Gênero e Diversidade

na Gestão Educacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora
Dora Leal Rosa

Vice-Reitor
Luiz Rogério Bastos Leal

NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A MULHER
FFCH/UFBA

NEIM

Diretora
Márcia Macêdo

Vice-diretora
Silvia Lúcia Ferreira

Comissão Editorial
Alda Britto da Motta
Ana Alice Alcantara Costa
Cecília M. B. Sardenberg
Enilda R. do Nascimento
Ivia Alves
Silvia Lúcia Ferreira

Coordenação Editorial Executiva
Eulália Azevedo
Ivia Alves
Maria de Lourdes Schefler
Silvia de Aquino
Ângela Lima e Souza

Gênero e Diversidade
na Gestão Educacional

Organização
Ana Alice Alcantara Costa
Alexnaldo Teixeira Rodrigues
Elizete Silva Passos

Salvador
UFBA - NEIM
2011

© 2011, by autores.

Todos os direitos autorais deste material são de propriedade dos Autores. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Organizadores
Ana Alice Alcantara Costa
Alexnaldo Teixeira Rodrigues
Elizete Silva Passos

Revisão
Vanda Bastos

Capa
Victor França

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Gênero e diversidades na gestão educacional / Ana Alice Alcantara Costa, Alexnaldo Teixeira Rodrigues, Elizete Silva Passos, organização. - Salvador : UFBA-NEIM, 2011.
128 p.

ISBN 978-85-60667-89-5

1. Escolas - Organização e administração. 2. Professores - Formação. 3. Mulheres. 4. Educação multicultural. I. Costa, Ana Alice Alcântara. II. Rodrigues, Alexnaldo Teixeira. III. Passos, Elizete Silva.

CDD - 371.207

Ministério da Educação

GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

PDE

© 2011, by autores.

Todos os direitos autorais deste material são de propriedade dos Autores. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Organizadores
Ana Alice Alcantara Costa
Alexnaldo Teixeira Rodrigues
Elizete Silva Passos

Revisão
Vanda Bastos

Capa
Victor França

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Gênero e diversidades na gestão educacional / Ana Alice Alcantara Costa, Alexnaldo Teixeira Rodrigues, Elizete Silva Passos, organização. - Salvador : UFBA-NEIM, 2011.
125 p.

ISBN 978-85-60667-89-5

1. Escolas - Organização e administração. 2. Professores - Formação. 3. Mulheres. 4. Educação multicultural. I. Costa, Ana Alice Alcântara. II. Rodrigues, Alexnaldo Teixeira. III. Passos, Elizete Silva.

CDD - 371.207

Ministério da **Educação**

BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

PDE

LISTA DE SIGLAS

Acord	*Association for Cooperative Operations Research and Development*
AWID	*Association for Women's Rights in Development*
CDEG	Comité Director para a Igualdade entre Mulheres e Homens – *Steering Committee for Equality between Women and Men*
CEDAW	*Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women* – Convenção pela Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres
CIDA	*Canadian International Development Agency*
Coagri	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CSW	*Commission on the Status of Women*
DFID	*Department for International Development*
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
Enera	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GAD	*Gender and Development*
GED	Gênero e Desenvolvimento
GEFIGE	Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação
GGB	Grupo Gay da Bahia
IAT	Instituto Anísio Teixeira
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INSTRAW	*United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women*
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Mulheres em Desenvolvimento
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MSR	Movimentos Sociais Rurais

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
Pronera	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
REDOR	Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TEG	Transversalização do Enfoque de Gênero
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDP	*United Nations Development Programme*
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unifem	*United Nations Development Fund for Women*
USGS	Unidade de Estudo sobre Governo na Escócia
WID	*Women In Development*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 9

DA TRANSVERSALIDADE À *TRANSVERSALIZAÇÃO* DE GÊNERO:
aportes conceituais e prático-políticos

Cecília M. B. Sardenberg 17

DA EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL:
diálogos com regimes de verdade e sistemas de sexo-gênero, classe, raça e etnia

Gema Galgani S. L. Esmeraldo..... 41

PEDAGOGIAS FEMINISTAS NO COMBATE AO RACISMO E ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO:
uma abordagem perspectivista

Cláudia Pons Cardoso e Zuleide Paiva da Silva..... 55

CURRÍCULO E GÊNERO:
uma articulação urgente

Angela Maria Freire de Lima e Souza..... 69

REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL NÃO DISCRIMINATÓRIA

Iole Macedo Vanin e Alexnaldo Rodrigues..... 77

QUANDO A DIFERENÇA EXCLUI E A IGUALDADE CONDENA:
aspectos da homofobia no contexto escolar

Jussara Carneiro Costa e Ivani de Almeida Teles..... 91

ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR

Elizete Passos e Alexnaldo Rodrigues..... 111

APRESENTAÇÃO

Gênero e diversidades na gestão educacional é fruto do esforço conjunto do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher (NEIM), da Universidade Federal da Bahia (UFBa) e do Ministério da Educação, através da sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Surge como produto do *Programa de Qualificação de Professoras(es) da Rede Estadual de Ensino Público em Gênero e Diversidades*, que tem como principal objetivo a formação de profissionais da educação na Região Metropolitana de Salvador (RMS)/Bahia na temática da transversalidade de gênero na educação.

Justifica-se a iniciativa, dentre outros motivos que serão mencionados oportunamente ao longo desta introdução, pelo papel que a educação em geral e a escolar, em específico, desempenha na produção e reprodução da ideologia dominante, que prioriza a produtividade, o controle e o poder em detrimento da emancipação do ser humano, da reflexão sobre os fins que se persegue e dos mecanismos ideológicos que desumanizam e legitimam a dominação social. Essas práticas dizem respeito a um saber especializado e a um modo de lidar e perceber a realidade concreta, a partir da lógica que orienta a sociedade, com base na *razão instrumental* e não na *razão crítica*.

Diante dessa orientação tradicionalmente seguida, é mais fácil legitimar a "superioridade" de uns seres humanos sobre outros, a exemplo dos homens sobre as mulheres, assim como dos brancos e dos ricos sobre os negros e pobres; entretanto, é de extrema importância compreender como se dá a naturalização dos processos socioculturais de discriminação, o que exige da escola rever as práticas e representações que veicula e legitima, perpetua e cristaliza, no sentido de identificar valores sexistas, racistas e antidemocráticos bem como práticas excludentes, frutos de um sistema autoritário e repressivo.

Em que pese tais constatações — e o que diz a socióloga do conhecimento, Dorothy Smith[1], quando afirma que tendemos a priorizar esquemas, modelos e métodos organizados e construídos a partir de uma forma de conhecer o mundo puramente intelectual—, o reconhecimento do condicionamento e do inacabamento histórico do ser humano, como propõe Paulo Freire[2], assegura que a escola *pode* e *deve* seguir outro caminho; no caso, ser espaço de promoção e transformação, formando indivíduos críticos, conscientes e democráticos.

---

1 A perspectiva das mulheres como uma crítica radical à Sociologia. Tradução Maurício. Revisão Cecília Maria Bacellar Sardenberg. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2000. 14p. (Mimeo). Original: Women's perspective as a radical critique of Sociology. In: HARDING, Sandra (Ed.). **Feminism & methodology**. Bloomington, Indiana: Opene University Press, 1987, p. 84-96.

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Assim, o mesmo espaço escolar que gera ou alimenta preconceitos e desigualdades é também o indicado e capaz de fazer o contrário, ou seja, de promover mudanças e desfazer idéias pré-concebidas.

Isso corresponde ao que Moacir Gadotti[3] caracterizou como a *luta da educação contra a educação*, ou seja, "uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador", o que envolve o processo dialético de conscientização e análise crítica da própria educação. Enfim, essa compreensão se estende às dimensões administrativas, organizacionais e da própria construção do projeto político-pedagógico da escola.

Nessa direção, estudos vêm sendo realizados, políticas públicas revisadas e redirecionadas e novas práticas pedagógicas criadas e exercitadas. Quanto a estas, o exemplo mais significativo são as chamadas pedagogias feministas que, dentre outros objetivos, procura conscientizar os sujeitos da educação e, por extensão, a sociedade, sobre a ainda vigente ordem patriarcal, suas conseqüências e necessidade de superação. Ou seja, elas consistem em práticas e procedimentos contra qualquer tipo de relação hierárquica presente nas salas de aula, assim como contra toda forma de injustiça, discriminação, a exemplo das de raça e gênero.

Faz parte da mesma concepção a substituição do modelo de currículo linear pelo processual, que amplia suas possibilidades incluindo discussões sobre temas emergentes como os referentes às questões de gênero, incentiva o questionamento, a inclusão e a compreensão da diversidade e recusa que o conhecimento seja uma ferramenta a serviço do poder ou para camuflar conflitos e encobrir verdades.

Essas medidas consideradas fundamentais pelos estudos feministas, a fim de se repensar e redirecionar a formação dos sujeitos visando romper com o sexismo e demais formas de discriminação e preconceitos depende, ainda, de se repensar e modificar a gestão escolar, um dos elementos estruturantes da rotina, das relações, dos valores, das normas e dos comportamentos vivenciados no ambiente escolar, ou seja, da cultura da instituição, logo, define o seu cotidiano interno, reflete no externo e vice-versa.

Todos esses elementos da práxis escolar têm sido razoavelmente estudados nas ultimas décadas, oportunizando questionamentos e discussões sobre ela, bem assim sobre temas emergentes como gênero, raça, etc.; todavia, seus reflexos no cotidiano escolar continuam sendo pouco significativos: as ações efetivas são fracas e os debates insignificantes ou inexistentes; faltam ações e propostas robustas, produzidas a partir da realidade concreta; faltam debates sérios contra práticas perigosas como o racismo e a homofobia.

Para isso, os argumentos usados podem ser acrescidos de recomendações, no caso específico, sobre mudanças no *ethos* da escola, situação em que a gestão escolar é fundamental. Recomenda-se: 1) que ela não seja modelada pela experiência hegemônica de inspiração empresarial;

[3] GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2008.p.41

2) que incorpore outro conceito de produtividade, diferente daquele seguido pelo mundo corporativo; e 3) que seja mais pedagógica e menos burocrática e econômica. Em síntese, a gestão escolar precisa priorizar os aspectos pedagógicos, ou melhor, o atendimento pleno das necessidades dos sujeitos da educação e da sociedade que se quer construir/transformar.

As observações feitas se justificam em virtude do que se constata na prática cotidiana dos(as) gestores(as), bem como a partir de estudos feitos sobre o assunto, a exemplo do realizado por Maria de Fátima Félix[4], segundo quem a gestão escolar, em muitos casos, se acha equivocada ao dar mais atenção às questões técnicas do que às pedagógicas. Mesmo admitindo sua importância, considera a autora que elas não podem ser a finalidade, mas, sim, um meio para se atingir a verdadeira finalidade da educação.

Os equívocos apontados pela estudiosa e, de forma análoga, em outras pesquisas, não são identificados como decorrência da falta de saber técnico sobre gestão, nem de esforço empreendido pelo(a) gestor(a) para preencher a lacuna que a sua formação acadêmica deixou. Reconhecem os(as) estudiosos(as) do tema que o núcleo precário do assunto está na alienação de sua capacidade de pensamento e reflexão, de seu potencial criativo e intuitivo e, sobretudo, na falta de clareza sobre a dimensão política e sobre a responsabilidade ética da prática pedagógica, algo de que ficam destituídos(as) os(as) gestores(as) quando apenas seguem acriticamente modelos e procedimentos que lhes são externos e inadequados ao tipo de empreendimento que dirigem.

O(a) gestor(a) deve estar convicto(a) de que ele(a) é, antes de tudo, um(a) intelectual orgânico(a)[5] que caminha "lado a lado com a transformação da sociedade" segundo Gadotti[6], e que se espera dele(a) que seja:

> [...] uma presença atuante, participante, 'dirigente' (especialista mais político [...]), que anima, constrói, organiza, cimenta, a ideologia da classe que representa, não permitindo a ilusão pedagógica que pretende que a democracia seja uma tendência espontânea da vida em sociedade.

