

GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES PRESENTES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Elda Alvarenga

Curso Gênero e Diversidade na Escola

eldaalvarenga@uol.com.br

É importante considerar a grande influência que os processos educativos têm na formação do ser humano. Nesse sentido, a responsabilidade de pensar projetos educativos emancipatórios e libertários recai, principalmente, sobre os educadores e as educadoras. Essa é uma tarefa ímpar na desconstrução das ideologias dominantes que ajudam a mascarar a dominação burguesa e a manter não somente as bases da sociedade capitalista como também as relações desiguais de gênero, questão que transcende a categoria classe, uma vez que mulheres de todas as classes sociais são oprimidas.

Felizmente tem crescido, nos últimos anos, o debate sobre as relações sociais de gênero e a correlação deste com os processos educativos. Apesar das resistências que o movimento feminista tem encontrado ao longo da sua história, observa-se que, a cada dia, esse debate tem se difundido nos diversos setores da sociedade, entre eles, o da educação. Vemos que, pouco a pouco, a análise das relações sociais de gênero ganha espaço também do/no cotidiano escolar.

Meyer (2003) aponta que como somos construídos socialmente como homens e mulheres, aprendemos desde cedo a ocupar e reconhecer os lugares sociais que devemos ocupar. Para ela, esses processos educativos se desenvolvem em diferentes instâncias do social por meio do que ela chama de “estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são por vezes, muito difíceis de reconhecer” (p. 22). Nesse sentido uma educação anti-sexista, precisa pensar em alternativas, também de sentido amplo da educação, para se contrapor á educação sexista tão presente em nossa sociedade. Nesse sentido a autora propõe a ampliação das noções do educativo e da educação, por meio do conceito de pedagogias culturais que dê conta de englobar a variedade de processos educativos que contribuem para a formação do masculino e do feminino em nossa sociedade.

No que se refere às políticas públicas voltadas para a educação e a interface com as questões de gênero, Rosemberg (2009) aponta que uma análise das políticas educacionais nesse campo deve incidir sobre a análise das reformas educacionais que vêm sendo implementadas a partir da década de noventa. Para a autora, “essas reformas enquadram-se no modelo atual de políticas sociais neoliberais, procurando responder a um enorme desafio: obter ganhos de qualidade e ao mesmo tempo procurar restringir o uso de recursos públicos” (p. 115). Entretanto, aponta a autora, “a dominação de gênero no plano da política educacional tem um significado, nos planos internacional e nacional, atentar para a discriminação contra as mulheres” (p. 116). A partir dessa premissa a autora afirma que “a bandeira da educação das mulheres é levantada por uma tríplice aliança para reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável: organizações multilaterais; movimento de mulheres e governos nacionais”. (p; 116). Aponta como eixos centrais dessa tríplice aliança na atualidade:

“garantia do acesso das mulheres igual ao dos homens à educação em todos os níveis (...) assim como a educação profissional e ao treinamento técnico; (...) eliminar os estereótipos de gênero nas práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais e; eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas ou mães jovens. (ROSEMBERG, 2009, p. 117).

É ainda Rosemberg (2009) que enfatiza a carência de produção acadêmica brasileira sobre o tema e o modo descontextualizado das análises e propostas internacionais dominantes que dificultam uma visão mais coerente entre o referencial teórico de gênero e os dilemas que o sistema educacional brasileiro enfrenta atualmente. Para ela, o sistema educacional é simultaneamente:

“instância de formação de crianças, adolescentes jovens e adultos, como mercado de consumo (materiais escolares, edifícios, livros didáticos e paradidáticos, equipamentos, transporte etc.) e como mercado de trabalho, seja para trabalhadores/as que atuam internamente no sistema educacional (serviçais docentes e técnicos/as, seja para aqueles/as que produzem bens e serviços auxiliares, sistema este que produz e reproduz desigualdades de gênero, classe, raça e idade”. (ROSEMBERG, 2009, p. 120).

Por fim a autora chama a atenção para como, algumas vezes as estatísticas educacionais são utilizadas para publicação de dados pobres que circulam informações truncadas e desatualizadas, interpretações do senso comum que por vezes, assumem o estatuto de teorias.

