antecipadamente imaginam-se crescidas e sonham com prazer que estes talentos poderão um dia servir-lhes para se enfeitar. Aberto este primeiro caminho é então fácil de seguir: vêm por si mesmos a costura, o bordado, a renda (ROUSSEAU, 1992, p. 178).

Por outro lado, contemporâneo de Rousseau, Jean Marie Condorcet, filósofo de concepções feministas, denunciou todas as formas de opressão sobre a mulher, considerando essencial a simetria entre os sexos

em relação a todos os aspectos da vida social. Em sua obra *Sur l'admission des femmes au droit de cité*, de 1790, questiona a exclusão das mulheres do direito de cidadania que, segundo ele, equivale a qualquer outra forma de discriminação, contrária ao espírito emancipador da revolução francesa.

Pela primeira vez uma voz masculina vem se opor à farta argumentação sobre as razões “naturais” para a discriminação das mulheres. Quanto às justificativas da inferioridade feminina para excluir as mulheres, Condorcet arrolou-as e recusou-as uma a uma. Frente ao argumento fisiológico em relação à gestação, aleitamento e menstruação, que transformava a mulher em incapaz de exercer seus direitos cívicos, ele perguntava se era privado dos direitos políticos quem era acometido de gota regulamente ou que se resfriava facilmente.

Condorcet defendia a educação às mulheres, porque, em sua opinião, somente uma sólida instrução poderia tornar as mulheres aptas a exercerem os seus direitos: “não é a natureza, é a educação, é a existência social que causa essa diferença”, dizia. Ele tenta então convencer seus colegas de que a instrução feminina se reverteria em privilégios às crianças, ao esposo e à família. Não conseguiu adeptos entre os homens, e muitas mulheres burguesas também não concordavam com suas propostas, preferindo seguir a cartilha de Rousseau, o porta-voz da liberdade, segundo elas. O que Rousseau fornecia, na verdade, era uma exemplar legitimação burguesa à subordinação da mulher no casamento.

Com a adesão das mulheres francesas à proposta da relação entre Emílio e Sofia, Condorcet desabafa:

tenho medo de me indispor com elas... falo de seus direitos, e não de seu império; podem suspeitar de minha vontade secreta de diminuí-lo; e depois que Rousseau mereceu a aprovação delas, dizendo que só eram feitas para cuidar de nós, e para nos atormentar, não devo esperar que elas se declarem a meu favor (CONDORCET, 1991, p.19).

No caso brasileiro, somente em 1827 é editada no Brasil a primeira legislação relativa à educação das mulheres. A lei admitia meninas

somente na escola elementar, não nas instituições de ensino superior. A ênfase permanecia na costura, não na escrita. Mesmo a aritmética nas escolas femininas era inferior à ensinada aos meninos. A lei ordenava, e os pais desejavam, que as escolas femininas enfatizassem as prendas domésticas, jamais ensinadas aos meninos. Em 1873, o Império brasileiro possuía 5.077 escolas primárias, públicas e particulares. Estas escolas tinham um total de 114.014 alunos e 46.246 alunas. (cf. HAHNER, 1981,p.32).

As famílias com mais recursos contratavam tutores particulares para preparação de seus filhos. Faziam parte da educação informal os manuais de etiqueta, que se tornavam obra obrigatória entre a elite brasileira, porque era ela que distinguia os homens da corte do restante da multidão, descontando-se a cor da pele, é evidente. Estes manuais dedicados às boas maneiras estabeleciam regras e modelos de sociabilidade de acordo com a “civilização ocidental”. Receitavam, em especial, a diferença do comportamento feminino e masculino na sociedade e tiveram um papel pedagógico fundamental na construção dos gêneros.

Se a educação era um tema recorrente nas reivindicações femininas, o Ato do Imperador, de 1879, acalmou as defensoras deste direito. A partir desta data, o governo brasileiro concedeu o acesso das mulheres às instituições de ensino superior. Rita Lobato Velho Lopes, a primeira a receber o grau de médica no Brasil, em 1887, sofreu dificuldades para se afirmar profissionalmente. A oposição dos homens de sua classe foi maior do que nos campos da enfermagem e educação.

Mulheres e educação superior

A conquista à educação e ao trabalho foram lutas árduas travadas pelas mulheres no Brasil. Elas eram o sujeito do saber da medicina – a chazeira, parteira, curandeira para todos os males – mas quando foi criado o curso, a separação entre saber e poder mostrou-se clara. As mulheres foram impedidas de cursar a faculdade de medicina assim como não tinham acesso a nenhum curso superior. Por isto, para se falar em educação

e trabalho feminino precisamos falar em relações de gênero, ou seja, a relação política e cultural entre os sexos.

O acesso à educação superior foi uma longa batalha, travada por aqueles que desejavam a igualdade entre os sexos e entendiam que a instrução era fator básico para a emancipação das mulheres. Temiam os opositores que a educação igual dos sexos destruísse a feminilidade da mulher e a desviasse de seus principais objetivos, que eram o cuidado do lar e a maternidade.

Mas no final do século XIX, algumas mulheres desejavam mais do que mero respeito e tratamento favorável dentro da família, queriam o direito à educação, a educação superior. O Imperador D. Pedro II mostrou-se sensível às reivindicações femininas e à condição das mulheres e decretou a Reforma Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879, lei de reforma do ensino secundário e superior que concedeu o acesso das mulheres às instituições de ensino superior.

Mesmo depois da educação superior para as mulheres ter se tornado uma realidade com a lei, a maioria dos homens cultos ainda defendia que a energia das mulheres deveria ser totalmente devotada ao serviço de suas famílias. Diziam muitos que a educação e o emprego feminino eram necessários exclusivamente porque algumas mulheres fracassavam em conseguir a “melhor carreira feminina”, que era o casamento.

O discurso da função da mãe, de “guardiã do lar”, de elemento estabilizador dentro da família, assumiu um tom doutrinário, moralista, com a intenção de proteger a mulher contra as mudanças acarretadas por um mundo em transição. A obtenção de conquistas femininas, como educação e trabalho, é condicionada à segurança de que a função primordial da mulher, seu papel de mãe e de dona de casa, não será afetada.

Mas mesmo depois da lei de 1879, apenas um grupo muito reduzido de mulheres enfrentou a educação superior. Além da pressão e desaprovação social, as meninas tinham que pagar a cara educação secundária que servia para preparar um número restrito de homens para a educação superior. Somente no século XX, por exemplo, a educação mista seria

aceita no Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro, oferecendo ensino gratuito ao sexo feminino, muitas décadas depois de as mulheres terem rompido barreiras das instituições de ensino superior no Brasil.

Em 1907, de acordo com o serviço de estatísticas, apenas uma mulher estudava arquitetura, uma estudava engenharia, 6 mulheres estudavam direito, 6 se dedicavam à medicina; 9 à obstetrícia, 22 à odontologia e 56 à farmácia. Neste mesmo ano, enquanto em todo o Brasil, na educação primária era maior o número de professoras perfazendo dois terços, nenhuma mulher ensinava nas escolas superiores – medicina, direito ou politécnica (cf. HAHNER, 1981, p.199).

No séc. XIX abriram-se oportunidades profissionais para a mulher da classe média, um grupo relativamente novo na força do trabalho. Moças da classe média tornavam-se professoras, enfermeiras e assistentes sociais. Os trabalhos para o qual eram contratadas eram definidos como “trabalho de mulher”, passando a ideia de que o trabalho dos homens e o das mulheres tinha valores diferentes. Este discurso ainda hoje gera debates calorosos, como se a entrada da mulher rebaixe os salários, ou a mulher somente entra porque são trabalhos desqualificados.

Enquanto jovens e solteiras, o trabalho das mulheres cumpria obrigações familiares; quando casadas e mães, era tomado como um sinal de dificuldades econômicas no lar e desvalorização do provedor, seu marido. As discussões sobre a inconveniência do trabalho remunerado para mulheres casadas eram formuladas no quadro de generalizações sobre a fisiologia e a psicologia femininas, fundindo assim mulheres casadas com mulheres em geral. Como resultado disso, maternidade e domesticidade eram sinônimos de feminilidade.

Este discurso do trabalho das mulheres casadas tinha amparo na normativa legal que transformava a mulher casada em propriedade do marido. Uma vez que não eram cidadãs e que não tinham acesso direto ao poder político, eram consideradas vulneráveis e dependentes, e como tal necessitadas de proteção. A vulnerabilidade feminina era descrita de muitas maneiras: os seus corpos eram mais fracos do que os masculinos

e por isso não deviam ser obrigadas a trabalhar tantas horas; o trabalho comprometia seus órgãos reprodutores, tornando-as incapazes de dar a luz e de criar bebês saudáveis; o emprego afastava-as das tarefas domésticas; os empregos noturnos expunham-nas ao perigo sexual; trabalhar lado a lado com homens ou sob supervisão masculina abria a possibilidade de corrupção moral.

Conclusão

A bem arquitetada construção aristotélica de diferenças entre machos e fêmeas no mundo animal logo se transformou em impedimento feminino de cidadania. Pelo fato de possuírem um cérebro menor que o homem foi vetado a elas o acesso à educação, ao voto, à maioria de empregos, entre outros.

As constituições e códigos dos diversos países do Ocidente seguiram as concepções aristotélicas da hierarquia das diferenças e delimitaram os lugares sociais para cada sexo. As mulheres ocidentais, por terem um cérebro menor e a afetividade aflorada, deveriam estar submissas ao ser lógico e racional, o homem. Desta maneira, até pouquíssimo tempo as mulheres eram consideradas menores frente à lei.

As carreiras universitárias também eram vetadas ao público feminino, sendo permitidas somente aquelas que representassem uma extensão de suas tarefas domésticas e maternais como educação e enfermagem. Os cursos superiores foram conquistados um a um, de maneira árdua e inteligente. Não era fácil chocar-se com o bloco de normatizações e mentalidades que dizia que lugar de mulher séria era em casa. Exemplo claro disto foi a campanha pelo sufrágio no Brasil. Os formadores de opinião, após a edição do Código Eleitoral de 1932 que admitia o sufrágio feminino, afirmavam que se as mulheres votassem as famílias seriam desmanteladas. Com as famílias desestruturadas, acabaria a nação que tinha ali o seu suporte moral.