Deve estar cônscio(a) de que tanto o mundo quanto a vida humana não são objetivamente dados, não estão prontos nem petrificados no tempo e que, especialmente o ser humano é "um processo, precisamente processo de seus atos"[7]; precisa estar cônscio(a) de que cada geração está por construir a sua existência e os seus valores e que, ainda que a herança cultural exerça uma forte influência sobre os(as) recém-chegados(as) ao mundo social, destes(as) será exigido(a) uma reflexão, ou mesmo, uma descoberta sobre as singularidades de suas experiências sócio-históricas e dos caminhos que devem ser seguidos.

---

4 FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.

5 Ver GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

6 Op. cit., p. 62.

7 GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 38.

Nesse ponto, o(a) gestor(a) tem um papel importante, a saber: o de cooperar para a construção de sujeitos autônomos. Ele(a) assume tal perspectiva ao abdicar tanto do posicionamento pedagógico reprodutivista, cuja idéia se funda no dever que a escola tem de manter acriticamente as estruturas sociais vigentes, quanto ao renunciar ao pseudoconstrutivismo que abandona a figura do adulto na formação das novas gerações.

Nessa perspectiva, concordamos com Terezinha Rios[8] que a competência técnica para a gestão se constitui em uma condição necessária, mas não suficiente, para a concretização dos anseios políticos e emancipatórios de uma prática educativa eticamente responsável. A conexão entre o técnico e o ético-político, porém, se revela no compromisso, ou melhor, na adesão "a partir de uma escolha do sujeito, a uma certa maneira de agir, a um certo caminho para a ação"[9].

Nas palavras de António Nóvoa[10], esse é o movimento que valoriza os(as) profissionais de educação, bem como os "espaços da prática e da reflexão sobre a prática", uma direção que conduz à valorização dos "postergados da educação" tais como os pobres, camponeses, operários (acrescentaríamos as mulheres, os negros etc.), pois para se inverter a corrente das injustiças, como nos declara Gadotti[11], é preciso começar por priorizar os(as) injustiçados(as).

A partir desses pressupostos, o reconhecimento da relevância da perspectiva de gênero e, em especial, da especificidade da problemática feminina não consiste em privilégio para as mulheres ou grupos feministas. A necessidade da formulação de programas de ação, de políticas públicas ou mesmo de legislação específica exclusivamente voltada para a população feminina tem sido marcante em todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento ou de comprometimento com as lutas pela emancipação feminina.

Essa temática tem perpassado diversas resoluções, declarações e recomendações aprovadas pelas Nações Unidas e pelas agências especializadas para ratificar a dignidade e a igualdade de mulheres e homens, indistintamente. Foi relembrando as persistentes discriminações que sofrem as mulheres que a própria Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW), assinada por diversos países, com o fim de promover programas de desenvolvimento das potencialidades femininas e de sanar os obstáculos que impedem as mulheres de participar, nas mesmas condições que os homens, da vida política, social e econômica.

Essa, aliás, foi a tônica das recomendações apresentadas ao governo brasileiro pelo Comitê da Conferência Internacional das Nações Unidas contra as discriminações às Mulheres, reunido em julho de 2003, em Nova York, cujo documento ressalta a necessidade de o governo

---

8 RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2008.
9 Id. ibid., p. 57.
10 NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999.
11 Op. cit.

brasileiro investir recursos na capacitação do seu pessoal técnico e pedagógico com vistas a habilitá-los(as) para o tratamento das questões relacionadas a gênero e raça.

Imediatamente, o Governo brasileiro acatou essa recomendação e estabeleceu como princípio geral para a elaboração de suas políticas sociais, a perspectiva de gênero e de raça como uma transversalidade a ser garantida na busca da equidade social. Esse compromisso do Governo Federal se materializou na elaboração do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, pautado no resultado de um amplo processo de consulta nacional realizado através das Conferências Municipais de Mulheres, das Conferências Estaduais e da Conferência Nacional. Esse processo envolveu mais de 200 mil mulheres em todo o país.

O *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (instituiu como prioridades:

- Promover ações no processo educacional para a eqüidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual;
- Ampliar o acesso à educação infantil: creches e pré-escolas;
- Promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias;
- Valorizar as iniciativas culturais das mulheres;
- Estimular a difusão de imagens não-discriminatórias e não-estereotipadas das mulheres.[12]

Porém, não se pode considerar a existência de um processo educativo voltado para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, quando não se contempla as diversidades e as relações estabelecidas entre elas. Não se pode conceber a formação do indivíduo para a cidadania, se ele(a) não está preparado(a) para se relacionar de maneira eqüitativa com a diferença, seja essa última de gênero ou de raça/etnia.

Em 2007, com o objetivo de fazer ajustes e avançar na Política Nacional para as Mulheres, o governo convocou a *II Conferência Nacional de Políticas para Mulheres*. Foram 2.559 delegadas eleitas nas 600 conferências municipais, regionais e estatais em todo o país. O *II Plano*[13] traz como um dos seus eixos estruturantes a questão da educação para a diversidade, onde a formação de profissionais da educação para um ensino não discriminatório é uma prioridade. Dentre as prioridades dessa área estratégica destacamos:

- Promover a formação inicial e continuada de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades;
- Promover a formação de estudantes da educação básica para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades;

[12] BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SEPM, 2004. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/Plano%20Nacional%20Politicas%20Mulheres.pdf>.

[13] Brasil. Presidência da República. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SEPM, 2008. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto_Mulher.pdf>.

> ‣ Promover a formação das mulheres (jovens e adultas) para o trabalho, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões;
> ‣ Estimular a produção e difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino;
> ‣ Promover medidas educacionais para o enfrentamento da violência contra as mulheres, considerando as dimensões étnico-raciais, geracionais e de orientação sexual.[14]

Estas prioridades se expressam nas seguintes ações previstas no Plano:

> ‣ Fomentar a implementação de atividades de educação integral que discutam as interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes;
> ‣ Apoiar estudos e pesquisas em nível de graduação e pós-graduação sobre educação, gênero, raça/etnia, orientação sexual e violência de gênero;
> ‣ Apoiar a produção de conhecimento sobre gênero e orientação sexual, considerando as questões étnico-raciais, geracionais e a situação das pessoas com deficiência, na educação profissional e tecnológica;
> ‣ Instituir Diretriz Curricular para a Educação Básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos;
> ‣ Aprimorar o tratamento de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos nas orientações curriculares nacionais dos ensinos infantil, fundamental e médio;
> ‣ Promover a formação continuada de gestores/as e profissionais de educação sobre relações de gênero, enfrentamento da violência de gênero e orientação sexual, considerando as questões étnico-raciais, geracionais e a situação das pessoas com deficiência;
> ‣ Formar gestores/as e profissionais de educação profissional e tecnológica sobre gênero e orientação sexual, considerando as questões étnico-raciais, geracionais e a situação das pessoas com deficiência.[15]

Nesse sentido, convém ressaltar que contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre a problemática do gênero e para melhorias da condição feminina na sociedade requer, para além de "boas intenções" e sensibilidade, um conhecimento mais aprofundado das várias facetas pelas quais se manifesta a opressão feminina, ou seja, é preciso entender como as questões de gênero perpassam as questões de classe e de raça e qual o papel da educação na formação e no reforço da ideologia patriarcal dominante.

Este livro é fruto de todo esse processo e do esforço de profissionais e pesquisadoras(es) de diferentes áreas do conhecimento. Ele é constituído por sete capítulos, aqui apresentados em uma ordenação que se inicia dos aspectos mais gerais da temática abordada, para as mais específicas.

"Da transversalidade à transversalização de gênero: aportes conceituais e prático-políticos", de autoria de Cecília M. B. Sardenberg, abre a discussão da temática com conceitos como os de *gênero*, *igualdade de gênero* e *empoderamento das mulheres*, de forma contextualizada histórica e politicamente. É seguido pelo capítulo intitulado: "Da educação à educação rural no Brasil: diálogos

[14] Id. ibid., p. 13.
[15] BRASIL, 2008, p. 63-68.

com regimes de verdade e sistemas de sexo-gênero, classe, raça e etnia", de Gema Galgani S. L. Esmeraldo, que, utilizando o conceito de "regimes de verdade" de Foucault, analisa, à luz da história, a educação brasileira e sua relação com classe, raça, etnia e gênero, dando ênfase ao processo de escolarização feminina e às lutas e movimentos sociais em prol da educação rural.

Os capítulos que se seguem tratam, de forma específica, da *educação*. São eles: "Pedagogias feministas no combate ao racismo e às desigualdades de gênero: uma abordagem perspectivista"; "Currículo e gênero: uma articulação urgente"; "Reflexões sobre a gestão educacional não discriminatória"; "Quando a diferença exclui e a igualdade condena: aspectos da homofobia no contexto escolar"; e "Ética na gestão escolar".

No primeiro, as autoras, Claudia Pons Cardoso e Zuleide Paiva da Silva, focalizam a escola como um lugar de produção e reprodução das desigualdades, inclusive as de gênero e apresentam as pedagogias feministas como caminhos adequados para a formação de docentes mais conscientes dessas tramas e capazes de fugir de suas armadilhas.

O segundo, de autoria de Angela Maria Freire de Lima e Souza, faz uma reflexão sobre as abordagens teórico-ideológicas que vêm orientando os currículos, quase nunca contemplando as questões da diversidade e muito menos as de gênero, defendendo a autora que esses precisam ampliar sua visão crítica a fim de incluir categorias como gênero, raça/etnia, de modo que a escola possa contribuir, de fato, com a construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

De autoria de Iole Vanin, o terceiro tece considerações sobre a importância da inclusão da perspectiva de gênero e de outras interseccionalidades na efetivação de uma educação de qualidade, realidade que, segundo a autora, só será consolidada através de estratégias que englobem tanto a formação do(a) educador(a) quanto os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares.

No quarto texto, as autoras Jussara Carneiro Costa e Ivani de Almeida Teles fazem uma análise das dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano escolar no enfrentamento das manifestações de rejeição, ridicularização, isolamento e violência sofrida pelos(as) "meninos(as) diferentes". A partir dos conceitos de gênero, identidade de gênero e identidade sexual, da sexualidade e sua relação com o corpo, discute-se a heteronormatividade e a produção da homofobia em diferentes contextos históricos e culturais nos quais as diferenças serviram como justificativas para legitimar interesses diversos bem como para estabelecer noções de superioridade e inferioridade, normalidade e anormalidade.

Encerrando o livro, o capítulo escrito por Elizete Passos e Alexnaldo Rodrigues, "Ética na gestão escolar" apresenta uma reflexão sobre os valores morais que devem orientar a práxis educativa. Especificamente, faz um esforço teórico para apontar o caminho que deve seguir um(a) gestor(a) educacional, preocupado(a) com os fins últimos da educação, quais sejam: investir em uma educação de qualidade do ponto de vista técnico, ético e comprometido com as necessidades sociais.

Decerto, esta Coletânea tem por objetivo sensibilizar os(as) gestores(as) escolares para a problemática das relações de gênero e a importância social da mulher, com vistas a contribuir para a necessidade da implementação de projetos educativos e organizacionais fundamentados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia de Gênero. Dessa sorte, esperamos que somado aos textos organizados sob o título *Gênero e Educação: Perspectivas Transversais*, destinados aos(às) docentes da Rede Pública de Ensino que participaram do Programa, esse material forneça subsídios para práticas pedagógicas inovadoras que atendam às demandas de constituição de uma sociedade democrática e equânime.