Essas interpretações, reforça Rosemberg (2009), tendem a naturalizar a construção social e histórica, alimento rico para a produção ideológica que, por sua vez, tende a reforçar a dominação de gênero. (p. 140).

Perrot (2005) enfatiza que a história das mulheres é marcada pelo silêncio. Elas aprendem, mediante os processos educativos (família, igreja, escola, etc.) a interiorizarem o silêncio. A autora reconhece os espaços hoje alcançados pelas mulheres, mas salienta: “subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História’ (p. 09).

À medida que pequenas e grandes ações de resistência forem se configurando na trama das relações sociais estabelecidas no campo educacional, ações que evidenciem, denunciem e repudiem práticas e concepções autoritárias e discriminatórias das relações sociais de gênero (assim como de outras formas de discriminação e opressão), os processos formativos poderão contribuir para a formação de pessoas mais autônomas, criativas e, sobretudo, comprometidas com a igualdade social entre os sexos.

Nesse sentido é necessário e urgente a construção e/ou fortalecimento de experiências que dêem voz às mulheres. Experiências que registrem a história das vidas, dos sabores e desabores da luta das mulheres. Como afirma São Paulo (2003), é preciso que por meio de uma educação não-discriminatória, construir uma nova rede de relações, mais justa e humana.

Quando deslocamos a análise para a educação escolarizada, não podemos deixar de perceber a escola como espaço-tempo¹ privilegiado para a formação de seres humanos, sendo assim, é bastante relevante que se qualifiquem cada vez mais as análises das relações de gênero ali presentes. É relevante e urgente que a categoria gênero e os pressupostos teórico-feministas sejam utilizados como ferramenta teórica para a construção de políticas e práticas educacionais escolares menos sexistas e opressoras, que se atrevam a buscar a equidade hoje tão debatida em todos os setores. Um pressuposto para essa abordagem ser desenvolvida na

¹ Forma de escrita assumida por Nilda Alves e por outros/as pesquisadores/as do cotidiano, para mostrar que esses processos acontecem assim mesmo como estão escritos.

escola é a formação crítica, permanente e autônoma da professora e do professor. Formação essa que, muitas vezes, ainda é vinculada a valores discriminatórios sexistas e preconceituosos, típicos das sociedades patriarcais de formação capitalista. Nesse sentido, afirma São Paulo (2003):

É essencial, para a formação dos educadores, que a reflexão sobre as questões de gênero esteja presentes nas universidades, onde ainda é pouco discutida, o que não estimula e, muitas vezes, impede o questionamento de certos valores e práticas que acabam por levar a um comportamento discriminatório. (...). Faz-se necessário não somente o questionamento às próprias atitudes cotidianas, bem como das pessoas ao redor, mas também a incorporação da perspectiva de gênero na formação de educadores. (SÃO PAULO, 2003, p. 23-24)

Recentemente, acompanhei uma sobrinha, de um ano e meio no período de adaptação de uma rede pública municipal de ensino da Micro-Região da Grande Vitória. Dentre outras coisas, chocou-me a postura da professora (pedagoga, efetiva a anos na rede), quando em meio a uma “disputa”² por uma boneca entre um menino e uma menina. A professora entrevistou junto ao menino: “deixa para boneca para a Joana³, ela é menina, vai brincar com o carrinho.” Chocou-me a forma “naturalizada” com que a professora tratou a questão e fortaleceu em mim a certeza de que é urgente que se qualifique os processos formativos de professores com os conteúdos que dialogam com a diversidade humana.

Como instrumento privilegiado de produção e reprodução do conhecimento sistematizado a escola também é (pode ser) um espaço-tempo bastante significativo para a superação dos dogmas e limites, historicamente construídos, que relegam à mulher um lugar inferiorizado na sociedade. Acreditamos que esses valores contribuem de diversas maneiras para a reprodução da discriminação sexista. Apesar de a educação, e especialmente a escolarização, aparecer como um importante (e disputado) instrumento de apoio à ideologia dominante, é possível perceber, ao longo dos anos, a existência de movimentos e/ou atitudes de resistência presentes nos cotidianos escolares. Essa resistência tem contribuído para “desmitificar” valores e concepções discriminatórias e autoritárias, como, por exemplo, a opressão sexista. Afirma São Paulo:

² Se é que se pode chamar isso o diálogo entre duas crianças de um ano e meio...