Este discurso não era um privilégio masculino. Além de muitos homens tomarem posição contrária e defenderem a extensão da cidadania às mulheres, muitas delas assumiam o discurso masculino e defendiam que o único lugar seguro e digno para si era o lar. Afinal, lá elas eram rainhas e deusas, como um dia havia prescrito Rousseau. O consentimento feminino ainda hoje é um entrave às conquistas mais amplas de igualdade entre os sexos.

Se não fosse pelo trabalho de representação, que faz com que eu me assumo pelo olhar do outro, como explicar que as mulheres, maioria da população, que parem filhas e filhos, e são responsáveis pelos primeiros cuidados, são na sua maioria atendentes do ensino pré-escolar e também na maioria professoras do ensino fundamental, não conseguem realizar um trabalho de desconstrução dos papéis sexuais e sociais de homens e mulheres?

A educação superior brasileira, como não poderia ser diferente, seguiu lado a lado estes ditames de como ser homem e como ser mulher. Ainda hoje alguns cursos e carreiras são encarados como femininos ou como masculinos. O último Censo da Educação Superior promovido pelo INEP apontou para a avassaladora entrada feminina no ensino superior – mais de 50% dos(as) alunos(as) universitários(as) são mulheres. Mas nos cursos de licenciatura é que há preponderância; os cursos das áreas das engenharias, das ciências e das técnicas ainda são considerados masculinos.

Apesar do peso histórico da delimitação dos papéis sexuais e sociais, também o IBGE atestou no Censo 2005 a preponderância das mulheres: 2.244.160 inscrições masculinas e 2.794.060 inscrições femininas. Neste mesmo censo, o número mais expressivo de mulheres inscritas aconteceu numericamente na região sudeste com 1.139.978 inscritos homens para 1.408.567 mulheres e percentualmente na região nordeste com 57,11% de inscrições femininas. De uma forma crescente, mulheres e homens se igualam nas carreiras universitárias; em alguns estados brasileiros de uma forma mais ágil que outros.

A escola assume um lugar de destaque na possibilidade de mudanças de mentalidades em relação à construção dos gêneros. Desde a singela brincadeira de pátio ao olhar atento às relações de poder implícitos nos currículos escolares, que acabam naturalizando a hierarquia entre os sexos historicamente construída, a desigualdade deve ser encarada como um problema social. Escolas com laboratórios para que todos os meninos e meninas tenham acesso às primeiras experiências em pesquisa, professores incentivando a toda(o)s para gerar o encanto pela ciência podem representar um caminho para superação da desigualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Les parties des animaux**. Paris: Les Belles Lettres, 1957.

_____. **De la génération des animaux**. Paris: Les Belles Lettres, 1961.

BEVILAQUA, Clovis. **Em defeza do projecto do Código Civil Brasileiro**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

BOURDIEU, Pierre. Observações sobre a história das mulheres. **As mulheres e a história**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CAHILL, Larry. Ele, ela. **Revista Scientific American**, nº 37, junho de 2005.

CASTRO, Tito Livio. **A mulher e a sociogenia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1893.

CONDORCET. Sobre a admissão das mulheres ao direito de cidadania. In: BADINTER, Elisabeth (org.). **Palavras de homens: 1790-1793**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. A instrução das mulheres. In: BADINTER, Elisabeth (org.). **Palavras de homens: 1790-1793**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutes sociais e políticas:** 1850-1937. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PLATÃO. **Diálogos:** Timeu, Critias, o Segundo Alcibiades, Hipias Menor. Belém: UPPA.GEU, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SCOTT, Joan. **La citoyenne paradoxale:** lês féministes françaises et lês droits de l 'homme. Paris: Editions Albin Michel S. A., 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <www.inep.gob.br>.

HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES CAMPONESAS: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO E TRABALHO (1986 A 1994)

Elisa de Oliveira Kuhn³⁴
Losandro Antônio Tedeschi³⁵

Escrever uma história das mulheres em muitos aspectos implica falar em “invisibilidade”. Durante séculos, no que se refere à sociedade ocidental, elas simplesmente não “aparecem” na história. Acreditamos, entretanto, que esse ocultamento nada tem de “natural”, mas é tecido cotidianamente na teia de representações sociais que informam e valoram os diferentes papéis atribuídos a homens e mulheres.

No sentido de rompimento com essa “invisibilidade”, as lutas do movimento feminista, a partir da década de 1960, contribuíram de maneira importante para a “inclusão” das mulheres como objeto e sujeito da história, afirma Sohiet (1997). Segundo a autora, com a “grande reviravolta da história”, um processo de pluralização dos objetos da investigação histórica, em seu bojo, alçou as mulheres à condição de “objeto e sujeito da história”, sendo esta tarefa assumida preferencialmente por historiadoras e historiadores adeptos da história cultural “preocupada com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais: operários, camponeses, escravos, pessoas comuns”.

Em meados da década de 1970, uma ampliação do campo de questionamentos da história das mulheres, com o acúmulo de conhecimento

34 Mestre em História pela UFGD. E-mail: elisa_kuhn@ibest.com.br .

35 Professor Doutor em História; integrante do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD.

erudito produzido pelas acadêmicas “feministas” do início, o surgimento de controvérsias internas, o avanço de diálogos interpretativos e a emergência de autoridades intelectuais reconhecidas, podem indicar uma busca de “legitimidade” científica”, baseada num distanciamento em relação à política.

Os anos 1980 teriam visto um grande rompimento com a política, que teria propiciado a esse campo a conquista de seu próprio espaço através de um desvio da categoria “mulheres” para a categoria “gênero”, aparentemente desprovida de “ideologia”. A emergência da história das mulheres como campo de estudo envolveria então, nessa interpretação, uma “evolução” do feminismo para as mulheres e daí para o gênero, ou, “da política para a história especializada e daí para a análise”. As avaliações sobre essas aproximações e distanciamentos são variadas.

A grande ambiguidade inerente ao projeto da “história das mulheres” seria o fato de que ela é ao mesmo tempo um suplemento inócuo à história estabelecida e um deslocamento radical dessa história. Suplemento é considerado uma “indefinição”, pois significa tanto uma adição quanto uma substituição, e se refere à sua “força política potencialmente crítica, que desafia e desestabiliza as premissas disciplinares estabelecidas, mas sem oferecer uma síntese ou resolução fácil”. Trata-se do questionamento fundamental do “sujeito histórico universal” contido no “homem”, que durante muito tempo defendeu-se abarcar toda a humanidade. Faz isso explicitando a hierarquia implícita presente em muitos relatos históricos, além de desafiar “tanto a competência de qualquer reivindicação da história de fazer um relato completo quanto à perfeição e a presença intrínseca do objeto da história: o homem universal”.

Essa capacidade subversora da inclusão das mulheres vem na teia de uma primeira família de sentido que gravita em torno do termo representação, aquele que se refere ao reconhecimento da dimensão narrativa do conhecimento histórico, formulando-se assim num conceito teórico-metodológico ou epistemológico. Outro ponto chave dessa “reviravolta”, Chartier (2002) desnova a partir das discussões no seio

da disciplina acerca do que seria uma “crise” da representação. Assim concebida, a representação em uma segunda família de sentido se refere a uma operação mental cujo objetivo é evocar a presença de algo ausente e que tem sua força embasada na fragilidade da imaginação, a qual tenderia a considerar os “sinais visíveis” à própria realidade, que não existe. Nesse sentido, é conceito chave da teoria do simbólico: “a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que revela um objeto ausente, substituindo-o por uma “imagem” capaz de trazê-lo à memória e pintá-lo, tal como é”.³⁶

Partindo do pressuposto de que toda realidade, como conhecimento, é uma representação, poderíamos afirmar que os indivíduos organizam sua relação com o mundo mediante estruturas complexas de representação que são utilizadas na comunicação. Entretanto, historicamente, essa “tendência à fixação” dessa “imagem” permitiria manipular a imaginação das pessoas, “fabricando respeito e submissão”, um instrumento que produziria uma “imposição interiorizada”, necessária onde não se pode usar o recurso da força bruta. As lutas de representações adquirem, assim, fundamental importância para compreendermos o processo de “hierarquização da própria estrutura social”.

É o que nos leva a adotar sua proposta de uma “história das apropriações”. Essa que “visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados à suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem”.

Dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção de sentido (na relação de leitura mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas e, contra o pensamento universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas

36 CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002, p. 74.

ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.³⁷

Acredito que este seja um ponto em que as representações e o gênero se entrecruzam. Joan Scott argumenta que, no seu uso descritivo, o gênero é apenas um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres, mas não tem a força de análise suficiente para interrogar e mudar os paradigmas históricos existentes. As mudanças na organização das relações sociais correspondem, sempre, à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. Scott se apoia nos pós-estruturalistas, que se preocupam com o significado, pois enfatizam a variedade e a natureza política deste. A categoria gênero é definida como

...uma maneira de indicar as construções sociais: a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios a homens e mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.³⁸

Com base nessas reflexões, a autora apresenta sua proposta teórica, com vistas à aplicação do conceito de gênero na problematização dos “modos” como as relações entre os sexos se estruturaram ao longo da história. Ao fazê-lo ressalta inicialmente dois aspectos importantes, os quais, adverte, não devem jamais ser tomados de forma estanque senão como elementos constitutivos de realidades historicamente situadas.

- a) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos;

37 Idem, p. 68.

38 SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

b) o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.

A utilização da categoria gênero, conforme Scott, refere-se inicialmente a uma ênfase dada pelas feministas dos Estados Unidos às “conotações sociais em contraste com as conotações físicas de sexo”, tornando possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias, como raça, classe ou etnia, assim como levar em conta a mudança. Tudo isso ocorre em um período em que se desafiava a hegemonia heterossexual da classe média e branca do termo “mulher”, argumentando que as diferenças fundamentais da experiência tornaram impossível reivindicar uma identidade isolada.

... *gênero* dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; dá precisão à idéia de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; dá relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado, aspecto essencial para “descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la.”³⁹

Para Michelle Perrot (2005) o tema da identidade tem sido o mais fecundo com relação aos estudos que tomam o gênero como categoria orientadora. Questionar os processos coletivos de identificação a partir dos quais os grupos sociais se definem, através das alteridades, a análise dos discursos sobre a divisão sexual do trabalho, podem ser reveladoras de “sutilezas” do processo de construção de relações de poder assimétricas entre homens e mulheres, particularmente no caso em tela que se

39 SOHIET; Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, 19ª reimpressão, p. 288.

refere a movimentos sociais, os quais costumam invocar identidades para legitimar suas lutas por direitos.