Ana Alice Alcântara Costa
Alexnaldo Teixeira Rodrigues
Elizete Passos

DA TRANSVERSALIDADE À *TRANSVERSALIZAÇÃO* DE GÊNERO

aportes conceituais e prático-políticos[1]

Cecília M. B. Sardenberg[2]

Representantes de diferentes países membros das Nações Unidas reunidos na "IV Conferência Internacional da Mulher", realizada em Beijing, China, em 1995, formularam e aprovaram a "Plataforma de Ação", documento no qual importantes avanços para as lutas das mulheres foram registrados e que definiu a equidade de gênero como questão de relevância para toda a sociedade – e não apenas de interesse para as mulheres – afirmando ser da responsabilidade dos governos dos países signatários a construção dessa sociedade mais justa. Em especial, a Plataforma estabeleceu o *empoderamento* das mulheres como uma de suas principais metas e a *transversalização* do enfoque de gênero (*gender mainstreaming*) como estratégia fundamental para a construção da equidade de gênero, comprometendo os referidos governos a se empenharem nesse processo, nos seguintes termos:

> [...] governos e outros atores devem promover uma política ativa e visível de transversalização da perspectiva de gênero em todas as políticas e programas, de sorte que, antes de decisões serem tomadas, proceda-se a uma análise dos seus efeitos sobre mulheres e homens, respectivamente.[3] (UNITED..., 1995, p. 27).

Para tanto, a Plataforma ressaltou serem de fundamental importância a análise e o planejamento de gênero, destacando a necessidade do cômputo de estatísticas desagregadas por sexo como instrumento básico para o *mainstreaming*. Contudo, não deixou claro o que isso significava, ou seja, não explicou o que se deveria entender por *gender mainstreaming*. Na verdade, mesmo depois de passada mais de uma década da aprovação desse documento, ainda não existe consenso quanto ao que *gender mainstreaming*, de fato, implica, tampouco no tocante aos procedimentos específicos para a implementação dessa estratégia com sucesso.

Por certo, circulam hoje dezenas de "manuais" de "como fazer" *transversalização*. Entretanto, com base em avaliações críticas da sua implementação em instâncias distintas e por diversas organizações em diferentes países, muito se tem discutido quanto ao significado, à eficácia e

---

1 Este trabalho se baseia no relatório elaborado para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) – Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). (SARDENBERG; et al., 2006).

2 Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Boston. Atualmente é Professora Associada I no Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia e Professora do Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo – PPG-NEIM/UFBA.

3 Tradução nossa do original em inglês.

às implicações dessa estratégia, sem, contudo, se alcançar um denominador comum.[4] É evidente, porém, a preocupação em assegurar que a *transversalização* do enfoque de gênero não venha em pacotes de "tamanho único", mas que se processe a partir de uma perspectiva flexível, adequada às especificidades dos contextos nos quais se desenrola, de sorte a promover maior participação e *empoderamento* das mulheres em todos os níveis.

Sem dúvida, tal preocupação tem fundamento. Em que pesem as experiências bem sucedidas, as avaliações sugerem não ser fácil implementar políticas e programas que, de fato, incorporem uma perspectiva de equidade de gênero. Há vários obstáculos a serem vencidos nesse processo, a começar pela resistência de planejadores e do pessoal envolvido, quanto ao reconhecimento da legitimidade e relevância das ações visando a *transversalização* do enfoque de gênero. Em várias instâncias, imperam, ainda, muitos mitos, no que diz respeito à divisão do trabalho e às relações de gênero, bem como uma falta de esclarecimento maior sobre os fundamentos teóricos e práticos deste enfoque que poderia gerar um maior comprometimento do pessoal envolvido em tais programas com os objetivos postos.

Isso tem ficado claro no caso do Brasil. Conforme revelou um estudo recente de Lourdes Bandeira (2005), as instituições e órgãos públicos brasileiros, em sua grande maioria, se encontram não apenas "assentados em padrões tradicionais de gestão e planejamento" como, também, constituídos por agentes que ainda não se convenceram da relevância da perspectiva de gênero. Isso se torna patente na resposta de um gestor de um dos ministérios visitados, quando questionado sobre a forma pela qual essa perspectiva seria incorporada naquela instituição:

> A senhora está pensando o quê! que aqui nós temos tempo para nos preocupar com essas coisas de feminismos e de mulheres? Aqui todas as políticas são universais, recobrem todas as pessoas. Então porque haveríamos de privilegiar as mulheres? (BANDEIRA, 2005, p. 36).

Note-se, também, que reina alguma confusão, e não apenas conceitual – por exemplo, no emprego indiscriminado dos termos *transversalidade* e *transversalização* do gênero – como também nos seus aspectos práticos. Na verdade, fala-se, por todo lado, da necessidade de transversalizar gênero nas políticas, mas pouco se esclarece sobre o que, de fato, se toma por *transversalização* e como proceder nesse sentido.

Neste artigo, proponho-me a adentrar os meandros do debate atual sobre *transversalização*, refletindo sobre os aportes teóricos, delineando seus aspectos práticos e identificando alguns dos problemas e limitações dessa estratégia na construção da equidade de gênero.

---

[4] Veja-se, por exemplo, os vários artigos contidos na coletânea editada por Cornwall, Harrison e Whitehead (2007) que tratam dessa questão, alguns dos quais serão discutidos neste artigo. Veja-se, também, Portmann e Sweetman (2005) cujos artigos são referenciados no corpo deste trabalho.

Para tanto, acredito ser importante iniciar retraçando, ainda que brevemente, os caminhos percorridos na formulação das políticas internacionais em questão.

Da Cidade do México a Beijing: um breve histórico

O reconhecimento do princípio da igualdade entre homens e mulheres não é algo necessariamente novo no panorama mundial. Ao contrário, esse princípio já constava no documento de criação da Organização das Nações Unidas (ONU), lavrado em 1945, sendo reafirmado na Declaração dos Direitos Humanos de 1948.[5] Contudo, por muito tempo, não se registrou qualquer preocupação maior em verificar qual o impacto do desenvolvimento econômico nas relações entre os sexos e, portanto, com a posição das mulheres nesse processo. As políticas eram, por assim dizer, "cegas" para as questões de gênero; na melhor das hipóteses, supunham que o desenvolvimento beneficiaria a todos de maneira igual, ou seja, "[...] que aquilo que beneficiaria um setor da sociedade (homens), automaticamente afetaria outro setor (as mulheres)" (WILLIAMS, 1999, p. 94).

Nas duas décadas seguintes, as políticas voltadas para a questão das mulheres no desenvolvimento permaneceram no contexto da questão dos direitos humanos; entretanto, "as mulheres eram vistas como objetos a serem protegidos ou como um grupo sobre o qual se faziam recomendações"[6] (WILLIAMS, 1999, p. 94).

Em 1970, instigada por questões levantadas pela retomada dos movimentos feministas nos Estados Unidos e Europa, a economista dinamarquesa Ester Boserup publicou um estudo crítico sobre o papel da mulher no desenvolvimento – *Women's role in economic development* – o qual, além de logo se tornar um clássico do gênero na área acadêmica, trouxe uma significativa contribuição às discussões e questionamentos que, em tempo, engendrariam sensíveis mudanças nas políticas internacionais de desenvolvimento lideradas por agências da ONU e outras instituições afins.[7]

Nesse estudo, Boserup (1970, p. 5) demonstrou que as políticas até então em voga nessa área, por se apoiarem nos valores de uma ordem patriarcal, principalmente, em noções ocidentais de domesticidade feminina, contribuíram para o acirramento das desigualdades sociais entre homens e mulheres, na medida em que não reconheciam, tampouco apoiavam, a importante participação

[5] A análise mais aprofundada das diferentes convenções, conferências e planos de ação no tocante às questões de gênero e raça se encontra no documento "Análise dos Planos de Igualdade e Convenções/Mecanismos Internacionais" elaborado para o Projeto "Desenvolvimento de ações no campo da qualificação social e profissional para promoção da inclusão de trabalhadores e trabalhadoras", MTE-OIT, março, 2006.

[6] Incluem-se aí a "Convenção para a Eliminação do Tráfico de Pessoas e da Exploração da Prostituição" (ONU, 1949); a "Igualdade de Remuneração para Homens e Mulheres que Realizam Trabalhos do Mesmo Valor" (ONU, 1951); e a "Convenção sobre os Direitos Políticos das Mulheres" (ONU, 1952).

[7] Segundo Naila Kabeer (1994), as questões levantadas por Éster Boserup tiveram ressonância porque um clima receptivo a preocupações com o "status" das mulheres já se instalara nas agências de desenvolvimento.

feminina nas atividades produtivas. Segundo a referida autora, as mulheres eram alienadas dos programas e projetos de desenvolvimento, o que, não raro, repercutia de maneira negativa nas comunidades beneficiárias, muitas vezes desintegrando a organização doméstico-familiar e fontes de subsistência antes vigentes.

À luz da crítica feminista às políticas de desenvolvimento e sob pressão dos movimentos de mulheres nos países industrializados, os países membros da ONU designaram o ano de 1975 como "Ano Internacional da Mulher" que teve como marco a realização da "I Conferência Internacional da Mulher", na Cidade do México. Durante essa Conferência, os países participantes deliberaram decretar o período de 1975-1985 como "Década Internacional da Mulher", formulando um Plano de Ação cuja meta principal era "integrar" as mulheres ao processo de desenvolvimento.[8]

Ressalte-se que, baseando-se em uma perspectiva neoliberal, esse Plano não necessariamente questionava as concepções sobre desenvolvimento então dominantes, que se atrelavam à "teoria da modernização" (KABEER, 1994), e definia como estratégia principal para a integração a garantia de igualdade de oportunidades para homens e mulheres através do acesso igual a educação e treinamento. No entanto, malgrado tais limitações, esse Plano de Ação trouxe mudanças significativas, particularmente, no que diz respeito à maneira pela qual as mulheres passaram a ser vistas e tratadas nos programas de desenvolvimento e por advogar a favor da implementação de políticas que contribuíssem para a igualdade entre os sexos. Nesse tocante, não custa lembrar que, até então, as mulheres eram pensadas e atendidas apenas em termos do seu papel na reprodução, ou seja, enquanto esposas e mães e a partir de uma perspectiva assistencialista. No "Plano de Ação para a Década da Mulher e Desenvolvimento", as mulheres surgiam, finalmente, como agentes da produção e sujeitos de direitos.

Um importante desdobramento desse Plano de Ação foi a aprovação, em dezembro de 1979, da *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women* (CEDAW) – Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres – pela Assembleia Geral da ONU, hoje ratificada por mais de 172 países. Outro importante desdobramento foi a construção de toda uma infraestrutura específica – um "maquinário" específico *para* ou *das* mulheres –, nas agências das Nações Unidas e demais órgãos de cooperação internacional, para dar conta das ações e programas voltados para Mulheres em Desenvolvimento, os chamados programas MED – ou WID, de *Women In Development.*[9] Além disso, o Plano de Ação impulsionou estudos e pesquisas nessa direção, o que resultou em um amplo arsenal de informações sobre a condição feminina nos diversos países e regiões do mundo. Contudo, nada disso foi suficiente para efetuar as mudanças desejadas.

---

[8] Ver, por exemplo, o "Plano de Ação para a Década da Mulher e Desenvolvimento" (TINKER; et al., 1978).

[9] Por exemplo, em 1976, por recomendação da "Primeira Conferência Internacional da Mulher", a Assembleia Geral da ONU criou dois novos órgãos: o *United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women* (INSTRAW) e o *United Nations Development Fund for Women* (UNIFEM).