³ Nome fictício

Historicamente, onde há opressão, há também resistência, No que se refere às conquistas das mulheres não é diferente: elas foram obtidas como resultado dos questionamentos e de lutas dos movimentos de mulheres no Brasil e em outros países. Há mais tempo do que se imagina, as mulheres lutam contra as diversas formas de violência, através de resistência e questionamento dos códigos e práticas impostas pela sociedade. (SÃO PAULO, 2003, p. 23)

O desafio, então, é a escola e os/as seus atores/atrizes se constituírem, ainda mais do que já são hoje, como um parceiro na luta das mulheres. Como? Contribuindo para a desmistificação da naturalização da opressão masculina sobre a feminina. Isso certamente não é uma tarefa fácil, assim como outras que vêm sendo sugeridas (por vezes impostas) às escolas no Brasil.

Vale ressaltar que vivemos em uma sociedade machista, que tem a escola como um importante espaço de profusão de ideologias. Nesse sentido, os processos formativos podem tanto fortalecer e reproduzir valores discriminatórios entre alunos e alunas e professoras e professoras, como também constituírem-se em um campo fértil para a produção da resistência à opressão sexista a partir da prática reflexiva e crítica. As relações estabelecidas nos cotidianos dos diversos espaçotempos de formação ainda são marcadas pela diferenciação entre meninos e meninas e pela ênfase na construção de papéis ditos masculinos e femininos.

Nesse contexto vale lembrar o papel que os livros didáticos exercem sobre a formação de milhares de meninos e meninas durante a vida escolar. Faria (1996) nos dá uma excelente contribuição quando analisa a ideologia no livro didático tendo como referência central o trabalho. A pesquisa realizada deu origem ao livro *A ideologia do livro didático*. Para a autora o livro didático reforça a idéia de que o trabalho apenas se caracteriza por uma atividade natural que sempre existiu, como se ele sempre tivesse sido assim e assim será para sempre. Nesse sentido, a autora começa apresentando a concepção que as crianças pesquisadas têm sobre o trabalho. Para as crianças da escola pública o trabalho serve para viver, as crianças não devem trabalhar até os 12 anos, depois sim, para não ficarem à-toa. Elas concebem ainda que as pessoas que ganham mais, como os médicos, por exemplo, são mais inteligentes, os negros também podem ficar ricos apesar dos brancos terem mais facilidade para arrumar emprego, quem ganha menos é porque não trabalha direito. Diferente das crianças da escola

pública, as crianças da escola particular concebem o estudo como o trabalho necessário para as crianças.

No que se refere ao trabalho das mulheres, para o livro didático, ele aparece como o mais leve, pois as mulheres não têm muita experiência. O principal papel da mulher é o de ser mãe, educar os filhos e filhas e cuidar da casa e da família. A mulher em geral é discriminada no livro didático, uma vez que não aparece como um ser humano normal que trabalha para o “progresso”. Foram encontradas na análise poucas referências ao trabalho das mulheres fora de casa, e quando isso aconteceu, estas eram professoras, enfermeiras, babás, bordadeiras, costureiras e outras profissões tidas como tipicamente feminina, por não macular a feminilidade e a sensibilidade das mulheres.