A questão das identidades coletivas⁴⁰ como aspecto inevitável da vida social, faz emergir as diferenças dentro da diferença e o debate sobre o “modo e a conveniência de se articular o gênero como uma categoria de análise”, incluindo nessa já complexa questão outras variáveis como classe, raça e etnia. A abordagem “pós-estruturalista” dessa questão relativiza a identidade e a priva de suas bases em uma “experiência” essencializada, elementos cruciais, na maior parte das definições podronizadas de política, para a mobilização dos movimentos sociais. Problematicando a identidade a partir da tensão entre a igualdade e diferença apresentam interpretações dinâmicas do gênero que enfatizam a luta, a contradição ideológica e as complexidades das relações de poder.⁴¹

Para Michelle Perrot a relação das mulheres com o poder inscreve-se primeiramente no jogo das palavras, na polissemia do termo, que no singular se refere à conotação tradicional de política, centrada na figura do Estado e supostamente masculina; já no plural refere a uma posição teórica que o compreende enquanto “influências” difusas e periféricas, onde se encontrariam os “poderes” das mulheres. Segundo ela, a pesquisa acadêmica tem contribuído para a reavaliação do “poder” das mulheres, buscando superar o discurso miserabilista da opressão, subverter o ponto de vista da dominação através da visibilidade dada à ação das mulheres e a existência dos seus poderes. É nesse mesmo intento que buscamos, no desenvolvimento da pesquisa, procurar trazer à tona as resistências e consentimentos das mulheres do movimento em sua trajetória de vida, a

40 WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In : SILVA, T. T. et all (orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.

41 Entendemos o poder aqui a partir das reflexões de Michel Foucault onde é considerado uma relação de forças, que só pode existir na relação entre seu exercício e a resistência a ele, em contínua tensão. É algo complexo, difuso. Essas relações utilizam métodos e técnicas muito diferentes uma das outras, segundo a época e segundo os níveis. FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder saber**. Coleção Ditos e Escritos (IV), Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 231-232.

partir da análise do imaginário feminino do movimento, expresso tanto nas falas quanto em fontes diversas que se entrecruzam.

As relações de trabalho informadas pelas representações dos papéis de gênero são aqui tomadas a partir da diferenciação proposta por Hannah Arendt entre labor e trabalho,⁴² sendo o primeiro referido ao privado e o segundo ao público. Tomamos a discussão a partir desse ponto por entender que os discursos referentes à “natureza” da divisão sexual do trabalho foram o “lôcus” privilegiado da construção da dominação masculina na história, pela exclusão do elemento feminino do espaço público, diretamente referido ao político e seu confinamento ao “lar”, as tarefas de manutenção da vida em seu sentido biológico.

As fronteiras entre o público e o privado “naturalmente” referidas ao gênero nem sempre existiram e elas mudam com o tempo, no século XIX. Conforme afirma Scott (1993), assentava-se no discurso dos “ofícios”, que fez da linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis, e a economia política em muitos aspectos reforçará esse discurso, particularmente no que se refere a uma suposta hierarquia entre “questões de gênero” e “questões de classe”,⁴³ comum inclusive hodiernamente, em algumas leituras simplistas da teoria marxista.

42 “O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida[...]O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade.” (ARENDDI, Hanah. **A condição humana**. São Paulo: Forense, 1989, p. 15, grifos do autor).

43 De acordo com Burke (2002) classe é um modelo explicativo da estrutura social, construído por Karl Marx. Embora o capítulo “Classe” em “O Capital” esteja incompleto, tentativas foram feitas para suprir essa falta, a partir de interpretações de outros textos do mesmo autor. Para Marx classe é um grupo social com uma função específica no processo de produção. Proprietários da terra, capitalistas e trabalhadores, que nada possuem a não ser as mãos, formam as três grandes classes sociais correspondentes aos três fatores de produção na economia clássica: terra, trabalho e capital. As diferentes funções dessas classes dotam-nas de interesses conflitantes e de probabilidades de pensar e de agir de

Exemplo contundente de construção histórica dessa exclusão nos apresenta Saraceno (1995) em um artigo em que enfoca exclusão do elemento feminino na construção do termo cidadania, em sua diferença em relação aos “iguais” – os homens – ao mesmo tempo em que eram afirmadas como sujeitos eminentemente familiares e responsáveis pela unidade familiar. A divisão do trabalho dentro do casamento, não só como prática, mas como modelo em que se inspiram as estratégias individuais de homens e mulheres, afirma, continuam a ser “posições e experiências socialmente construídas como assimetricamente complementares com base na pertença de gênero”.

Diante dessa fundamentação, em um primeiro eixo, nos propomos a analisar o Movimento de Mulheres Agricultoras/MS, sua construção, seus desafios e ambivalências. Nesse ponto, parece ser de fundamental importância aprofundar a questão dos embates entre os discursos de gênero e classe no seio dos movimentos sociais de luta pela terra, no sentido de desconstruir uma leitura muito comum (e simplista) de que a dominação de gênero “naturalmente” acabaria com a supressão da dominação de classe, e que, portanto, estas eram “questiúnculas”, “assuntos de mulher”, que deveriam “ficar para depois”.

Não se trata, em absoluto, de teorizar sobre a definição de classe, não é esse o objetivo principal do trabalho. Trata-se apenas de, a partir das fontes, analisar como essa categoria oriunda do marxismo torna ou não “invisível” o papel feminino nas relações de trabalho, e de que maneiras a utilização do “gênero” pode fazer o contrário. O que nos interessa é saber até que ponto a luta/mobilização do MMA/MS para a sua formação, e suas articulações com outros movimentos sociais, como o MST e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, desconstruiu ou reproduziu os

formas diferentes. Portanto, história é o relato do conflito de classes. A relevância do termo para o trabalho reside no fato de essa teoria ter influenciado sobremaneira os movimentos sindicais no mundo todo, inclusive no Brasil. (BURKE, Peter. **História e teoria social**. trad. Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002).

papéis de gênero, particularmente no que se refere à divisão sexual do trabalho e a militância política.

As histórias de vida, particularmente analisadas de uma perspectiva interdisciplinar, servem para explorar as relações entre representações sociais, memória e narrativa pessoal. Os projetos que envolvem a análise desse tipo de fonte têm, geralmente, objetivos e resultados políticos explícitos, qual seja nesse caso em que fazemos uma “História Vista de Baixo”. Um deles seria o de dar visibilidade e voz a sujeitos/atores históricos que seriam ignorados. Entretanto, nunca há que se perder o horizonte da objetividade, necessário ao fazer científico, ainda que isso implique um aprofundamento, uma problematização de “subjetividades”. Questão de rigor metodológico.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Forense, 1989.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.

FALCON, F.J.C. História e representação. In: CARDOSO, C.F., MALERBA, J. (orgs.). **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FOUCAULT, M. **Estratégias, poder saber**. Coleção Ditos e Escritos (IV), Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 p. 231-232.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e camponeses. Trad. Denise Bottmann. Paz e Terra.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

SARACENO, C. A dependência construída e a interdependência negada. Estruturas de gênero da cidadania. In: BONACCHI, G. e GROPPi, A. (orgs.). **O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres.**

SOHIET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 19ª reimpressão.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. A mulher trabalhadora. In: PERROT, Michelle; FRAISSE, Geneviève (orgs.). **História das mulheres no ocidente.** Vol. 4: o século XIX. Porto: Afrontamento, 1993.

SCOTT, J. **Gênero, uma categoria útil para análise histórica.** Disponível em : <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em: 25 set. 2009.

TEDESCHI, L. A. **História das mulheres e as representações do feminino.** Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2008.

_____. O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas: uma ferramenta necessária. In: MENEGAT, A.S.; TEDESCHI, L.A.; FARIAS, M.F.L (orgs.). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário.** Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2009.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T. et all (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.**

RELAÇÕES DE GÊNERO NA IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL (IELB): A LUTA DAS MULHERES LUTERANAS PELO DIREITO AO VOTO E POR MAIOR PARTICIPAÇÃO NA IGREJA

Marcilene Nascimento de Farias⁴⁴

Conforme Cynthia Sarti, nos anos 80 o movimento de mulheres já se encontrava consolidado no país, explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero. Segundo a autora, as ideias feministas difundiram-se no cenário social do Brasil, em uma sociedade que se modernizava. Os grupos feministas espalharam-se pelo país, com significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher com sujeito social particular.⁴⁵

Na perspectiva de Joan Scott o conceito de gênero é importante na medida em que permite que as relações sociais entre os sexos possam ser percebidas. Assim, o núcleo essencial da definição de gênero, para Scott, repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre dois sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.⁴⁶ Scott ainda argumenta que utilizar a categoria gênero em análises sociais significa rejeitar explicitamente as justificativas biológicas para as desigualdades nas relações sociais entre

44 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH-UFGD). Bolsista CAPES. E-mail: marcilenefn@yahoo.com.br.

45 SARTI, Cynthia A. O feminismo brasileiro desde os anos 70: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**. Florianópolis, SC, v.12, n.2, p. 42, 2004.

46 SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, p. 14, jul-dez 1995.

os sexos, pois acredita que a desigualdade entre homens e mulheres é “socialmente construída”, por meio da atribuição, a ambos, de papéis diferentes e hierarquizados.⁴⁷

Em meio a uma sociedade que passava por importantes mudanças sociais, econômicas e políticas, que levavam à contestação dos tradicionais papéis atribuídos aos homens e às mulheres, o campo religioso não conseguiu ficar “imune”. Como bem demonstrou Lucila Scavone, o feminismo abriu caminhos para que em todos os campos do social as questões de gênero fossem difundidas. Em suas palavras: “o campo religioso, em seu aspecto institucional, tradicionalmente antifeminista, não ficou imune aos efeitos sociais e culturais das ideias feministas contemporâneas”.⁴⁸

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar uma questão que foi muito discutida na Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), nos anos 80: a reivindicação das mulheres luteranas pelo direito ao voto e maior participação na Igreja.