De fato, na "Segunda Conferência Internacional da Mulher", realizada em 1980, em Copenhague, Dinamarca, verificou-se a enorme distância existente, na maioria dos países membros, entre os direitos formais das mulheres e o real exercício desses direitos. Da mesma forma, nos debates travados na "Terceira Conferência Internacional" (1985, Nairóbi, Quênia), da qual participaram cerca de 1.400 delegadas oficiais de 157 países e um contingente de cerca de 15.000 mulheres de Organizações Não-Governamentais (ONGs) para avaliar os avanços alcançados durante a Década Internacional da Mulher, ressaltou-se as limitações das estratégias empregadas no Plano de Ação de 1975. Retomando os temas constantes nesse Plano – igualdade, desenvolvimento e paz, com os subtemas saúde, educação e emprego – as(os) participantes traçaram um outro plano "Estratégias para o Futuro" – *Forward Looking Strategies* – com recomendações para o *empoderamento* das mulheres. Implícitas nessas estratégias estavam a perspectiva de gênero bem como a necessidade da sua *transversalização*.

Vale ressaltar que, logo depois dessa Conferência (1986), foi firmada uma Resolução sobre o papel da Comissão sobre o Status da Mulher – *Commission on the Status of Women* (CSW) –, que estabelecia a "total integração" das "Estratégias para o Futuro" nos programas sociais e econômicos da ONU. Em 1987, seguindo uma estratégia de *transversalização*, essa Organização também deliberou que todos os seus órgãos e agências deveriam formular e implementar políticas em prol da igualdade para as mulheres.

Essa questão se tornou central nas discussões travadas na "Quarta Conferência Internacional da Mulher" (1995, Beijing, China), sendo explicitamente endossada pela Plataforma de Ação aprovada ao seu final. Formulou-se, assim, novas estratégias, dentre as quais, se destacou a incorporação do enfoque de gênero em todos os níveis – o *gender mainstreaming* – com o propósito de alcançar a equidade de gênero e promover o *empoderamento* das mulheres.

De "Mulher" para "Gênero"

É bom destacar que a adoção dessas políticas nos programas de desenvolvimento foi uma conquista dos movimentos de mulheres de todo o mundo, conquista essa resultante de uma longa batalha na qual teoria e práxis feministas se entrecruzaram, reforçando-se mutuamente. Dessa maneira, as mudanças verificadas nos paradigmas científicos se expressaram – e continuam se expressando –, inclusive, nas abordagens que norteiam os debates sobre desenvolvimento. Mais precisamente, tal como se observou no campo dos estudos feministas, também no contexto das discussões e estratégias de desenvolvimento registrou-se um deslocamento de ênfase da temática da mulher para a problemática de gênero.

Sabe-se que, no desenvolvimento dos estudos feministas, o conceito de gênero surgiu como instrumento de "desnaturalização" das desigualdades entre os sexos procurando-se com ele

enfatizar que “ser homem ou ser mulher não é simplesmente um feito natural, biológico, mas a combinação de vários fatores de ordem econômica, social, política, étnica e cultural” (SARDENBERG, 1998, p. 1). Daí porque, nas concepções originais, a insistência em se distinguir “sexo”, como um fenômeno biológico, de “gênero”, um fenômeno cultural e psicológico.

Embora hoje se reconheça que tal conceituação já é uma construção de gênero (BUTLER, 1989), a definição de sexo e gênero nos termos originais permitiu entendermos, não apenas “masculino” e “feminino”, mas também “homem” e “mulher”, como categorias socialmente construídas. Ao mesmo tempo, a insistência nessa distinção se tornou fundamental como contra-argumento ao determinismo biológico, vez que possibilitou a desnaturalização tanto das identidades sexuais como da divisão sexual do trabalho e das assimetrias/hierarquias sociais com base no sexo, demonstrando a sua historicidade e, assim, a possibilidade da sua transformação e transcendência, o que tem emprestado ao construto gênero, para além dos avanços teórico-metodológicos, uma conotação prático-política: a de se prestar como instrumento científico de legitimação das lutas feministas. (SARDENBERG, 1998).

Observe-se, porém, que, no plano teórico, o conceito de gênero não substitui a categoria social *mulher*, tampouco torna irrelevante pesquisas, intervenções e reflexões sobre mulheres enquanto um grupo social discriminado. Ao contrário, permite que se pense essa categoria como uma construção social historicamente específica e em como essa construção legitima a situação “real” de discriminação, exploração e subordinação das mulheres. Ao mesmo tempo, a categoria gênero dá conta da diversidade da condição e experiência femininas em sociedades distintas, no tempo e espaço e, ressalte-se, inclusive no seu interior, ao possibilitar a análise de como os recortes de classe, raça e idade, dentre outros, permeiam as vivências de gênero, de sorte a resultarem em experiências femininas bastante distintas.

Nessa perspectiva, portanto, é possível pensar as relações entre os sexos (entre mulheres e homens, bem como entre mulheres e entre homens), ou seja, as relações de gênero, no plano das relações sociais e, assim, como relações determinadas não “naturalmente” pela biologia dos sexos, mas sim por forças sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas, historicamente específicas. Isso implica dizer, segundo Pearson, Whitehead e Young, que a forma que as relações de gênero

> tomam em uma dada situação histórica é específica àquela situação e tem que ser construída indutivamente; ela não pode ser assumida em termos de outras relações sociais, tampouco da forma em que se manifestam em outras sociedades. (1981, p. 10).

Isso ocorre porque as relações de gênero, em última instância, são relações de poder e, como tal, não são fixas e sim, fluidas e mutáveis. Elas podem variar de sociedade para sociedade ou mesmo em uma dada sociedade, a depender dos espaços em que homens e mulheres interagem.

Por certo, as mulheres não são necessariamente desprovidas de poder em relação aos homens; no entanto esse "poder feminino" raramente é legitimado. Historicamente, o "feminino" tem sido construído como subordinado ao "masculino", sendo que, no Brasil, como, de resto, na maioria das sociedades ocidentais contemporâneas, dominam as relações de gênero "patriarcais". Tanto no plano simbólico quanto na prática social, o masculino se sobrepõe hierarquicamente ao feminino, resultando numa situação "real" de prestígio, privilégios e poder maior para os homens.

De fato, segundo nos aponta Nancy Frazer (1999, p. 158-159), a dominação de gênero é cultural e socialmente pervasiva; ela está imbricada na economia e na cultura políticas, em aparelhos estatais e na esfera pública. Na verdade, o poder de gênero atravessa as unidades domésticas, as redes de parentesco e toda a gama de instituições que constituem a sociedade civil; opera, também, em todas as esferas de produção cultural e ideológica, incluindo a cultura de massa, alta cultura, cultura acadêmica, culturas de oposição e contracultura.

Ademais, os embates de gênero se manifestam na vida cotidiana e no exercício da sexualidade, reprodução, desejos, gostos e "habitus". A dominação de gênero infusa as identidades pessoais e coletivas, as afinidades e os antagonismos sociais e o senso comum. As hierarquias de gênero se expressam e organizam toda e qualquer arena e nível da vida social, sendo intersectadas por outras áxis de poder e estratificação, incluindo classe, raça/etnia, sexualidade, nacionalidade e idade/geração.

Podemos, assim, dizer que a *transversalidade* das hierarquias de gênero é um fato amplamente constatável daí porque a necessidade da *transversalização* da perspectiva das relações de gênero nas políticas públicas: para garantir a promoção social, econômica, política, cultural etc. das mulheres.

Vale ressaltar, ainda, que o construto gênero diz respeito a um princípio universal, organizador tanto do mundo exterior (o "social", econômico, político) quanto do interior, ou seja, diz respeito à construção das subjetividades e das identidades/diversidades, segundo Heilborn. Gênero organiza e legitima não apenas a divisão sexual do trabalho e a construção de papéis sociais correspondentes, mas, também, a divisão sexual de direitos e responsabilidades, o acesso e controle sexualmente diferenciado a oportunidades de trabalho bem como a instrumentos e meios de produção, recursos e fontes de renda e de crédito, capital, conhecimento, educação, instâncias decisórias etc. Por força das ideologias de gênero e da conseqüente divisão sexual do trabalho, mulheres e homens se engajam em diferentes tipos de atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, tendo "fontes diferentes de renda e diferentes formas de acesso e controle dos recursos (materiais: terra, capital, ferramentas, tempo; e não-materiais: poder, conhecimento, educação)" (ANDERSON, 1997).

Da mesma forma, a divisão sexual do trabalho e as ideologias de gênero subjacentes criam "necessidades práticas de gênero" distintas para homens e mulheres, segundo Maxine Molyneux (1985). Por exemplo, definidos como provedores do lar, os homens têm a necessidade de ter empregos

com salários que lhes permitam cumprir seu papel, enquanto as mulheres, como responsáveis pelos cuidados dos filhos, precisam de creches para se engajar no mundo do trabalho. Mais importante, mulheres e homens também têm *interesses estratégicos de gênero* distintos. No caso das mulheres, o interesse recai na destruição da ordem patriarcal vigente e na construção da eqüidade de gênero, o que implica a proposta de *empoderamento das mulheres.*[10]

Por certo, tudo isso tem importância no plano das políticas públicas e para os programas e projetos de desenvolvimento, dando origem a novas abordagens e metodologias. Assim, a partir de meados dos anos noventa, sobretudo a partir de Beijing, a abordagem de Gênero e Desenvolvimento (GED) – ou GAD, em inglês, de *Gender and Development* – será incorporada pelas agências de cooperação internacional, na tentativa de superar as limitações das perspectivas anteriores.

No entanto, ainda são muitos os desafios metodológicos encontrados no processo de se traduzir a perspectiva de gênero do plano teórico para ações de intervenção mais eficazes. De um lado, é necessário construir categorias e indicadores para a investigação, análise, diagnóstico, monitoramento e avaliação, que desagreguem por sexo as atividades e seus impactos. De outro, como bem apontam Paulson e Crespo, é preciso:

> transformar os marcos conceituais e os processos de trabalho a partir dos princípios de gênero; isto é, desenvolver métodos mais *participativos* que reconheçam e respeitem as diferenças entre os participantes; estabelecer relações mais *equitativas* de investigação, planejamento e ação; buscar abordagens mais *sensíveis* às realidades e perspectivas dos distintos participantes, incluindo homens e mulheres, gente local e agentes institucionais; orientar mudanças *estratégicas* e transformar as situações problemáticas; construir marcos de análise e planejamento que reflitam os processos dialéticos e relacionais em curso. (1997, p. 9).

Igualdade e Equidade de Gênero e Empoderamento das Mulheres

Para bem utilizar a transversalização como uma estratégia é, certamente, recomendável delinear, com cuidado, o que se quer transversalizar e o que se espera obter com isso. No caso aqui posto, ou seja, no tocante à equidade de gênero, esse esclarecimento se torna fundamental, vez que existe muita confusão entre equidade e igualdade de gênero.

A noção de *igualdade de gênero* se refere à igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades entre mulheres e homens e meninas e meninos. Note-se que o oposto de "igualdade" não é "diferença" e sim "desigualdade", portanto "igualdade" aqui não significa que homens e mulheres sejam iguais, mas que seus direitos, responsabilidades e oportunidades não devem ser diferenciados em função do sexo de cada um.

[10] Sobre necessidades práticas de gênero e interesses estratégicos das mulheres, ver Maxine Molyneux (1985) e Caroline Moser (1993).

Mas a igualdade de direitos estabelecida juridicamente não assegura o automático exercício desses direitos pelas mulheres. Como vimos anteriormente, as ideologias e hierarquias de gênero, a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero patriarcais dominantes nas sociedades contemporâneas criam condições "reais" de vida e trabalho, significativamente diferentes para mulheres e homens, de sorte que mulheres não desfrutam das mesmas oportunidades e direitos em pé de igualdade com homens.

A noção de *eqüidade de gênero* reconhece que as *diferenças* entre os sexos são transformadas, na prática social, em *desigualdades de gênero.* Reconhece, assim, a necessidade de programas específicos e políticas compensatórias que possam criar as condições para uma efetiva igualdade de gênero, contribuindo, também, para o *empoderamento* das mulheres.