Outro elemento apontado pela autora são as mulheres que se destacam na história, dentre essas aparecem a Princesa Isabel e Ana Neri. O livro, assim, desconhece o papel da mulher também na produção e reforça sempre seu papel dentro de casa apresentando esta como o seu lugar de trabalho. Da mesma forma, o trabalho doméstico não é colocado enquanto salário indireto e para camuflar tal exploração ele é valorizado moralmente enquanto função natural da mulher, assim como o amor. O texto abaixo, retirado de um livro didático de terceira série, ilustra esse fato:

“Casinha Reluzente”
(Nancy M. Hayes)

*Então começaria a faina
O dever nosso de todo o dia;
Com um pano a casa toda,
Com esmero limparia.
Faria brilhar vidros e janelas
Os armários e o chão
Depois as grandes portas,
Fechos, ladrilhos e fogão.
E, à noite, com as crianças
Dormindo sossegadas nas caminhas
Na cadeira de balanço, bem tranqüila,*

*Consertaria as roupinhas
Que linda casa a minha que eu sempre limpa traria
Em um lar assim brilhando
Muito feliz eu seria”*

Neste e em outros textos do livro didático a mulher aparece como a mãe, a fada e a rainha do lar. É evidente que o livro didático ainda é um importante recurso didático e não se pode abrir mão dele, mas é preciso que ele seja concebido pelos professores/as e alunos/as como uma produção humana e, portanto, está repleto de ideologia. Cabe aos professores e professoras a análise crítica do livro didático para que a educação das nossas crianças possa ser menos sexistas do que tem sido até hoje. A utilização crítica e consciente do livro pode ser uma importante arma contra a discriminação da mulher à medida que questione a naturalização da divisão sexual do trabalho. Cabe ainda a escola realizar um processo sério e cuidadoso de seleção do livro didático para que, pouco a pouco, a produção destes vá se qualificando tanto didática como politicamente.

Observamos também que a linguagem que predomina na escola (assim como na sociedade) tende a ser demasiadamente masculinizada, o que contribui para a “invisibilidade” das mulheres nos processos educativos. Apesar do crescimento do debate sobre gênero nos espaços educacionais, as relações estabelecidas nos cotidianos dos diversos espaços tempos de formação ainda são marcadas por uma linguagem masculinizada, que não dá visibilidade às mulheres nos processos educativos (ALVARENGA, 2002). No intuito de desvelar essa “invisibilidade” do feminino, procuramos identificar em que medida as mulheres aparecem na linguagem das pesquisas sobre formação de professores/as apresentadas em reunião científica, no início do século XXI (53^a Reunião Anual da SBPC, 2001),¹⁸ e analisar como essa linguagem pode contribuir para a manutenção da opressão de gênero nas relações estabelecidas dentro do magistério.

A análise revelou-nos que a maior parte das produções é assinada por mulheres (293), enquanto foram registradas apenas 81 assinadas por homens. Entretanto, foi observado que, dos trabalhos apresentados, apenas nove são relacionados com as questões de gênero. Vimos

¹⁸ Este estudo faz parte do projeto de pesquisa intitulado “A questão do professor no discurso da SBPC”, coordenado pela professora Dr.^a Janete Magalhães Carvalho, do qual participei como pesquisadora.

ainda que, desse montante, somente em três resumos foi usada na linguagem a identificação de professores e professoras. A grande maioria dos trabalhos utiliza os termos apenas no masculino.

Foi possível também identificar oito trabalhos que, apesar de apontarem o fato de todos os sujeitos da pesquisa serem mulheres, para se referirem a elas adotavam uma linguagem toda no masculino. Os resultados também indicam o fato de a questão de gênero ser um campo silenciado nos debates sobre formação inicial e continuada de professores, nos currículos desses cursos, assim como na prática pedagógica em todos os níveis de ensino. Esse debate aparece, timidamente, somente em estudos que enfocam a identidade/profissionalidade docente. Este estudo⁴ possibilita-nos afirmar que a mulher ainda é omitida na linguagem acadêmica, embora a maioria das produções da área seja de mulheres. Esse discurso masculinizado, sob a justificativa de se respeitar as normas lingüísticas, contribui, de forma sutil, para a hierarquização dos gêneros.

Para Scott (1995, p.24) “as palavras, como as idéias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história”. Assim, ao nos negarmos a dar visibilidade às mulheres, estamos de certa forma, negando-lhes a participação na construção de sua própria história. Saffioti (1997) enfatiza que negar a força do discurso significaria ser cego para o poder da ideologia e, mais elementarmente, para a capacidade de penetração da publicidade nos desejos e relações humanos. Da mesma forma, para Moraes, a linguagem

“[...] é convenção e, como criação humana, serve aos interesses daqueles que dominam, nesse caso, dos homens. Sendo a linguagem, então, uma criação humana, ela deve ser analisada, contestada, sempre que necessário. Alterada, porque, dependendo do uso que se faça da linguagem, ela serve como um veículo para delinear, ajudar, destruir, informar, deturpar, ensinar, traumatizar” (MORAES, 2002, p. 44).