Diante de um assunto tão polêmico a IELB se perguntava: Qual é a missão primordial da mulher na igreja? De quais ofícios religiosos a mulher pode participar e dirigir na igreja? Pode a mulher integrar, com direito a voto, a diretoria da congregação, os departamentos e o Conselho Diretor da IELB? Que dizem as Escrituras sobre estes assuntos? Veremos que embora a religião tenha se transformado significativamente nas últimas décadas, fruto de importantes mudanças sociais, ainda persistia por parte da hierarquia masculina da IELB a tentativa de limitar e demarcar os espaços de atuação de seu público feminino.

A participação das mulheres nos pleitos eleitorais das assembleias da IELB, ou seja, se estas podiam participar, votar ou ser votadas, era uma questão muito controversa, pois em algumas congregações não havia restrição alguma quanto ao voto feminino, ao passo que outras

47 SCOTT, Joan. **Op.cit** 1995, p. 14.

48 SCAVONE, Lucila. Religiões, Gênero e feminismo. **Rever** (PUCSP). v. 8, p. 07, 2008.

permitted apenas a participação sem o direito ao voto. Havia casos ainda em que as mulheres podiam participar e votar, mas não podiam ser votadas.

No início da década de 1980 é possível encontrar referências sobre o voto feminino nas Atas das Convenções Nacionais da IELB. Como já apontamos anteriormente, o momento histórico era de intensa contestação dos lugares tradicionalmente ocupados por homens e mulheres.⁴⁹ Uma moção buscando esclarecimentos sobre o voto feminino nas congregações foi encaminhada à 47ª Convenção Nacional da IELB em 1980. A fim de esclarecer seus membros sobre o assunto, a IELB sugeriu que a Comissão de Teologia e Relações Eclesiais (CTRE)⁵⁰ da Igreja elaborasse uma série de estudos sobre o assunto, no intuito de buscar a melhor solução possível para o tema em questão.

Por decisão tomada durante a 47ª Convenção, o conteúdo daquela moção foi encaminhado à CTRE para estudo mais detalhado. Conforme consta na Ata da Convenção: “a comissão de estudo das moções de número 3 relatou o parecer sobre a moção 3/01 – voto feminino. Resolvido: que se deixe o assunto em suspenso até que a Comissão de Teologia e Relações Eclesiais conclua o seu parecer definitivo sobre o assunto”.⁵¹

No ano seguinte a Comissão de Teologia e Relações Eclesiais, após ter estudado o assunto, lançou seu parecer sobre o voto e a participação da mulher na Igreja. O parecer da CTRE esclarecia que o voto

49 ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. Editora Brasiliense: São Paulo, SP, 1985.

50 Convém destacarmos que a Comissão de Teologia e Relações Eclesiais, era eleita pelo Conselho Diretor da Igreja, e tinha como finalidade zelar e defender a pureza doutrinária e a unidade confessional da IELB. A CTRE era composta por seis membros: dois professores de Teologia, dois pastores filiados e dois membros leigos de congregações votantes da IELB. (BUSS, Paulo W. **Um grão de mostarda**: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Porto Alegre: Concórdia, 2006).

51 Ata da 47ª Convenção Nacional. 2ª sessão, 24/01/1980. Livro de Atas das Convenções Nacionais de 1976 a 1984. Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre, RS.

e a participação da mulher na igreja eram um assunto que há muito vinha preocupando os membros da IELB. O parecer mostrava que aos poucos a IELB passava a aceitar o voto feminino, para tanto lembrava que durante a 42ª Convenção Nacional da IELB realizada em 1970, fora aprovada a filiação de uma congregação que dava à mulher o direito de voto na Assembleia dos Membros Votantes da Congregação.

A Ordem da criação seria utilizada pela IELB a fim de justificar a limitada participação das mulheres na igreja e o fato de não poderem exercer o ministério pastoral. De acordo com o parecer da CTRE a mulher havia sido criada para ser “auxiliadora e companheira do homem”, e que, conforme a Ordem da criação, não poderia exercer domínio sobre o homem ou autoridade sobre o marido (1 Tm 2.12), mas ser em tudo submissa, governada pelo seu cônjuge. Após demarcar claramente a superioridade do homem o parecer da CTRE declinava o tom de repressão ao afirmar que a intenção não era atribuir ao homem uma posição de tirano e dominador e muito menos conferir à mulher o papel de servente e escrava, mas evidenciar que entre marido e mulher deveria existir uma relação de mútua cooperação.⁵²

Assim, a mulher deveria conservar-se calada nas igrejas, aprender em silêncio, com toda a submissão, e buscar todo o conhecimento da palavra de Deus “interrogando em casa, a seu marido”, por que “para a mulher é vergonhoso falar na igreja”. Apontava também que à “mulher não era permitido ensinar” publicamente na igreja, pois “não lhe era permitido falar”.⁵³

Entendemos, portanto, que a IELB utilizava-se também da maternidade enquanto um elemento da natureza e da identidade feminina, a fim de afastar as mulheres do ministério pastoral, conforme observamos através do parecer da CTRE de 1981: “Fica evidente que não é permitido

52 Parecer da Comissão de Teologia e Relações Eclesiais (CTRE) sobre o voto e a participação da mulher na Igreja. 1981. Arquivo Geral da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Porto Alegre, RS, p. 03.

53 Idem.

à mulher – embora encontre múltiplas oportunidades para servir a Deus no lar, na congregação e na sociedade, como mãe e esposa, como serva e testemunha do Senhor – exercer o ministério pastoral na igreja cristã por ser esta uma responsabilidade que o Criador entregou ao homem”.⁵⁴

Segundo Losandro Tedeschi, as características construídas pela moral cristã em torno do feminino, como o cuidado do lar, da família e do bom desempenho da maternidade, além de negar à mulher outras possibilidades, servem para enclausurá-la no espaço doméstico. O discurso dos primeiros apóstolos já trazia a prática da maternidade e da domesticidade como algo coerente com a natureza feminina, pois garantir a reprodução da espécie era de alguma maneira perpetuar o público cristão.⁵⁵

De acordo com Elizabeth Badinter, ao se percorrer a história das atitudes maternas, nasce a convicção de que o instinto materno é um mito. Para Badinter não há nenhuma conduta universal e necessária da mãe, mas sim uma extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações. Desse modo, “o amor materno pode existir ou não existir, ser e desaparecer, mostrar-se forte ou frágil, dependendo da mãe, de sua história e da História”. A autora analisa que o amor materno não é inerente às mulheres, mas apenas ‘adicional’.⁵⁶

No entanto, o parecer da CTRE constatou que se por um lado a Bíblia limitava o ministério pastoral às mulheres, por outro silenciava sobre a participação das mulheres em cargos administrativos com direito a voto. Segundo a CTRE, se a Bíblia não recomendava, também não proibia a participação da mulher em questões de ordem administrativa da igreja, embora fosse notório que as decisões sempre estivessem nas mãos dos homens. Neste caso a Igreja tinha liberdade para decidir quais cargos administrativos, com direito a voto, a mulher poderia ocupar,

54 Idem, p. 04.

55 TEDESCHI. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2008, p. 81.

56 BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 367.

mas sempre lembrando que pela ordem da criação a mulher não poderia exercer domínio sobre o homem ou autoridade sobre o marido.⁵⁷

Dessa forma, por meio de um parecer dúbio, vê-se que a decisão contida no parecer da CTRE, aconselhando a participação e o voto da mulher na igreja apenas em situações de extrema necessidade e urgência, foi uma forma que a Igreja encontrou para silenciar a celeuma que o tema causava, continuando, contudo, a negar às mulheres tais conquistas.

Mas essa conclusão irresoluta fez o voto feminino voltar a ser discutido na 49ª Convenção Nacional de 1984. Conforme consta na Ata desse encontro, novamente pressionada, a Igreja se posicionou e enfim concedeu à mulher o direito ao voto, embora com algumas ressalvas: que se dê a ela o direito de opinar, resolver e decidir, também pelo voto nas assembleias onde se resolvem os destinos administrativos das congregações. (...) Nenhuma congregação deve ser pressionada a instituir o voto feminino em seu meio.⁵⁸

No entanto, a divergência sobre a participação da mulher e seus direitos na igreja dava sinais de que estava longe de ser resolvida, pois uma nova moção, solicitando à IELB mais explicações sobre o assunto foi enviada à 53ª Convenção Nacional, em 1992. De acordo com esta moção, a IELB, ao emitir pareceres sobre o assunto entrava em contradição, pois algumas vezes não autorizava o voto e a participação de mulheres em cargos de diretoria, e em outros momentos declarava que cada congregação tinha absoluta liberdade de decidir.⁵⁹

57 Parecer da Comissão de Teologia e Relações Eclesiais (CTRE) sobre o voto e a participação da mulher na Igreja.1981. Arquivo Geral da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Porto Alegre, RS, p. 05.

58 Ata da Convenção Nacional de 1984. 7º sessão, 24/01/84. Livro de Atas das Convenções Nacionais de 1976 a 1984. Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Porto Alegre, RS.

59 Decisão da 53ª Convenção Nacional da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, sobre a mulher e seu direito ou não de voto na congregação e seu direito ou não de ocupar cargos na diretoria da congregação. 7º sessão, 02/05/1992. Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Porto Alegre, RS.

Desta forma, em 1993, após amplo estudo, a IELB outra vez emitiu um parecer sobre a participação da mulher na igreja, o qual se dizia definitivo. O parecer enfatizava: “questões sobre as quais a Bíblia não se pronuncia, ou não se pronuncia com clareza, são chamadas teologicamente de questões abertas. Questões abertas precisam permanecer abertas”.⁶⁰ Portanto, cada congregação, no uso de sua liberdade cristã, poderia decidir responsabilmente sobre o voto das mulheres e a possibilidade de elas ocuparem ou não cargos na diretoria da congregação.⁶¹

Notamos, assim, que a decisão da IELB não foi tão objetiva. A IELB manteve seu discurso de que os membros tinham total liberdade de escolha na aceitação ou não de mulheres ocuparem tais cargos. Entretanto, a IELB lentamente assistiu ao fortalecimento das vozes femininas que se uniam em coro por meio de uma organização que foi central para as lutas das luteranas em nosso país: a Liga de Senhoras Luteranas do Brasil (LSLB). A Liga foi criada em 1957 para ser uma entidade auxiliar da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).⁶² Era uma organização de mulheres, mas sendo parte da Igreja, deveria manter-se intimamente relacionada com ela e seus programas dependeriam de seu apoio e aprovação.