O termo *empoderamento*, um neologismo criado a partir da tradução do inglês *empowerment*, diz respeito aos processos através dos quais as mulheres se fortalecem, conquistando maior autonomia e controle sobre suas próprias vidas. Esse fortalecimento vem de dentro, mas políticas e programas podem contribuir "facilitando" o seu desencadeamento, criando condições que contribuam para a sua maior conscientização, para o desenvolvimento da autoconfiança, diversidade de escolha e maior acesso e controle sobre recursos para as mulheres.

Não custa lembrar que é importante ter mulheres "empoderadas", sobretudo porque as políticas de equidade de gênero, como quaisquer outras políticas de direitos humanos, são uma conquista que implica em uma redistribuição de privilégios e, assim, elas podem se "evaporar" caso não sejam sempre monitoradas, defendidas ou mesmo redefinidas, se necessário for. De fato, a conquista da equidade de gênero é um processo contínuo, até mesmo porque a vida social não é estática, as circunstâncias mudam e é preciso avaliar se a eficácia das políticas se mantém sob novas condições ou mesmo se políticas determinadas ainda continuam sendo necessárias – ou não.

O relatório submetido ao Conselho Europeu, em 1998[11], pelo seu Grupo de Especialistas em *mainstreaming* destaca como um dos principais "alvos" das políticas de equidade de gênero na contemporaneidade, o reconhecimento e a implementação dos direitos das mulheres enquanto direitos humanos. Destaca ainda:

- a necessidade de tornar as democracias mais representativas, promovendo a maior participação das mulheres nas instâncias decisórias e maior equidade de gênero, na esfera política;
- a necessidade de promoção de políticas que contribuam para a maior autonomia econômica das mulheres, incluindo-se aí salários iguais, acesso ao crédito, igualdade de oportunidades e de condições no mercado de trabalho – inclusive acesso a treinamento e qualificação profissional – e uma distribuição de recursos mais justa, que leve em consideração as diferenças de gênero na vida privada;

[11] Relatório final das Atividades do Grupo de Especialistas em Mainstreaming (EG-S-MS), (COUNCIL... 1998, p. 8-9).

- acesso igual à educação: é essencial que o sistema educacional e todos os elementos desse sistema "empoderem" meninos e meninas e que se leve em consideração a necessidade de contrabalançar as hierarquias de gênero existentes; e
- a importância de se estabelecer uma responsabilidade compartilhada por homens e mulheres na construção de sociedades mais justas e menos instáveis.

O mesmo relatório ressalta que políticas de equidade de gênero devem assegurar a integração do enfoque de gênero em todas as políticas e a participação de toda a sociedade na construção da igualdade (COUNCIL..., 1998, p. 12) e defende o *mainstreaming* como a estratégia mais adequada para alcançar essa meta.

Transversalização do Enfoque de Gênero (TEG): marcos conceituais e abordagens

Segundo observam Rao e Kelleher (2005, p. 59), as concepções originais da estratégia da transversalização se fundamentaram no arcabouço teórico feminista sobre relações de gênero, favorecendo o avanço dos *interesses estratégicos das mulheres* no sentido da transformação social. Com efeito, essa perspectiva foi explicitada pelas participantes de um seminário promovido por organizações não-governamentais feministas de países da Europa[12] no qual se afirmou que

> *Mainstreaming* é uma estratégia para integrar os interesses e experiências, tanto de mulheres, quanto de homens, no desenho, implementação, monitoramento e avaliação de políticas e programas em todas as esferas políticas econômicas e sociais, de sorte que mulheres e homens se beneficiem igualmente. Igualdade e equidade de gênero são seus objetivos. O objetivo mais amplo é o pleno exercício e benefício de todos os direitos humanos (civis, políticos, sociais, econômicos e culturais) por todas as mulheres, homens e crianças. (BEDLINGTON; et al., 2004, p. 4).

Tal perspectiva se coaduna, também, com a definição da ONU, já delineada anteriormente, que ressalta a necessidade de se integrar o enfoque de equidade de gênero de forma *transversal* – daí a expressão "transversalização do enfoque de gênero" utilizada em português – em todas as esferas de ação, de sorte a contribuir, de fato, para a erradicação das desigualdades de gênero. De acordo com a *Association for Women's Rights in Development* (AWID), isso se traduz em uma estratégia que busca construir a equidade inserindo a análise de gênero, as pesquisas sensíveis para essa questão, a perspectiva das mulheres e os objetivos de equidade entre os sexos nas políticas, projetos e instituições "centrais" ou "principais", ou seja, *mainstream*, de uma dada sociedade (2004, p. 1).

[12] Seminário "*Transforming the Mainstream*" realizado em novembro de 2003, promovido por APRODEV, One World Action, WIDE e Help Age International (BEDLINGTON; et al., 2004).

Na avaliação do Grupo de Especialistas em Mainstreaming do Conselho Europeu (EG-S-MS, 1998, p. 13-14), praticamente todas as tentativas de definição de *mainstreaming* enfatizam o objetivo mais amplo de construir a equidade de gênero, mesmo quando não se referem a isso explicitamente. Na verdade, todas enfatizam o que se quer transversalizar, ou seja, a perspectiva da equidade de gênero ou de igualdade de direitos para as mulheres. No entanto, entre essas definições:

- muitas apenas descrevem a estratégia, geralmente reduzindo a definição a algum aspecto ou esfera de *mainstreaming*;
- algumas definem *mainstreaming* de forma que a definição e o objetivo maior acabam sendo o mesmo, ou seja, a estratégia se torna um fim em si mesma;
- outras ressaltam os aspectos transformadores da estratégia, no âmbito institucional, um tipo de definição que é geralmente oferecido por ONGs que trabalham com desenvolvimento; e
- outras ainda sugerem que *mainstreaming* implica em uma mudança de atores, ou seja, da intervenção de especialistas para a de outros envolvidos na formulação de políticas.

Por fim, o referido grupo de especialistas em *mainstreaming* observou: "é surpreendente que muitas vezes *gender mainstreaming* não é nem definido". Na sua própria definição, procura ressaltar o que se quer integrar ao *mainstream*, menciona quais as implicações funcionais e estruturais da estratégia e amplia o âmbito das ações, não as restringindo à mera aplicação de determinadas técnicas. Nas palavras do próprio Grupo:

> *Mainstreaming* gênero é a (re)organização, melhoramento, desenvolvimento e avaliação de processos de políticas, de sorte que uma perspectiva de equidade de gênero é incorporada em todas as políticas, em todos os níveis e fases, pelos atores normalmente envolvidos na formulação de políticas.[13] (EG-S-MS, 1998, p. 13-14).

Note-se que, até o momento, vimos utilizando os termos *mainstreaming* e *transversalização* como se fossem, de fato, termos intercambiáveis. Na verdade, um dos problemas da adoção dessa estratégia em países fora do âmbito anglofônico diz respeito justamente à dificuldade em traduzir o termo. Meentzen e Gomáriz (2002) têm argumentado que a expressão "transversalização de gênero" não traduz fielmente o que se entende for *gender mainstreaming.* Para esses autores, a ideia de "transversalização" é oriunda de meados dos anos oitenta, estando relacionada ao debate então travado em torno das estratégias de formulação de políticas específicas versus a de "integração de gênero em todas as políticas". A proposta de g*ender mainstreaming*, não apenas data do fim da década de 1980, como se refere mais propriamente à "incorporação da perspectiva de gênero na corrente principal de uma entidade ou processo". Ou seja,

> [...] enquanto a transversalização convoca a incorporação sistemática de uma temática (gênero, nesse caso) em todos os componentes de uma estrutura, o *gender*

[13] Grupo de Especialistas em Mainstreaming do Conselho Europeu

> *mainstreaming* busca assegurar que a dita temática se incorpore à matriz estrutural, ao coração de uma ação política, por exemplo, sem que isto tenha que significar necessariamente que esteja incorporada a componentes em um mesmo nível. Por isso tem uma conotação estratégica, ainda que seja fundamentalmente um método. (MEENTZEN; GOMÁRIZ, 2002, p. 4).

Essa distinção não é reconhecida aqui no Brasil onde se usa o termo "transversalização de gênero" com esse duplo significado, postura essa que tomaremos daqui em diante. Acreditamos que, para obter sucesso na conquista da equidade de gênero, é necessário desenvolver iniciativas nas duas direções, ou seja, tanto no que refere à "incorporação sistemática" da perspectiva de gênero "em todos os componentes de uma estrutura", quanto no sentido de se assegurar que essa perspectiva "se incorpore à matriz estrutural, ao coração de uma ação política". Trata-se, portanto, não de estratégias diferentes, mas sim de níveis e âmbito distintos de abordagem.

Por certo, existem diferentes abordagens no processo de transversalização. Para Rounay Jahan (apud PORTER; SWEETMAN, 2005, p. 2), por exemplo, tem-se duas abordagens distintas. A primeira, *integracionista*, iniciada ainda durante a Década da Mulher e Desenvolvimento (1975-1985), objetiva integrar mulheres, assim como homens, nos esquemas de desenvolvimento existentes. Nessa perspectiva, as mulheres são concebidas como um grupo marginalizado, "como pessoas com interesses adicionais ou especiais", enquanto os interesses masculinos são a norma. Já na segunda, identificada como sendo "formuladora de agendas" (*agenda setting*) ou "transformadora", os objetivos são, de fato, transformar a "agenda de desenvolvimento". Para o autor, essa transformação começa com a própria análise das desigualdades de gênero entre homens e mulheres, análise essa que deve se basear na perspectiva de que as relações de gênero estão articuladas às relações de classe e raça, criando contextos específicos de desigualdade.

Por isso mesmo, embora a estratégia de transversalização envolva importantes procedimentos técnicos – afinal, é preciso "[...] organizar procedimentos e rotinas, organizar responsabilidades e capacidades para incorporar uma perspectiva de gênero" (VERLOO, 1999, p. 2) –, ela não pode se reduzir a apenas uma "abordagem tecnocrática"; de fato, trata-se, em última instância, de uma estratégia política, porque se trata de uma questão política (BEDLINGTON; et al., 2004, p. 5). Como questionam algumas autoras: "é possível se dar soluções técnicas para problemas políticos?" (CORNWALL; HARRISON; WHITEHEAD, 2004, p. 2).

As avaliações sugerem que, para avançar, o processo de transversalização exige uma ação coordenada – uma verdadeira "sinergia" – tanto nos aspectos técnicos, quanto nos políticos da referida estratégia. (CORNWALL; HARRISON; WHITEHEAD, 2004, p. 3; BEDLINGTON; et al., 2004, p. 8).

Uma importante distinção, também feita por Jahan (1995), diz respeito aos diferentes níveis ou focos de ação em que a transversalização tem lugar, quais sejam: a) <u>âmbito institucional</u>: que diz respeito às atividades e estruturas internas de uma organização, suas políticas, sua estrutura, seus

sistemas e procedimentos; e b) âmbito operacional, que se refere às ações e programas externos (as "operações") que a organização em apreço desenvolve ou nas quais se vê envolvida.

Mas, especialistas do ramo observam que, também nessa instância, não se trata de trabalhar em um ou outro nível; para ser minimamente bem sucedida, a transversalização deve se processar nos dois níveis – institucional e organizacional (PORTER; SWEETMAN, 2005, p. 4). O argumento subjacente a essa proposta tem por base diferentes análises de cultura organizacional que têm demonstrado não ser esse um espaço neutro para gênero. Muito pelo contrário, também nas instituições, incluindo-se as burocracias estatais, as desigualdades de gênero estão presentes e sendo reproduzidas não apenas no que diz respeito à distribuição do poder, de postos ou recursos, mas, também, nos procedimentos rotineiros do seu dia a dia. (KABEER, 1999; GOETZ, 1997).