Ao analisarem as práticas pedagógicas presentes nos cotidianos escolares, Burzlaff e Bauermann (2010), afirmam:

⁴ Cabe destacar que, no que se refere à questão de gênero, o levantamento foi realizado com a participação da auxiliar de pesquisa Denise Barbieri Biscotto.

O próprio procedimento pedagógico se dá por meio do antagonismo, ora rompendo com o preconceito de gênero, e outras vezes reforçando esta prática. Por quê? Será que esta situação ocorre por se constatar que na maioria dos espaços educacionais há a inexistência da dialética no processo de ensino aprendizagem, onde discentes, docentes, gestores e comunidade são envolvidos por meio de análise crítica da realidade vivida? Se houver discussão com a intenção de clarificar o que é, ou o que são estas questões que podem vir a solucionar-se ou ter a pretensão de buscar novas possibilidades de entendimento do que está posto, poderemos ter outra realidade? (Burzlaff e Bauermann, 2010, p. 106).

A partir disso, os autores propõem a transformação do espaço escolar e apontam que “é necessário que o assunto seja mais discutido nas escolas (...) tratando desse tema como fator histórico e social, incluindo a construção da sociedade com toda sua opressão de gênero. (Burzlaff e Bauermann, 2010, p. 107).

Na busca por uma educação menos discriminatória, mais inclusiva e voltada para a diversidade, a escola não pode ser a única responsável. É necessário que os demais espaços tempos de formação humana tais como a família, a igreja, os movimentos sociais e populares incluam a formação em gênero na pauta de suas reivindicações. No Brasil, temos muitas experiências como as desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, sindicatos, associações, insistem em dispor espaços e tempo para a formação em gênero tanto das mulheres e crianças como nos meninos e homens que sustentam esses movimentos. É importante que se fortaleça o princípio de que a luta de classe e étnica racial e de gênero formam uma tríade necessária para a emancipação dos seres humanos.

Dessa forma, a reflexão sobre as relações de gênero nos processos educativos requer, sobretudo, uma análise de como a educação pode constituir-se em um instrumento de legitimação ou contestação da discriminação de gênero. À medida que a escola e os demais instrumentos educativos (sindicatos, associações, igreja e movimentos de resistências) se abrem para discutir e debater as questões relativas à discriminação da mulher e se colocam em posição de resistência a qualquer forma de opressão, estarão não apenas contribuindo para a formação emancipadora das pessoas envolvidas nesses processos, mas também ajudando a soltar antigas amarras estruturais e/ou sociais que mantêm a opressão sexista. Essa é, sem

dúvida, uma responsabilidade para os/as que desejam e lutam para a construção de outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Elda. A **(In) visibilidade das mulheres nas produções acadêmicas sobre formação de professoras e professores**. In: 54^a REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 54., 2002, Goiânia.
- BURZLAFF, Fátima R.; BAUERMAN, Fabrício B. Relações de gênero no contexto do Programa Escola Aberta. In: **A experiência formativa do Programa Escola Aberta no ES**. ALVARENGA, Elda. (Org.), Vitória: Coopemult Consultoria, 2010.
- CARVALHO, Marília Pinto. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. **Gênero e educação**. Cadernos Sempre Viva. São Paulo: SOF, 1999.
- MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, educação e sexualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORAES, Márcia. **Ser humana**: quando a mulher está em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSP, 2005.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. IN: MELO, Hildete P.; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia W.; PUGA, Vera L. (ORG.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.
- SAFFIOT, Heleieth I. B; VARGAS, M.M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.
- SCOTT, Jean. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 9-17. jul./dez. 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVA, Erineusa Maria. **As relações de gênero no magistério**: a imagem da feminilização. Vitória: EDUFES, 2002.