Mesmo enfrentando uma forte resistência por parte do público masculino em romper com a tradicional hierarquia protestante que não permitia o acesso das mulheres ao ministério pastoral e tampouco a cargos considerados exclusivamente masculinos, as luteranas não se intimidaram e, dentro de suas possibilidades, fizeram com que sua atuação se fizesse sentir na Igreja. Ponto auge da lutas das mulheres luteranas foi o abaixo-assinado enviado pela LSLB à 55ª Convenção Nacional

60 Parecer da Comissão de Teologia e Relações Eclesiais da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, sobre a mulher na Igreja. 1993. Arquivo Geral da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Porto Alegre, RS.

61 Idem.

62 Livro nº 1 de Atas de Congressos Nacionais. Ata do 1º Congresso Geral da Liga de Senhoras Luteranas do Brasil, 1957. Caixa de atas de Congressos Nacionais do 1 ao 22. Arquivo da Liga de Senhoras Luteranas do Brasil, Porto Alegre, RS. (manuscrita).

da IELB, em 1996, no qual a LSLB solicitava o direito de permanecer como membro votante do Conselho Diretor da Igreja. Na década de 90 a IELB em vários momentos promoveu alterações em sua estrutura administrativa, dentre essas mudanças retirava-se o direito de voto das organizações chamadas de auxiliares, como era o caso da LSLB.⁶³

Em um tom de indignação, o documento procurava lembrar à IELB da importante contribuição que a LSLB havia proporcionado durante longas décadas através de suas atividades, e em virtude disso não poderia ficar à margem das principais decisões tomadas pela Igreja:

A nossa participação no conselho diretor da igreja foi de grande benção para a IELB, pois sempre lutamos para que os objetivos e necessidades por ela definidos fossem atendidos e alcançados; esta mesma participação refletiu no trabalho da LSLB, concorrendo para que esta mudasse seus conceitos e crescesse como entidade; a LSLB está consciente de suas obrigações de auxiliar a IELB não só financeiramente, mas também na concretização dos objetivos da mesma através das lideranças orientadas e preparadas por nossos Conselhos Regionais. De acordo com todas estas considerações, vimos respeitosamente, através do abaixo-assinado em anexo, sugerir a este plenário que incluam a LSLB como membro consultivo e/ou votante do Conselho Diretor, que com certeza continuará sendo uma benção para a IELB.⁶⁴

A dívida da IELB com a LSLB e as mais de mil assinaturas anexadas ao documento foram o bastante para que a reivindicação da Liga por maior reconhecimento do trabalho feminino fosse atendida. A LSLB deixou de ser apenas membro consultivo do Conselho Diretor, tornando-se membro com direito a voto. O regimento interno da IELB aprovado na

63 BUSS, Paulo W. **Um grão de mostarda**: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Porto Alegre: Concórdia, 2006, p. 294.

64 Carta aberta aos integrantes da 55ª Convenção Nacional da IELB. Liga de Senhoras Luterana do Brasil. Arquivo do Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, 1996, Porto Alegre, RS.

55ª Convenção Nacional de 1996 alterava significativamente a estrutura administrativa da igreja.

Não resta dúvida de que a nenhum outro presidente de liga o ato de votar tinha tanta importância quanto à presidente da Liga das Senhoras. Seu voto congregava as vozes femininas da IELB e rompia com os cânones que por muito tempo insistiam em silenciá-las. Expressava a opinião das mulheres que, biblicamente, deveriam manter-se caladas e as libertava do lar pondo-as no espaço público. Concordamos com Michelle Perrot, quando esta diz que a religião é ao mesmo tempo “poder sobre e poder das mulheres”,⁶⁵ pois se a religião contribui para reproduzir a dominação masculina e a submissão feminina, por outro lado, dentro desta lógica as mulheres acabam por criar mecanismos “que lhes permitam deslocar ou subverter a relação de dominação”.⁶⁶

65 PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007, p. 84.

66 SOIHET, Raquel. Mulheres investindo contra o feminismo: resguardando privilégios ou manifestação de violência simbólica? **Estudos de Sociologia**. Araraquara - SP, v.13, n.24, 2008, p, 198.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. Editora Brasiliense: São Paulo, SP, 1985.

BUSS, Paulo W. **Um grão de mostarda**: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Porto Alegre: Concórdia, 2006.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SARTI, Cynthia A. O feminismo brasileiro desde os anos 70: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.12, n. 2, 2004.

SCAVONE, Lucila. **Religiões, gênero e feminismo**. Rever (PUCSP), v. 8, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20 , n. 2, jul-dez. 1995.

SOIHET, Raquel. Mulheres investindo contra o feminismo: resguardando privilégios ou manifestação de violência simbólica? **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v.13, n. 24, 2008.

TEDESCHI. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2008.

RELAÇÕES DE GÊNERO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Mareli Eliane Graupe⁶⁷

Este estudo objetiva discutir e refletir sobre como as questões de gênero e as diferenças culturais são entendidas e trabalhadas no campo escolar, em três escolas no Estado do Rio Grande do Sul, considerando os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, especialmente os Temas Transversais: **Pluralidade Cultural (Volume 10.3)** e Educação Sexual e **Relações de Gênero (Volume 10.6)**.

Os PCNs foram publicados no ano de 1997 em todo o território brasileiro para oferecer aos profissionais da educação subsídios teórico-metodológicos sobre diversas áreas do saber. Este documento propõe que o conhecimento escolar seja organizado em diferentes áreas, conteúdos e temáticas sociais, as quais devem contribuir para a compreensão e a intervenção na realidade em que vivem @s educand@s.

Segundo os PCNs, Temas Transversais – Pluralidade Cultural,

o Brasil representa uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade. A singularidade que permite essa esperança é dada por sua constituição histórica peculiar no campo cultural. Isto é, apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito, o Brasil tem produzido também experiência de convívio, reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro.⁶⁸

67 Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha. E-mail para contato: mareliGraupe@hotmail.com ou marelieliane@googlemail.com.

68 BRASIL, 1998, p. 122.

A escola dever constituir o local de aprendizagem onde as regras do espaço público possam permitir a coexistência, em igualdade para os diferentes. No entanto, um dos desafios atuais da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da sociedade brasileira e investir na superação de qualquer tipo de discriminação, objetivando valorizar a trajetória particular dos grupos que a compõem.

O Trabalho com Pluralidade Cultural poderia promover atitudes de compreensão, respeito, tolerância na sala de aula e diminuir atitudes preconceituosas, discriminatórias em relação a qualquer tipo de diferença, pois o fato de ser diferente (gordo, magro, branco, negro, rico, pobre, católico, evangélico...) não deve ser entendido como justificativa para um tratamento desigual.

A abordagem das questões de gênero faz parte do tema Transversal “Orientação Sexual” e justifica-se mediante a necessidade da discussão e reflexão sobre os estereótipos, os papéis sociais atribuídos para meninas, meninos, homossexuais e heterossexuais no contexto escolar. O conceito de gênero é definido nos PCNs como:

O conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino, como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. [...] reivindica-se a inclusão da categoria gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações.⁶⁹

69 BRASIL, 1998, p. 322.

Os PCNs abordam que é “inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagem é o papel de todo o educad@r”.⁷⁰ Desde muito cedo vão sendo transmitidos padrões de comportamentos diferenciados para meninas e meninos, padrões que afirmam o que é adequado e permitido para cada sexo. Problematizar estes papéis atribuídos a cada sexo pode contribuir para a construção de direitos iguais para mulheres e homens, para a oportunidade de acesso e desenvolvimento em todos os campos.

A pretensão dos PCNs é de que a perspectiva de gênero seja abordada nas escolas, de forma que valorize os direitos iguais para as meninas e os meninos, desvinculando os tabus e os preconceitos. Enfim, o trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecida para homens e mulheres e apontar para sua transformação.⁷¹

Doing gender

O conceito de *doing gender* foi desenvolvido principalmente pelos autores Candace West e Don H. Zimmerman. Para estes, *doing gender* é o que fazemos e o que encenamos; pode-se dizer ainda que é uma construção social de gênero – uma teoria de interação.

West e Zimmerman defendem que *doing gender* é o resultado, o produto dos fazeres social. Segundo eles, o fazer social de gênero é mais que um contínuo criador de sentidos sobre os gêneros por meio das relações humanas. *Doing gender* é constituído, dramatizado por intermédio do processo de interação. *Doing gender* significa um processo em constante andamento, que é social e historicamente construído, isto é, os indivíduos

70 Idem.

71 Vgl., BRASIL,1998, p. 321.

reproduzem e constroem as classificações de gênero nas suas práticas e ações cotidianas.⁷²

Para a autora Hagemann-White, *doing gender* é uma interação, na qual a pessoa é constituída a partir da dramatização de normas, de regras sobre como ela deve agir, pensar e se comportar segundo o seu sexo. Ela defende a ideia de que *doing gender* é um construto social, isto é, um processo de construção social que regula e estrutura a nossa vida a partir de normas e regras impostas para cada sexo. *Doing gender* se “refere às diferenças construídas para cada sexo. Este não se relaciona simplesmente às ideias, às características, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas e, como essa diferença, é dramatizada na construção das relações sociais”.⁷³

Ao se pesquisar *doing gender* é importante analisar não somente as características apropriadas para cada sexo, mas como elas são dramatizadas e encenadas, isto é, não objetiva analisar as características ou propriedades dos sujeitos, mas os processos sociais nos quais as diferenças sexuais são produzidas, dramatizadas e reproduzidas.

A perspectiva *doing gender* defende a ideia de que a identidade masculina e feminina é construída no decurso de toda uma vida e que ela (a identidade) é sempre reproduzida. Este processo pode acontecer de forma “inconsciente, assim como conscientemente, como, por exemplo, no momento em que os adultos transmitem aos seus filhos sinais, normas, códigos adequados para cada sexo”.⁷⁴

A autora alemã Hannelore Faulstich-Wieland afirma que as políticas educacionais devem considerar a relação entre o comportamento individual, a interação social e a organização institucional como meta, caso a escola queira propiciar a equidade de gênero.⁷⁵

72 Vgl., West; Zimmernan, 1987.

73 Hagemann-White, 1993, p.68.

74 Hagemann-White, 1988, p. 230.

75 Faulstich-Wieland, 2004, p. 9.

O fazer educativo pedagógico deve estimular a autorreflexão sobre *doing gender*. Este processo de autorreflexão não é possível se @ professor@ não possui uma formação, um conhecimento sobre as questões de gênero (um conhecimento das desigualdades estruturais, das representações simbólicas, dos estereótipos de sexo).