Assim, transversalizar gênero no âmbito institucional implica em "ajustar" as instituições para as mulheres, o que requer "sensíveis mudanças institucionais", como bem aponta Anne Marie Goetz:

> O projeto para promover sensíveis mudanças institucionais seria o de rotinizar formas equiparadas de interação social entre os gêneros, contestar a legitimidade das formas de organização social que discriminam mulheres e fornecer estratégias para fazer da equiparação entre gêneros uma rotina em organizações de desenvolvimento. O objetivo é promover o senso de responsabilidade para com as mulheres em instituições de desenvolvimento através da identificação de condições organizacionais e políticas sob as quais os ganhos econômicos e políticos para a mulher em países em desenvolvimento seriam atingidos e mantidos. (1997, p. 2).

Isso se faz necessário, também, em virtude do risco de "evaporação" ou banalização que correm as políticas de transversalização no interior das burocracias, sobretudo quando instâncias e mecanismos apropriados de responsabilização e monitoramento não são devidamente "instalados" nessas estruturas (MILLER; RAZAVI, 1995). De fato, recomenda-se que parte desses mecanismos seja direcionada à facilitação do empoderamento das mulheres não apenas para "reforçar sua capacidade de participação" na tomada de decisões, como diz Virgínia Ferreira (2003), como também para monitorar o que se passa no interior das instituições.

Daí porque estudiosas da questão ressaltam a importância do "caminho de mão dupla" (*twin-track approach*) na implementação da estratégia de *mainstreaming*. Em outras palavras, não basta apenas transversalizar o enfoque de gênero em todas as esferas de ação; é preciso, também, desenvolver projetos e programas específicos para mulheres, particularmente aqueles que promovam o seu empoderamento (FERREIRA, 2003). Convém, também, promover programas para homens, no sentido de sensibilizá-los para as questões de promoção da equidade de gênero, constituindo-se, assim, uma "tripla" investida nessa direção. (BEDLINGTON; et al., 2004, p. 6).

Pré-Requisitos, Procedimentos e Fases da Estratégia de Transversalização

Analisando o relatório elaborado pelo Grupo de Transversalização de Gênero do Conselho Europeu (CDEG, 1998) sobre a implementação dessas estratégias em diferentes países da Europa, Mieke Verloo (1999, p. 3) observou que, segundo o ali constante, o processo em questão parece necessitar de certos "pré-requisitos" para ser deslanchado, quais sejam:

a) construção da necessária *vontade política* – o mais básico e mais difícil de assegurar;
b) alocação de recursos/orçamentos específicos;
c) cômputo de estatísticas desagregadas por sexo;
d) treinamento e capacitação de pessoal; e
e) desenvolvimento de uma infraestrutura específica.

Verloo (1999, p. 3) observa, ainda, que alto índice de mulheres parlamentares é fator preponderante para deslanchar o processo de transversalização, a exemplo do que se registrou na Noruega e Suécia. No caso da Suécia, em particular, foi possível verificar que, em comparação aos homens, mulheres parlamentares não apenas defendem, muito mais freqüentemente, as plataformas voltadas para os interesses das mulheres, como também mantém um contato maior e mais sistemático com ONG's feministas do que seus colegas homens, manifestando-se mais positiva e assertivamente a favor das políticas que visam à construção da equidade de gênero.

Por sua vez, Caroline e Annalise Moser (2005) desenvolveram uma análise do progresso e das limitações das tentativas de transversalização de gênero por parte das principais ONGs e agências internacionais de desenvolvimento[14], tomando como critério três aspectos, ou "fases" de desenvolvimento, a saber: a) adoção de uma terminologia de equidade de gênero e de transversalização; b) formulação de políticas de transversalização; e c) implementação dessas políticas.

Moser e Moser (2005) verificaram que, enquanto todos esses organismos, na amostra estudada, adotaram a terminologia em questão, formulando, também, todos eles, políticas voltadas para tal fim, a maioria deles não conseguiu ter, pelo menos até agora, muito sucesso na implementação das políticas. Mas, convém verificar no Quadro 1, os principais componentes dessas políticas e as atividades correspondentes, bem como a freqüência com que cada uma está incluída nos programas das referidas agências.

COMPONENTES	ATIVIDADES	%
Estratégia Dupla de transversalização e de	Transversalização em políticas, programas projetos (todas as fases)	100

[14] As ONGs e agências estudadas foram: Department for International Development (DFID), Canadian International Development Agency (CIDA), Sida, IDB, Asian DB, WB, United Nations Development Fund for Women (UNIFEM), United Nations Development Fund for Women (UNDP), Action Aid, Oxfam GB, Hivos, Association for Cooperative Operations Research and Development (ACORD). O estudo se baseou nas informações oferecidas por esses organismos em seus relatórios.

ações específicas	Ações Específicas	100
Análise de Gênero	Estatísticas desagregadas por sexo e coleta de informações sobre relações de gênero	43
	Análises de todos os estágios dos programas	79
	Análise de orçamentos na perspectiva de gênero	7
Responsabilidade Interna	Responsabilidade da transversalização compartilhada entre todo pessoal e especialista de gênero/ponto focal	79
Capacitação em Gênero	Compreensão e implementação de política de gênero para pessoal/parceiros	43
	Sensibilização de gênero para pessoal/parceiros	7
	Capacitação em gênero para pessoal	93
	Elaboração de manuais, kit instrumental	43
Apoio à participação das mulheres na tomada de decisões e seu empoderamento	Fortalecimento das organizações de mulheres através de treinamento e instrumentalização	36
	Apoio à participação de mulheres em instâncias decisórias	86
	Trabalhando com homens com vistas à equidade de gênero	43
Monitoramento e Avaliação	Sistemas efetivos e instrumentos de monitoramento e avaliação	93
	Indicadores sensíveis para gênero	14
Trabalho com outras organizações e agências	Fortalecimento da equidade de gênero no trabalho com órgãos de governo, financiadoras, ONU, setor privado e ONG's	71
	Capacitação da sociedade civil	43
	Apoio aos maquinários estatais nacionais para mulheres	21
Orçamento de Gênero	Alocação de recursos financeiros adequados para implementação de políticas de equidade de gênero	50
Desenvolvimento de Textos/materiais de apoio	Publicações/base de dados sobre boas práticas e estratégias eficazes	50
	Articulação de redes	21
	Base de dados on-line	14

Quadro 1 – Componentes e atividades associadas às políticas de transversalização de gênero em agências internacionais de desenvolvimento
Fonte: Moser; Moser, 2005, p. 13.

Segundo esse quadro, os principais componentes das políticas de transversalização de gênero seriam:

a) estratégia dupla de transversalização de gênero combinada com a implementação de ações específicas para mulheres;

b) análise de gênero; abordagem combinada quanto à responsabilização, na qual todo o pessoal compartilha a responsabilidade, com o apoio de especialistas;

c) capacitação em gênero;

d) apoio à participação de mulheres na tomada de decisões e promoção de condições para o seu empoderamento;

e) desenvolvimento de sistemas e instrumentos de monitoramento e avaliação (MOSER; MOSER, 2005, p. 12).

Vale ressaltar que a inserção da questão da "estratégia dupla" ou "caminho de mão dupla", como componente básico do processo de transversalização, vem se colocando em resposta à preocupação, bastante pertinente, com a possível diminuição dos recursos necessários ao financiamento de projetos específicos que trabalham para a construção da equidade de gênero, sobretudo para ações afirmativas a favor das mulheres. Como bem coloca Virgínia Ferreira, o problema é que,

> [...] no processo de institucionalização das relações sociais de sexo em todas as rotinas e práticas burocráticas, a sua transversalidade pode servir de pretexto para os governos deixarem, desde logo, de financiar projetos específicos para as mulheres ou de apostar nos mecanismos legais de promoção da igualdade entre os sexos. Mesmo apostando nestes, podem corroer as bases da sua ação através de expedientes como a suborçamentação e a redução de recursos humanos, já sobrecarregados pela repartição entre as necessidades de fornecer formação a outros setores e o imperativo de continuar a investir na investigação e na delineação de novas políticas de igualdade. (2003, p. 95).

No que diz respeito à "análise de gênero", cabe enfatizar que a questão se complica tendo em vista as diferentes abordagens que podem ser utilizadas no processo, principalmente quando se verifica que cada uma delas se apoia em quadros teórico-metodológicos significativamente distintos. O mesmo pode ser dito em relação às possíveis linhas teóricas a serem utilizadas na capacitação em gênero, bem como na definição dos sistemas e instrumentos construídos para a avaliação e monitoramento do processo de transversalização que se põe em curso. Por certo, deve haver harmonia e integração no tocante às abordagens à questão de gênero utilizadas nesses três componentes da transversalização – análise, capacitação e avaliação – ressaltando-se, porém, que a definição da(s) abordagem/ens a ser(em) empregada(s) não é uma questão simplesmente "técnica", e sim fundamentalmente "política".

Vale, pois, considerar as avaliações de Fiona Mackay e Kate Bilton (2003), da *University of Edinburgh*, em um relatório sobre os progressos na transversalização do enfoque de gênero elaborado para a Unidade de Estudo sobre Governo na Escócia (USGS). Em especial, elas enfatizam a importância de se pensar na transversalização de gênero em termos de seus *princípios, sistemas e instrumentos*, argumentando que a transversalização

> [...] se sustenta em *princípios* que estabelecem o compromisso com, e as noções de equidade, bem como em *sistemas* que incluem *estratégias, políticas, estruturas, mecanismos,* e *instrumentos*, através dos quais os princípios podem ser implementados. (MACKAY; BILTON, 2003, p. 145).

Problemas e Limitações

No já aludido estudo de Moser e Moser (2005, p. 14-17), são discutidas as dificuldades e limitações enfrentadas pelas agências estudadas na implementação das políticas de transversalização, dentre as quais, segundo as autoras, destacam-se as seguintes:

a) tendência ao "instrumentalismo", ou seja, a tomar a equidade de gênero apenas como "instrumento", por exemplo, para o combate à pobreza, o que leva à despolitização da questão da equidade;

b) tendência do compromisso com as políticas de transversalização a se "evaporar" entre as fases de planejamento e implementação em virtude:

- da falta de pessoal capacitado;
- de uma cultura organizacional resistente a mudanças;
- do tratamento da equidade de gênero como um processo à parte;
- da simplificação das questões de gênero pela equipe encarregada; e
- da falta de comprometimento real com a questão.

Elaborando mais a fundo em torno dos problemas identificados, Moser e Moser (2005, p. 16) observam que, enquanto a maior parte das agências estudadas segue o princípio de "responsabilização combinada", isto é, da distribuição das responsabilidades entre toda a equipe/pessoal, apoiada, porém, por especialistas em gênero, os sucessos dessa estratégia ainda recai, pesadamente, no comprometimento e habilidades de "pessoas chaves". Contudo, na ausência das "especialistas", as questões de equidade de gênero acabam sendo diluídas e despolitizadas, podendo até mesmo "desaparecer" (ou evaporar) por completo.

Isso acontece, principalmente, quando se está diante de uma cultura organizacional androcêntrica e resistente a mudanças, por exemplo, uma que exija longas horas de trabalho seguidas, viagens longas a lugares distantes, valorização do "individualismo heróico" (RAO; KELLEHER, 2002), ou seja, que cultive valores e práticas que tornam difícil a participação de mulheres com filhos menores em cargos e funções com poder nas instâncias decisórias (WALLACE, 1998).

A "resistência organizacional" também se expressa no âmbito operacional, criando obstáculos à implementação do enfoque de gênero nos programas e ações desenvolvidas. Com isso, não se quer dizer que órgãos e agências envolvidos no planejamento e execução de programas e projetos com vistas à equidade de gênero, sejam fundamentalmente "discriminadores", nem que os agentes de desenvolvimento tenham sempre atitudes sexistas. É claro que sempre há exceções, mas, de uma forma geral, o pessoal envolvido nesses órgãos e agências se destaca, quase sempre, por sua grande dedicação e compromisso com causas sociais, mesmo quando envolvido mais diretamente nos aspectos ditos "técnicos" dos projetos.

Sabe-se, porém, que promover mudanças profundas como objetiva a abordagem de equidade de gênero requer muito mais do que apenas "boas intenções". Ela exige a formação de pessoal não apenas comprometido, mas, também, habilitado na análise e planejamento de gênero, uma

formação que não é algo que possa ser alcançado em curto prazo. Por outro lado, a divisão sexual do trabalho (e de prioridades), a distribuição desigual do poder e de acesso a recursos, as ideologias e relações de gênero se manifestam em todos os níveis e em toda a sociedade e, portanto, também no âmbito institucional, inclusive em agências e órgãos envolvidos em projetos de desenvolvimento.

Dentre um dos aspectos desse fenômeno, está a presença numérica majoritária de homens, sobretudo nas agências e nos órgãos que se dedicam ao desenvolvimento rural que resulta da combinação de dois fatores que se alimentam mutuamente. De um lado, está a tendência a se dar maior ênfase e prioridade aos aspectos ditos "técnicos" do projeto (desenvolvimento e repasse de novas técnicas agrícolas, construção de barragens e sistemas de irrigação etc.), tendência esta que tem a ver não só com a maior valorização e prioridade que as sociedades modernas dão a tudo que diz respeito à ciência e tecnologia, em prejuízo das questões ditas sociais, mas, também, com interesses políticos: por certo, aumento na produção, grandes barragens, grandes projetos de irrigação etc. são produtos de ações de intervenção muitos mais visíveis e mais fáceis de serem implementados e mensurados do que melhorias no campo social.

De outro lado, reside o fato de que, devido às ideologias de gênero que respaldam a divisão do trabalho e, mais precisamente, ao fato de que, na nossa sociedade, questões técnicas e científicas (bem como as políticas) são identificadas como da esfera masculina, enquanto as sociais (e culturais) são tidas como mais da alçada feminina, engenheiros civis, agrônomos, economistas, contadores, técnicos agrícolas, agentes de crédito etc., são majoritariamente homens, ao passo que assistentes sociais, sociólogas, secretarias são geralmente mulheres. Dessa maneira, estabelece-se uma divisão hierárquica de gênero na estrutura organizacional e de prioridades dos projetos, que é difícil de ser desmontada. Mesmo porque, a presença de mulheres nos níveis mais elevados da estrutura de poder, não garante, por si só, que não haja resistência organizacional ao enfoque de gênero.

Por certo, trabalhar com esse enfoque implica em enfrentar o d*esafio do novo e controverso*. A transversalização de gênero é uma perspectiva nova, que se apresenta como um grande desafio aos modelos de desenvolvimento e formas de intervenção prevalentes, pois lida com questões controversas, já que procura romper com os padrões estabelecidos das relações de poder entre os sexos. Por isso mesmo, a implementação dessa estratégia, comumente encontra resistência e descrédito tanto da parte de planejadores e do pessoal envolvido com a implementação de projetos quanto das comunidades e populações beneficiárias.

Sem dúvida, o desafio imposto pela abordagem de equidade de gênero e empoderamento das mulheres é, de fato, muito maior do que o provocado pelos projetos de Mulher e Desenvolvimento (WID/MED) que atendiam, fundamentalmente, às *necessidades práticas de gênero* das mulheres, ou seja, às necessidades relativas à carga de trabalho e responsabilidades femininas, e não por acaso, pois, nos contextos do planejamento e da execução de projetos, é muito mais fácil identificar e atender a essas necessidades – como, por exemplo, criar creches, oferecer suprimento de água limpa nas

proximidades da casa, oferecer cursos de costura, de restaurante, para lavadeiras etc., – bem como reconhecer a sua legitimidade. Incluem-se aí também as intervenções no sentido de organizar as mulheres e promover a sua autoestima.

Reconhecer a legitimidade dessas demandas e atendê-las não implica necessariamente em uma mudança radical de mentalidades, nem se apresenta como uma ameaça às estruturas de poder e aos padrões de comportamento vigentes, inclusive no que diz respeito à estrutura organizacional dos órgãos e agências envolvidos nas ações do projeto. Em contraste, a abordagem de equidade de gênero implica no atendimento não apenas das necessidades práticas das mulheres, mas sobretudo dos seus *interesses estratégicos*, que estão relacionados à *posição* relativa das mulheres na sociedade.[15] Como ressalta Williams:

> Estas necessidades podem incluir acesso igual ao poder de decisão, redução ou finalização da discriminação institucionalizada no trabalho, direito à propriedade da terra e à educação, medidas para erradicar a violência masculina contra as mulheres e a divisão da responsabilidade com homens nos cuidados com as crianças. (1999, p. 15).

Atendê-las, portanto, é questionar ou ir contra os privilégios masculinos existentes. Ademais, o enfoque de equidade de gênero implica, ainda, em uma mudança nos critérios de prioridades de projetos, questionando a divisão entre os componentes ditos "técnicos" e "sociais" impondo-se, outrossim, como uma problemática transversal e, portanto, abrangente, difícil de ser entendida, legitimada e trabalhada. É, de fato, uma perspectiva que, além de nova e controversa, exige muito mais tempo, compromisso e dedicação que as anteriores. Por último, é preciso ter claro que, como o termo implica, a transversalização do enfoque de gênero "[...] não pode ser simplesmente 'costurado' aos modelos de desenvolvimento existentes, nem tampouco adicionado aos programas de ajuda e desenvolvimento como um componente extra" (WILLIAMS, 1999, p. 13). Trata-se de uma questão que deve atravessar todos os componentes dos programas e projetos, o que, em si, já traz grandes dificuldades, pois requer uma maior articulação entre as ações ditas técnicas e sociais desses programas, o que não é fácil conseguir, dados os interesses divergentes dentre o pessoal envolvido.

Mas, a grande dificuldade encontrada reside no fato de que, apesar da atenção necessária às recomendações quanto a "boas práticas", não existem fórmulas mágicas nem receitas perfeitas que possam ser seguidas para se garantir a implementação da transversalização do enfoque de gênero em programas, projetos ou instituições, a começar pelo fato de que as comunidades beneficiárias não são iguais nem reagem da mesma forma no processo de implementação das ações do projeto.

Sem dúvida, a sensibilização e formação em gênero são passos essenciais na implementação do enfoque de gênero. Trata-se de uma

[15] Sobre problemas dessa natureza que emergem no desenvolvimento de projetos, ver Sardenberg, Passos e Costa (1999); Sardenberg (2000).

> [...] intervenção de desenvolvimento que busca modificar consciências, conhecimento, habilidades e comportamentos relacionados a gênero. Ela difere de formações com outros conteúdos/temas, porque trata de questões pessoais e políticas, mesmo que não seja de modo deliberado. (WILLIAMS, 1999, p. 21).

Por isso mesmo, há uma diferença importante entre a formação em gênero e a formação (ou capacitação) em outros conteúdos e temáticas relacionados à implementação de projetos de desenvolvimento. Mais especificamente, essa formação tem por objetivo não apenas habilitar os agentes envolvidos para trabalhar com a questão, mas também contribuir para a formação da sua *consciência (ou autoconsciência) de gênero***.** Certamente, isso não é algo simples:

> A consciência de gênero não é uma questão separada ou adicional a ser tratada; é um modo de ver, uma perspectiva, um conjunto de compreensões que informam nossa visão sobre as pessoas e a sociedade. [...] gênero está no coração da identidade humana e de todas as atitudes, crenças e ações humanas. [...] E mais, quando começamos a olhar dessa forma e questionamos nossas concepções achamos que o mundo parece diferente. A consciência de gênero significa olhar com novos olhos e de um modo que está constantemente aberto para aprender mais. (WILLIAMS, 1999, p. 13).

Podemos instrumentar pessoas para trabalhar com a análise de gênero. Mas esse "novo olhar" necessário não chega de forma automática. Não é algo que possa ser "ensinado", mas sim o resultado de um processo que se desenvolve aos poucos e em ritmo diferente, a depender do indivíduo. (SARDENBERG, 2004).

Referências

ANDERSON, Elza Suely. Tecnologia, conceitos e definições. In: SEMINÁRIO IDER/WINROCK. **Gênero e Energia Renovável**: Panfleto. Praia da Caponga, CE, 27-30 maio 1997.

ASSOCIATION FOR WOMEN'S RIGHTS IN DEVELOPMENT – AWID. Intersectionality: a tool for gender and economic justice. **Women's rights and economic change**, n. 9, Aug. 2004. Disponível em: <http://www.awid.org/eng/Issues-and-Analysis/Library/ Intersectionality-A-Tool-for-Gender-and-Economic-Justice>.

BAHIA, Maria Candida dos Anjos. **Mulheres nas organizações**: um caso de polícia. Salvador, 2002. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

BANDEIRA, Lourdes. **Brasil: fortalecimento da Secretaria Especial de Política para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. CEPAL, Brasília, jan. 2005. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/integra_publ_ lourdes_bandeira.pdf>.

BEDLINGTON, Nicola; et al. **Transforming the mainstream**: seminar report on mainstreaming and inclusive approaches in EU development cooperation. Bruxelles, APRODEV, 2004. 42p.

BELL, Emma. Emerging issues in gender and development: an overview. **Bridge (development – gender): Report n. 58**. Brighton, UK: IDS, Nov. 2000. Disponível em: <http://www.bridge.ids.ac.uk/bridge/reports/re58.pdf>.

BOOTH, Christine; BENNETT, Cinammon. Gender Mainstreaming in the European Union: towards a new conception and practice of equal opportunities? **European Journal of Women's Studies**, v. 9, n. 4, p. 430-446, 2002**.** Disponível em: <http://ejw.sagepub.com/cgi/ content/abstract/9/4/430>.

BOSERUP, Ester. **Women's role in economic development**. London: George Allen & Unwin, 1970.

BRIDGE. **Development and gender in brief**. **Issue n. 5**: approaches to institutionalising gender. Brighton, UK: IDS, 1997. Disponível em: <http://www.bridge.ids.ac.uk//bridge/ Dgb5.html>.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1989.

CANADIAN INTERNATIONAL DEVELOPMENT AGENCY–CIDA. **CIDA's policy on gender equality**. Ottawa: 1998. Minister of Public Works and Government Services Canada, 1999. Disponível em: <http://www.acdi-cida.gc.ca/equality>.

COUNCIL OF EUROPE. **Gender mainstreaming**; conceptual framework, methodology and presentation of good practices: final report of activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS). Strasbourg, May 1998. Disponível em: <http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/Equality/PDF_EG-S-MS_98_2rev_E.pdf>.

CORNWALL, Andrea; GOETZ, Anne Marie. Democratizing democracy: feminist perspectives. **Democratization**, v. 12, n. 5, p. 783-800, dez. 2005.

CORNWALL, A.; HARRISON, E.; WHITEHEAD, A. Introduction: repositioning feminisms in gender and development. **IDS Bulletin**, n. 35, p. 1-10, 2004.

DAWSON, Elsa. Strategic gender mainstreaming in Oxfam GB. In: PORTER, Fenella; SWEETMAN, Caroline (Eds.). **Mainstreaming gender in development**: a critical review. Oxford: Oxfam GB, 2005. p. 80-89.

DERBYSHIRE, Helen. **Gender manual**: a practical guide for development policy makers and practitioners. London: DFID, 2002.

FERREIRA, Virginia. A globalização das políticas de igualdade entre os sexos: do reformismo social ao reformismo estatal. In: GODINHO, Tatu; SILVEIRA, Maria Lúcia (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Coordenadoria da Mulher, 2003. p. 77-102.

FRASER, Nancy. Pragmatism, feminism and the linguistic turn. In: NICHOLSON, L.; et al. **Feminist contentions**: a philosophical exchange. New York; London: Routledge, 1999. p. 157-172.

FUNDO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA – FIDA. **Pautas y lineamientos para incorporar y operacionalizar el enfoque de género en proyectos de desarrollo rural**. Versión revisada. Roma, 1999.