Metodologia

A pesquisa busca investigar como @s professor@s (que atuam nos 5º e 8º anos) de uma escola particular, de uma escola estadual e de uma escola municipal no interior do Estado do Rio Grande do Sul trabalham os temas *diferença cultural e relações de gênero* na sala de aula e o que el@s pensam sobre os mesmos.

A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida a partir de dois métodos qualitativos que se complementam: *observação participativa informal e entrevistas focalizadas*. A realização das observações participativas permitiu conhecer como @s professor@s abordam, em sala de aula, os temas a serem pesquisados. Além disso, possibilitou que as questões das entrevistas focalizadas fossem aprimoradas e retrabalhadas, objetivando uma melhor compreensão do objeto a ser investigado.

A observação participativa informal é uma estratégia de investigação pouco padronizada, ou seja, é aberta e flexível, principalmente porque não necessita do auxílio de um esquema rigoroso a ser seguido durante a realização da mesma. Este tipo de observação é útil para pesquisar as ações das pessoas e a suas práticas cotidianas.

O segundo método utilizado na coleta de dados chama-se *entrevista focalizada*. Foi desenvolvida por Robert Merton e Patricia Kendall em 1946 e em 1984, no campo da Pesquisa em Comunicação, em Análise de Propaganda, assim como na área da mídia.

A entrevista focalizada é uma técnica de entrevista semiestruturada que busca obter informações sobre um determinado (focalizado)

assunto. É desenvolvida através de “*Leitfaden*”, um guia/fio condutor que possui como função orientar os caminhos da pesquisas.

A análise dos dados qualitativos obtidos através da realização das entrevistas focalizadas e das observações participativas foi interpretada de acordo com o método “análise de conteúdo qualitativo de Mayring”.

Mayring conceitua a análise de conteúdo qualitativa como um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter através de procedimentos sistemáticos uma descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.⁷⁶ A finalidade da análise de conteúdo qualitativa é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Além disso, é considerada um método para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

O método *análise de conteúdo* possibilita a sistematização e interpretação dos dados a partir da construção de categoriais principais que orientam a compreensão do objeto pesquisado, fundamentadas segundo o referencial teórico. As categorias são obtidas de modelos teóricos, ou seja, uma teoria pré-existente serve de base para a codificação do material empírico e as categorias também podem surgir a partir da análise do material colhido no campo, devendo a análise ser realizada repetidas vezes, tendo como principal objetivo a redução do material.⁷⁷

Para a codificação dos dados, ou seja, para realizar a técnica de Zusammenfassung/Sistematização houve o apoio do programa de computação MAXQDA. Este programa é uma ferramenta informatizada para análise de dados qualitativos e proporciona uma assistência para a interpretação dos dados da pesquisa.

76 Mayring 2007a, p. 467.

77 Mayring, 2007b, p. 61.

Resultados

Neste texto serão apresentados alguns resultados da pesquisa de campo que foi desenvolvida durante a realização do curso de doutorado em Educação e Cultura. Os resultados se referem às falas de professor@s, assim como observações participativas sobre as questões de gênero e diferenças culturais nas escolas pesquisadas. Foi possível identificar três posições sobre como @s professor@s trabalham a temática “questões de gênero” em sala de aula:

- a) Geschlechterunterschiede/estereótipos sexuais:** nesta perspectiva @s professor@s pesquisad@s abordam estereótipos típicos para meninas e meninos. Os estereótipos (sobre interesse, comportamentos, atitudes, notas, etc.) impõem significados e verdades sobre o que é ser menino ou o que é ser menina, sobre o que é ser um@ bom/boa alun@. Por isso, é importante discutir a forma como @s professor@s na escola dramatizam e consolidam estereótipos e papéis sexuais. A professora Bianca comenta em sua entrevista, sobre o caderno de uma aluna:

A aluna Joana possui um caderno bem organizado, cheio de flores e enfeites. O caderno, a caneta, o lápis são da cor rosa, tudo da Barbie! Isso é típico para as meninas. (P-Bi-EM.5P, S.15)

- b) Geschlechtsneutralität/neutralidade sexual:** alguns/algumas professor@s buscavam tratar alunas e alunos de forma igual.

No 5. Ano, as meninas ainda são ingênuas. Elas se encontram na fase do brincar e desfrutam da proteção do pai e da mãe. Os meninos, ao contrário, possuem muito mais liberdade em casa. Aqui eu trato TODOS iguais. (E-He-EE-5.M-S. 39)

- c) Geschlechtergerechtigkeit/eqüidade de gênero:** pouc@s docentes buscavam desenvolver atividades diferenciadas para atender as necessidades específicas de meninas e meninos.

As professor@s pesquisados abordaram a temática da diferença cultural segundo três perspectivas:

1) Perspektive des Verschweigens/Perspectiva do silêncio:

Os docentes não ouvem comentários discriminatórios e nem presenciem situações discriminatórias na escola.

Um menino disse para a sua colega: Oh, *baleia* senta! A menina o responde: *eu sou gorda, mas posso fazer uma dieta e emagrecer e, você que é feio?* Os outros colegas riram e a professora pediu silêncio. (P.- 8.P. He- EE. S. 10)

2) Perspektive der Tradierung/Perspectiva da consolidação:

alguns docentes contribuem para a reprodução da desigualdade no contexto escolar, prevalecendo uma certa naturalização das diferenças sociais, étnicas e econômicas. Os preconceitos⁷⁸ e as discriminações estão presentes no cotidiano escolar e são transmitidos por meio de atos, gestos, discursos e palavras.

A professora Liliane chamou uma aluna de pretinha. Ela explica que este apelido não explicita discriminação e que é um apelido carinhoso. (P- Li-EM- 8.M-p.56)

3) Perspectiva da Diferença Cultural:

pouc@s professor@s reconhecem que as diferenças culturais poderiam ser uma possibilidade para enriquecer o trabalho em sala de aula. @s docentes deveriam identificar as potencialidades de cada criança, cada jovem e trabalhar as dificuldades d@s mesm@s, na perspectiva de oferecer a tod@s as melhores chances para que est@s possam se desenvolver de forma integral.

⁷⁸ Preconceito: significa fazer um julgamento precipitado sobre o tema em questão. (Erb, 1995, p. 14)

Perspectiva da *entdramatisierung*/desdramatização

A proposta de trabalhar gênero e diferenças culturais na perspectiva da desdramatização propõe reconhecer a existência de diferenças entre @s alun@s, mas não fazer desta diferença um motivo para podar potencialidades e impedir que @s alun@s se desenvolvam plenamente.

Se meninas e mulheres, assim como rapazes e homens, fossem aceitos e entendidos no processo educacional como indivíduos únicos, isto é, que cada ser é diferente, possui desejos e atitudes diferentes, seria possível oferecer uma educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, sem essencialmente identificá-los como representantes de um grupo.⁷⁹ (meninas gostam de..., meninos são melhores em...).

A perspectiva da desdramatização abordada pela autora Faulstich-Wieland objetiva o desenvolvimento de uma pedagogia da equidade de gênero, isto é, estimula a discussão de uma educação que reconheça a existência das diferenças entre os sexos, mas não faz desta diferença uma barreira para o desenvolvimento individual de cada ser humano.

A Pedagogia da Equidade de gênero pretende oferecer aos meninos e às meninas condições para que el@s possam descobrir e desenvolver seu pleno potencial. Para que a pedagogia da equidade seja colocada em prática é necessário que @s professor@s tenham conhecimentos sobre as relações de gênero e as diferenças culturais existentes na escola, e a consciência de que estas influenciam no desenvolvimento d@s estudantes.

A abordagem dos temas sobre relações de gênero e diferenças culturais na escola pode proporcionar a desconstrução e a reconstrução das regras e normas necessárias à convivência entre os diferentes, sem preconceitos e sem estereótipos e discriminação. Trabalhar essas temáticas no campo educacional permite vislumbrar que a educação possa contribuir na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária para ambos os sexos.

79 Faulstich-Wieland, 2005, p. 15.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ERB, Rainer. Die diskriminierung von minderheiten: wie entstehen Vorurteile? In: LENGFELD, Holger (Hg). **Entfesselte feindbilder**. Berlin, 1995, p. 13-24.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore; WEBER, Martina; WILLEMS, Katharina. **Doing Gender im heutigen schulalltag:** empirische studien zur sozialen konstruktion von geschlecht in schulischen interaktionen. Juventa, München, 2004.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore. **Spielt das geschlecht (k)eine rolle im schulalltag?** Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.2005.

HAGEMANN-WHITE, Carol. Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische konsequenzen einer theoretischen einsicht. In: **Feministische Studien**, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11. Jg. Heft 2/1993.

_____. Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: RERRICH, Maria (Hg): **FrauenMännerBilder, männer und männlichkeit in der feministischen diskussion**. Bielefeld: AJZ- Verlage, 1988.

MAYRING, Philipp. **Qualitative inhaltsanalyse:** grundlagen und techniken (9. Auflage, erste Auflage 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2007a.

_____. Qualitative inhaltsanalyse. In: FLICK, U./ KARDOFF, E.V. / STEINKE, I. (Hrsg.). **Qualitative forschung:** ein handbuch. Reinbeck: Rowohlt. S. 468-475, 2007b.

WEST, Candace; ZIMMERNAN, Don H. Doing gender. **Gender e Society:** Official Publication of Sociologists for Women in Society, 2.Thousand Oaks et al.: Sage, 1987 / 1, S. 125-151, 1987.

OS ESTUDOS DE GÊNERO E OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE

Losandro Antonio Tedeschi⁸⁰

O universo cultural e social do ser humano se organiza em torno da dicotomia sexual, associando cada polo a um campo de atributos e significações em que se exprimem diferenças e complementaridades. Ex: quente/frio, seco/úmido, ordem/desordem, ativo/passivo etc. As relações culturais se constroem sobre os contrários. Mas essas características na história se revestiram de regras universais calcadas na natureza humana. Numa abordagem antropológica, a identidade é uma construção que se faz com atributos culturais, isto é, ela se caracteriza pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelo indivíduo através da cultura. A identidade confere a diferença aos grupos humanos.

Nesse texto vamos discorrer sobre alguns aspectos que permeiam os estudos de gênero e sua relação com as questões que envolvem a interculturalidade – tomada aqui como uma superação das barreiras culturais que separam, invisibilizam e excluem o “outro” – construída numa perspectiva dialógica, numa multiplicidade cultural e social capaz de promover a reconstituição do próprio sujeito.

80 Doutor em História Latino Americana, pesquisador na área de História e Gênero, História das Mulheres, Memória e Interculturalidade. Coordena o *LEGHI* – Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Gênero e interculturalidade

As identidades, sejam elas sexuais, de gênero, geração, raça, religião, etnia, etc., não se constituem como um produto acabado, senão um processo contínuo que nunca se completa, subjetivando-se em seu espaço e tempo. Os sujeitos são, portanto, fluídos e se constroem no transcurso de complexas histórias, fundadas num sentimento de pertença que torna possível o funcionamento da vida, embora estejam sempre sujeitos a mudança e revisões. Ou seja, são constituídos no interior de jogos de poder, e estão implicados nas operações de inclusão e de exclusão.

No momento em que se classifica ou se nomeia se elege um modo de subjetivação. Podemos exemplificar o que foi dito a partir do fato de que ser, por exemplo ‘mulher branca’, ‘menina branca’ passa a ser ‘natural’, e tudo que é diferente dela, *o outro* de seu gênero, da sua sexualidade, da sua raça, etc... torna-se, negativo, diferente, *o outro* – aquele que precisa viver com e através da diferença.

No imaginário masculino, as mulheres, percebidas não só como diferentes, mas sobretudo como inferiores, ocupam, conseqüentemente, um lugar inferior. Essa desigualdade se exprime nos sistemas simbólicos e de representação⁸¹ e se realimenta, reforçando uma fronteira que parece ser intransponível, e que separa fazeres e saberes de homens e mulheres.

81 Roger Chartier refere que “representar é fazer conhecer as coisas imediatamente pela “pintura de um objeto”, “pelas palavras e pelos gestos”, por algumas figuras, por algumas marcas – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Para o autor, as representações sociais podem ser concebidas como algumas das respostas que as coletividades dão aos seus conflitos, divisões, violências reais ou potenciais, consentindo nas ações, constituindo uma força reguladora da vida cotidiana e coletiva, pois é no centro das representações, dos imaginários, que o problema da legitimação do poder se encontra. E, como nenhum poder advém de qualquer princípio universal, físico, biológico ou espiritual, para se impor ele precisa ser legitimado por um conjunto de relações de sentido. Por isso, as representações sociais tornam-se inteligíveis e comunicáveis por meio da produção de discursos. Chartier acrescenta ainda que “a fusão entre as informações e valores faz com que as representações sociais se constituam numa força unificadora que suscita a adesão dos indivíduos a um sistema de valores, de práticas discursivas, intervindo nos processos de interiorização e, muitas vezes, levando-os a uma ação comum”. CHARTIER, Roger. *A beira da falésia: a história entre as certezas e inquietudes*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2004.

A partir das narrativas históricas tradicionais que desvalorizavam o universo feminino, as próprias mulheres alimentaram o equívoco, aceitando como definição de um mundo igualitário aquele em que teriam “apenas” que continuar sendo as mesmas de sempre, acrescentando em suas vidas vivências até então próprias do masculino.

E foi assim que a “igualdade” entre os sexos nasceu, resultando numa estranha conta de somar: feminino + masculino = masculino. A crise da identidade, da subserviência denunciada pelas teorias feministas, levou as mulheres a entenderem a sua inexistência enquanto sujeitos de direitos.⁸² Tais considerações perturbam e deslocam o eixo das tendências estáveis e unificantes que muitas vezes perpassam as nossas conversas ou os nossos estudos. Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio \times branco, centro \times periferia, dominador \times dominado, sul \times norte, homem \times mulher, normal \times anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações.

Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos e imobilizantes. Assim, o conceito de *dominação cultural*, se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito.

82 OLIVEIRA, Rosiska Darcy. *Elogio da diferença. O feminino emergente*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Esse entendimento pode reforçar o processo de sujeição à medida que, ao enfatizar a ação de *um* sujeito *sobre* o *outro*, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais.

A definição de cultura de Geertz⁸³ demonstra a sua intenção em marcar que a construção da cultura é feita pelos próprios homens, possibilitando que se percebam as construções essencialmente históricas; desta forma, os conflitos sociais estão presentes tanto na produção quanto na apropriação da cultura. Mas esta tendência antropológica na história cultural é plausível de críticas. Chartier⁸⁴ observa que a busca de significados pode anular as diferenças na apropriação ou no uso das formas culturais e o anseio pela ordem e o significado podem obscurecer a existência da luta e do conflito, presentes nas relações sociais. A crítica de Chartier serve como indicativo da importância da contextualização da cultura no mundo social, bem como a sua relação com a construção das identidades sexuais.

A pós-modernidade, conforme Giroux, tem revelado que a ‘verdade’ da cultura ocidental é intencionalmente uma narrativa que apaga de maneira implacável as histórias, as tradições e as vozes daqueles que, em virtude de raça, classe e gênero, constituem o outro.⁸⁵

A contribuição de Giroux vem no sentido de produzir uma reflexão sobre a relação centro/margem, dentro do contexto pós-moderno, desafiando as formas e os conteúdos dominantes de conhecimento e propondo uma definição de novos objetos de estudo que não se encontravam antes representados nos discursos do mundo ocidental. Nesse sentido, Louro destaca que:

83 GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

84 Comentário de Lynn Hunt sobre a obra de Chartier em HUNT, Lynn (org). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.17.

85 GIROUX, Henry; SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana e a base para o conhecimento curricular*. IN: SILVA, Tomas Tadeu (org) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p.71

Na discussão deste novo entendimento sobre a noção de centro e margem, é necessário um cuidado teórico para que as margens não se transformem num novo centro, havendo um movimento tão somente de inversão de posições. O deslocamento merece uma reflexão aprofundada sobre os espaços, os tempos e os sujeitos.⁸⁶

Assim, no processo de reconceitualização da cultura e de reconhecimento de novas identidades culturais, há uma ruptura com a visão unilateral, homogênea, monolítica e patriarcal para se construir um entendimento a partir de vários olhares que interrompe a linearidade e passa a entender os processos culturais como múltiplos e descontínuos. É nesta perspectiva da diversidade cultural ou da multiculturalidade que focalizamos a questão das diferenças e das relações de gênero nas políticas públicas e na cultura educacional no país.

Respeitar os valores sexuais, étnicos e culturais, como expressão do reconhecimento à diversidade, é, indubitavelmente, um grande passo no sentido de garantir uma discussão, no universo escolar, que busque superar as discriminações. A compreensão da lógica da construção dos papéis sexuais construídos na escola, por exemplo, leva-nos a um rompimento com a cultura do silêncio que tem beneficiado enormemente a homogeneização e que é, sem sombra de dúvida, uma cultura de negação das mulheres na história, como um forte mecanismo de excludência social que tem se perpetuado também pelas práticas educativas.

Evidentemente, no trato com as questões referentes à superação da desigualdade de gênero nenhuma análise poderá ser empreendida sem que haja uma tentativa de compreensão da forma como as relações de poder e as representações sociais são construídas, postas e hierarquizadas dentro de uma determinada sociedade. O reconhecimento do plural, do diferente, do excêntrico, forçou a construção de um novo conceito de cultura que fizesse referência ao complexo, ao múltiplo, ao não linear.

86 LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Ed Vozes, 2003, p. 43.

Tratada sob a perspectiva da construção cultural, a identidade sexual, como sugere Butler,⁸⁷ também é simultaneamente pedagógica porque se tornar homem ou mulher são aprendizados construídos e representados socialmente. Como qualquer identidade, também a identidade sexual é plural, relacional e historicamente situada, sujeita às diversas oscilações na sociedade contemporânea. Nesta análise relacional Butler (2003) agrupa homens heterossexuais no primeiro grupo; homossexuais, mulheres ou homens, bem como os transexuais, bissexuais ou intersexuais no segundo grupo. Enquanto este necessita do primeiro grupo para se definir e continuar se definindo socialmente, o primeiro precisa da identidade do outro apenas como contra prova da sua identidade sexual.

As oposições binárias, características da tradição filosófica ocidental, adquirem significativa importância para pensarmos a cidadania. Igualdade *versus* diferença também costuma parecer entre estas dicotomias. No entanto, essas oposições são interdependentes e hierárquicas. A hierarquia é construída com a oposição de um termo dominante a outro subordinado ou secundário. É desse modo que as diferenças são tradicionalmente organizadas:

Os homens sempre foram considerados como representantes do universal (dos indivíduos socialmente indiferenciados, descorporificados e assexuados) enquanto as mulheres eram consideradas exemplos do particular (corporificadas, sexuada e socialmente diferenciadas).⁸⁸

Desse modo, as diferenças, dentre elas as diferenças sexuais, não são desprezadas, mas utilizadas para organizar uma estrutura hierárquica. Isto torna o problema ainda mais complexo. Falarmos em relações de gênero numa perspectiva intercultural é entendermos que a naturalização das diferenças sexuais é à base da exclusão das mulheres da cidadania e da

87 BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

88 SCOTT, Joan. *La querelle des femmes – no final do século XX*. Revista estudos feministas, V.9, n.2/2001,p.367-388. Florianópolis: CFH/UFSC,p.376.

participação política. E aí vêm à tona certos questionamentos: que papel desempenha esta diferença para o combate da exclusão feminina? Qual a melhor saída: insistir na universalidade, reivindicando que esta realize sua promessa de neutralidade e assim não discrimine os sujeitos políticos por seu sexo, sua cultura? Ou, diferentemente, defender a diferença como parte constitutiva e irredutível dos sujeitos? Ou seja:

As diferenças entre grupos sociais criados por exclusões prévias devem ser positivamente reconhecidas para que se supere a discriminação? O tratamento preferencial é necessário para compensar erros do passado? Tal tratamento não seria uma forma de aceitar e reproduzir as mesmas diferenças que são a base da discriminação? A discriminação positiva é resposta à discriminação negativa?⁸⁹

Para Scott, a forma possível e necessária de enfrentar as questões da diferença é desconstruir a disjuntiva criada entre igualdade e diferença, mostrando que “a própria antítese esconde a interdependência dos dois termos, já que a igualdade não é a eliminação da diferença, e a diferença não exclui a igualdade. Desse modo rejeita-se a escolha entre igualdade ou diferença, rechaçando a ideia de que constituem uma oposição, e o “dilema da diferença” torna-se um “falso dilema”.⁹⁰

Tomando-se nos estudos culturais igualdade e diferença como antíteses, cria-se para os grupos sociais a tarefa impossível de eleger uma das estratégias: defender a igualdade e negar a diferença ou, ao contrário, defender a diferença e negar a igualdade. Isto acaba por constituir uma armadilha para os movimentos. Conforme Scott:

Quando a igualdade e diferença se discutem dicotomicamente, estruturam uma eleição impossível. Se alguém optar pela igualdade, estará forçado a aceitar que a noção de diferença é sua antítese. Se alguém optar pela diferença, admitirá que a igualdade

89 Idem, p. 374

90 Ibidem, p.377

é inalcançável (...) Nós, as feministas, não podemos renunciar à diferença; tem sido nossa ferramenta analítica mais criativa. Não podemos renunciar à igualdade, ao menos quando desejemos nos referir aos princípios e valores de nosso sistema político.⁹¹

Igualdade e diferença assim entendidas, não representam escolhas estratégicas a serem feitas pelas feministas, pois estas não podem abrir mão nem de uma, nem de outra. Partir deste ponto de vista implica em abordar as diferenças não somente como externas, mas também como internas. Dito de outro modo, não basta debater as diferenças entre homens e mulheres (diferenças externas), é preciso também debater as múltiplas diferenças entre homens e mulheres (diferenças internas). Se não nascermos homens e mulheres, mas somos construídos como tal, conforme já dizia Simone de Beauvoir, logo esta construção é histórica e social e, sendo assim, existem múltiplas formas de construir o que é *ser homem* e o que é *ser mulher*. Como diz Scott, “nosso objetivo não é só ver as diferenças entre os sexos, como também as formas em que estas funcionam para reprimir as diferenças no interior de cada grupo de gênero”.⁹²

Ao longo da história, o debate da diferença entre os sexos desenvolveu-se principalmente entre duas perspectivas: a essencialista e a culturalista. O discurso essencialista exalta a “diferença sexual” e defende a existência de uma “essência feminina”. Psicologizando ou biologizando as constatações sociológicas e culturais historicamente produzidas, realizam afirmações universalistas que aprisionam a feminilidade em modelos estruturados, ainda que ideologicamente valorizados (mulher como mãe e esposa). Supõe um feminismo universal e acaba justificando a discriminação das mulheres em função da essência feminina.

Na perspectiva culturalista, as diferenças sexuais provêm da socialização e da cultura. Sob esta ótica, a superação da ordem e das leis

91 SCOTT, Joan. *Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista*. Debate feminista. Cidadania e feminismo (edição especial). São Paulo: Cia Melhoramentos, 1999. p.207

92 Idem, p.208.

patriarcais eliminaria as diferenças sexuais. Uma terceira perspectiva, desenvolvida pela feminista francesa Françoise Collin (1992),⁹³ a partir do conceito de pluralidade de Hannah Arendt, reúne os conceitos antagônicos de igualdade e diferença na constituição de uma categoria que não só respeita as diferenças como necessita delas. Collin propõe pensar a diferença em três níveis: entre o sujeito-mulher e a sua condição de mulher; entre as mulheres; e entre as mulheres e o mundo dos homens. Com relação à diferença entre o sujeito mulher e a sua condição de mulher, lembra que uma mulher não é só uma mulher. Um sujeito mulher não se reduz à sua feminilidade; ao contrário, é um sujeito heterogêneo. Sobre a diferença entre as mulheres, aponta para a necessidade de construir um novo tipo de sociabilidade entre elas, que incorpore e articule as diferenças. Com relação às diferenças entre as mulheres e o mundo dos homens, ressalta a necessidade de uma nova forma de compreensão dessa relação.

Para Collin (1992), a diferença sexual não é uma questão teórica, mas sim uma questão da práxis. Tal diferença só aparece na experiência do diálogo que confronta uma mulher e um homem, mulheres e homens, um sujeito-mulher (ou homem) e a sua condição de gênero, no espaço público, social ou privado. A proposta de Collin incorpora, em um diálogo contínuo, a igualdade e as diferenças sem negá-las, num constante jogo dialético em que a pluralidade e o diálogo são os princípios fundamentais.

A desconstrução da oposição binária igualdade/diferença também é defendida por Scott (1988),⁹⁴ à luz de Derrida. Segundo ela, a própria antítese *igualdade versus diferença* oculta a interdependência dos dois termos, uma vez que a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. Desconstruída essa antítese, diz Scott, será possível não só dizer que os seres humanos nascem iguais, mas diferentes, como também sustentar que a igualdade reside na diferença. Para a autora, o uso

93 COLLIN, Françoise. *Práxis de la différence*. Paris: Les Cahiers du Grief, 1992.

94 SCOOT, Joan *El movimiento por la paridad: un reto al universalismo* Frances. In: BORDERÍAS, Cristina (org) *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria editorial, 2007.

do discurso da diferença macho-fêmea envolve uma outra cilada: oculta as diferenças entre as mulheres (e entre homens) no comportamento, no caráter, no desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero e na experiência histórica.

Há uma enorme diversidade de identidades de mulheres e homens que superam essa classificação masculino/feminino; a categoria macho/fêmea suprime as diferenças dentro de cada categoria. A única alternativa é, pois, recusar a oposição igualdade/diferença e insistir continuamente nas diferenças como a condição das identidades individuais e coletivas, como o verdadeiro sentido da própria identidade. Na proposta desconstrucionista de Scott, a diferença binária daria lugar à diferença múltipla, única forma de fugir das armadilhas da disjunção igualdade ou diferença.

Para Louro (1997), sexo não é o mesmo que gênero, tendo em vista que falar em sexo é se referir ao biológico de um sujeito e falar em gênero diz respeito à sua construção social como sujeito masculino ou feminino. Porém, o gênero envolve ‘corpos sexados’ e um corpo sexado se constitui a partir dos discursos que procuram fixar algumas formas de sexualidade e erotização consideradas ‘perversas’ e legitimar outras consideradas ‘normais’ (id.).

Gênero, tal como é tratado na contemporaneidade, refere-se à forma como cada cultura trata a diferença entre os sexos, colocando a cada um deles determinados significados e a maneira de como estes significados são inscritos socialmente. Também nos estudos acerca de gênero, observa-se que primeiramente essa categoria foi usada para marcar as diferenças entre os sexos; mais tarde, adicionou-se às questões de diferenças de raça, etnia, nação, classe e sexualidade. O gênero é uma forma de significar as relações de poder. Ou seja, daquele poder que torna possível agir sobre a ação do outro, possibilitando que se abra todo um campo de ação, reação, respostas e novas invenções na vida social, econômica e política e por meio do qual o poder é articulado.

O que entendemos por identidades, valores, saberes e modos de pensar pretensamente universalizantes? Que critérios usamos para assim

classificá-los? Quem tem poder de escolher e de aplicar tais critérios? Como articulamos esses saberes, lógicas com outras identidades, outros saberes, outras formas de pensar e ver o mundo? Como, a partir de perspectivas que ensinamos, definimos quem sabe e quem não sabe? O que é racional, o que é verdadeiro e o que é falso, o que é universal e o que é relativo? Que implicações o ato de nomear, dar sentido tem sobre as identidades de gênero? Como nos diz Fleuri:

O que nós estamos chamando de interculturalidade refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais”.⁹⁵

Assim, a diferença, a diversidade e as identidades tendem a ser essencializadas, cristalizadas e naturalizadas, no entanto, não têm este caráter essencial porque não são fixas, estáveis, únicas e permanentes, mas um efeito, um processo de produção, uma relação.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Talvez pensar a interculturalidade a partir da perspectiva crítica fosse um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligadas ao gênero, constituindo-as assim uma nova prática cultural para uma sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença em nossa sociedade. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social na nossa sociedade.

Retomando os conceitos fundamentais que instigaram tal discussão, sabe-se que, natural, biológica e culturalmente, cada comunidade busca manter suas características, seus hábitos e costumes, enfim o que

95 FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e Educação* Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2003, n. 23, p.41

se poderia chamar de sua “identidade”, com a intenção de evitar a exposição e a descaracterização do que se poderia chamar de sua “cultura”. O que é fundamental acrescentar finalmente, é que as identidades, em relação a como foram construídas, devem ser vistas dependentes do contexto social. Este exercendo fundamental papel na consolidação destas identidades que constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e constituídas por meio de um processo de individualização, uma organização que se mantém ao longo do tempo, em um determinado espaço e contexto social e político fortemente marcado por relações de poder.

Pensar as relações de gênero e a interculturalidade significar destacar a produção dos papéis sexuais e sociais, significa expô-lo, implicando em questionar os códigos, as convenções, os artifícios, os discursos por meio dos quais as identidades de gênero são produzidas: implica tornar visíveis sua arquitetura. Pensar a interculturalidade numa perspectiva de gênero é entender que ambas são construções lingüísticas, discursivas, de uma realidade própria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre as certezas e inquietudes**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2004.

COLLIN, Françoise. **Práxis de la différence**. Paris: Les Cahiers du Grief, 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana e a base para o conhecimento curricular. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

HUNT, Lynn (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992,

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Ed Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da diferença: o feminino emergente**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SCOOT, Joan. El movimiento por la paridad: un reto al universalismo Frances. In: BORDERÍAS, Cristina (org.). **Joan Scott y las políticas de la historia**. Barcelona: Icaria editorial, 2007.

_____. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista: debate feminista. **Cidadania e feminismo (edição especial)**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1999.

_____. La querelle des femmes: no final do século XX. **Revista Estudos Feministas**, v.9, n.2/2001,p.367-388. Florianópolis: CFH/UFSC.



TRIUNFAL
GRÁFICA & EDITORA

Diagramação, Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua Fagundes Varela, 967 - Vila Ribeiro - Assis/SP
CEP 19802 150 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 03.002.566/0001-40