FUNDO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA–FIDA. **La mujer rural en los proyectos del FIDA**: la clave para reducir la pobreza. Roma, 1978.

GOETZ, Anne Marie (Ed.). **Getting institutions right for women in development**. London: Zed Books, 1997.
JAHAN, Rounaq. **The elusive agenda**: mainstreaming women in development. London: Zed Books, 1995.

KABEER, Naila. **Reversed realities**: gender hierarchies in development thought. London: Verso, 1994.

KABEER, Naila. From feminist insights to an analytical framework. In: KABEER, Naila; SUBRAHMANIAN, Ramya (Eds.). **Institutions, relations and outcomes**: framework and tools for gender-aware planning. London: Zed Books, 1999. p. 3-48.

KABEER, Naila. SUBRAHMANIAN, Ramya (Eds.). **Institutions, relations and outcomes**: a framework and case studies for gender-aware planning. London: Zed Books, 1999.

MACKAY, Fiona; BILTON, Kate. **Learning from experience**: lessons in mainstreaming equal opportunities. Scottish Executive, Institute of Governance/University of Edinburgh, 2003.

MEENTZEN, Angela; GOMÁRIZ, Enrique. **Aplicando la democracia de género**. Berlim: Fundação Heinrich Böll, 2002.

MILLER, C.; RAZAVI, S. Gender analysis: alternative paradigms. **Gender in Development Monograph Series**, UNDP, New York, n. 6, 1998.

MOLYNEUX, M. Mobilization without emancipation? women's interests, the state, and revolution in Nicaragua. **Feminist Studies**, v. 11, n. 2, p. 227-254, 1985.

MOSER, Caroline; MOSER, Annalise. Gender mainstreaming since Beijing: a review of success and limitations in international institutions. In: PORTER, Fenella; SWEETMAN, Caroline (Eds.). **Mainstreaming gender in development**: a critical review. Oxford: Oxfam GB, 2005. p. 11-22.

MUKHOPADHYAY, Maitrayee. Mainstreaming gender or "streaming" gender away: feminists marooned in the development business. **IDS Bulletin**, v. 35, n. 4, 2004. p. 95-103.

OXAAL, Zoë; BADEN, Sally. Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy. **Bridge (development-gender) – Report n. 40**. Brighton, UK: IDS, Oct. 1997. Disponível em: <http://www.bridge.ids.ac.uk//bridge/Reports/re40c.pdf>.

PAULSON, Susan. Reflexiones sobre metodologías para género y forestería comunal. **Desarrollo Agroforestal y Comunidad Campesina**, ano 5, n. 22, abr./maio 1996.

PAULSON, S.; CRESPO, M. (Orgs.). **Teorías y prácticas de género**: una conversación dialéctica. La Paz, Bolívia: Embajada Real de los Países Bajos, 1997.

PEARSON, Ruth; WHITEHEAD, Ann; YOUNG, Kate. Introduction: the continuing subordination of women in the development process. In: YOUNG, K.; et al. **Of marriage and the market**: women's subordination internationally and its lessons. London: Routledge, 1981,

PORTER, Fenella; SWEETMAN, Caroline (Eds.). **Mainstreaming gender in development**: a critical review. Oxford: Oxfam GB, 2005.
PORTER, Fenella; SWEETMAN, Caroline (Eds.). Editorial. In PORTER, Fenella; SWEETMAN, Caroline (Eds.). **Mainstreaming gender in development**: a critical review. Oxford: Oxfam GB, 2005. p. 2-10.

RAO, Aruna; KELLEHER, David. Is there life after gender mainstreaming? In: PORTER, Fenella; SWEETMAN, Caroline (Eds.). **Mainstreaming gender in development**: a critical review. Oxford: Oxfam GB, 2005. p. 57-69.

SARDENBERG, Cecilia M. B. Introducing gender sensitizing to elementary school teachers in rural Bahia, Brazil. In: THEHERANI-KRÖNER, P.; SCHMITT, M.; HOFFMANN-ALTMANN, U. (Eds.). **Knowledge, education and extension for women in rural areas**. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 2000. p. 46-54.

SARDENBERG. Cecília M. B. **O enfoque de gênero**: fundamentos teóricos e aspectos práticos. Salvador: NEIM/UFBA, 1998.

SARDENBERG, Cecilia; COSTA, Ana Alice; PASSOS, Elizete. Rural development in Brazil: are we practicing feminism or gender? **Gender and Development**, v. 7, n. 3, p. 28-38, 1999.

SCHALKWYK, Johanna; THOMAS, Helen; WORONIUK, Beth. **Mainstreaming**: a strategy for achieving equality between women & men. Estocolmo, Suécia: SIDA, 1996.

SUBRAHMANIAN, Ramya. Making sense of gender in shifting institutional contexts: some reflections on gender mainstreaming. **IDS Bulletin**, v. 35, n. 4, p. 89-94, 2004.

SELAYA, G.; NADEZHDA, G. Cambiar... ¿Quién, yo? In: PAULSON, Susan; CRESPO, Mónica. Teorías y prácticas de género: una conversación dialéctica. La Paz: Embajada Real de los Países Bajos, 1997. p. 27-35.

TINKER, Irene; et al. **Women and world development**. Washington, D.C.: Transcentury Foundation, 1978.

UNITED NATIONS. **Beijing Declaration and Platform of Action**. In: FOURTH WORLD CONFERENCE ON WOMEN, 1995. Disponível em: <http://www.un.org/womenwatch/ daw/beijing/platform/>.

VERLOO, Mieke. **Gender Mainstreaming**: practice and prospects. Netherlands: Univ. of Nijmegen, 1999.

WALLACE, T. Institutionalising gender in UK NGOs. **Development in practice**, *v.* 8, n. 2, p. 159-172, 1998.

WILIAMS, Suzanne; et al. **Manual de formação em gênero**. Recife: OXFAM/ SOS Corpo, Gênero e Cidadania, 1999.

WOODFORD-BERGER, Prudence. Gender mainstreaming: what is it (about) and should we continue doing it? **IDS Bulletin**, v. 35, n. 4, p. 65-72, 2004.

DA EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

diálogos com regimes de verdade e sistemas de sexo-gênero, classe, raça e etnia

Gema Galgani S. L. Esmeraldo[1]

A educação rural, em sua estreita vinculação com a categoria analítica de gênero associada às dimensões de classe, raça e etnia instiga inúmeras reflexões sobre a problemática da educação brasileira. Sendo assim, com vistas a dar sentido e ordenação a essas ideias, procuraremos, utilizando o conceito foucaltiano de "regimes de verdade", fazer uma cartografia desses regimes instituídos pela Colônia Portuguesa e ainda recorrentes em práticas do Regime Republicano, relacionando-os à educação brasileira, classe, raça, etnia e gênero. Intentamos, também, recuperar o processo histórico de escolarização das mulheres conforme a classe social, bem como buscaremos contextualizar as concepções do ensino agrícola para jovens rurais e apresentar as lutas recentes dos movimentos sociais rurais pela educação do campo.

Regimes de Verdade que Orientam a Formação da Educação Brasileira

A ocupação das terras, em 1500, pelos portugueses, e o domínio sobre as populações nativas desse grande continente chamado Brasil se dá através da encenação e da instalação de regimes de verdade para mudar ideias, pensamentos e práticas humanas historicamente vivenciadas pelos povos nativos e impor novas ordens no campo do saber, do poder e da subjetivação de indivíduos e grupos étnicos. Considera Foucault que,

> Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (1993, p. 12).

Os colonizadores portugueses aportam no Brasil e produzem regimes de verdade para instalar suas estruturas econômicas, políticas e culturais. A orientação da "economia política da verdade" (FOUCAULT, 1993, p. 12) para a ocupação e dominação do território brasileiro é construída de várias formas e em diferentes frentes que se agregam e se complementam a primeira das quais se volta para garantir a institucionalidade portuguesa e se faz através do domínio e controle da extensão territorial: as terras são organizadas em grandes áreas que se denominam Capitanias Hereditárias; a

[1] Professora do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Sociologia/UFC. Coordenadora de Pesquisa da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR).

segunda é dirigida à regulação e administração das Capitanias, que passam a se dar através da concessão de uso das terras a donatários escolhidos entre os nobres da Coroa portuguesa, cabendo cada uma das Capitanias a apenas um donatário; a terceira se refere ao modo de exploração e de produção e ao destino dos produtos, que vão se voltar, prioritariamente, para o mercado europeu; por fim, a quarta se volta para a ordenação de procedimentos destinados à domesticação e à cristianização da população nativa, considerada atrasada e selvagem, a ser realizada pelos padres jesuítas. (ESMERALDO, 2004, p. 112).

Nas sociedades, a "economia política" da verdade tem, para Foucault:

> Cinco características historicamente importantes: a 'verdade' é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e do confronto social (as lutas 'ideológicas'). (1993, p. 13).

Alianças são feitas para que as relações de poder e de saber se configurem dentro do quadro de interesses dos colonizadores. Com os nobres portugueses, essas alianças são delimitadas para a instalação, organização e funcionamento da nova estrutura política e econômica. Com os padres jesuítas, outras alianças são definidas para a produção de saberes (formação ideológica) para a nobreza e os povos nativos.

A colonização brasileira se forja na integração concomitante de vários modos de dominação. Os portugueses relacionam e integram ideologias e práticas econômicas, religiosas, culturais e educativas para produzir sujeitos individuais e coletivos em condição de exploração e dominação e, nesse sentido, essa análise não pode priorizar seja o caráter econômico, material e de classe, de matriz marxista, seja o caráter religioso, de matriz teológica e missionária, e/ou o caráter cultural, de matriz simbólica, para não correr o risco de fazer uma interpretação limitada e focalizada. Há também, a ação de outros sistemas, como os de sexo-gênero[2], de etnia e de raça que provocam conflitos e resistências nas tramas da história brasileira e que precisam ser tratados igualmente.

O monopólio da educação, autorizado pela monarquia portuguesa aos jesuítas, se pauta em duas frentes: a formação, nos moldes da civilização europeia, ocidental e cristã, para uma elite (jovens do sexo masculino), que se realiza nos Seminários e Colégios; e a domesticação de crianças e jovens indígenas, também, do sexo masculino, através do ensino de boas maneiras e de técnicas de

[2] Para Lauretis (1994, p. 212), "o sistema de sexo-gênero é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social, etc.) a indivíduos dentro da sociedade".

leitura e escrita (BERGER, 1980, p. 164), que se faz em aldeamentos e territórios de missões. Assim, os padres jesuítas trazidos pelos colonizadores, em 1549, iniciam o que esse autor denomina de "início da educação escolar no Brasil", em uma ação sintonizada com os novos regimes de verdade. O processo de colonização organiza a ação educacional e missionária dos jesuítas de forma segmentada, segundo a classe social, a raça, a etnia e o sistema sexo-gênero.

Para os jovens dos segmentos sociais oriundos da nobreza de Portugal, o caminho da escolarização nos Seminários e Conventos; para os filhos dos povos indígenas, a formação para novos comportamentos sociais voltados para o trabalho e o assujeitamento de grupos étnicos. Para as duas classes, a modelagem de gênero se forja de forma binária: o gênero masculino da elite social recebe instrução para apoiar e realizar o projeto de colonização e o gênero masculino das etnias dos povos indígenas, a domesticação para o trabalho; para o gênero feminino, a limitação ao espaço da casa, ao trabalho doméstico, que se diferencia, conforme a classe social das mulheres.

Não há indícios de inscrição de mulheres nas ações educativas dos jesuítas. Pinturas[3] e documentários cinematográficos registram a mulher indígena e a mulher negra atuando no trabalho doméstico submetidas, por condição de classe, raça e etnia, às ordens de mulheres brancas da nobreza.

A formação educacional e missionária se volta para a moldagem de sujeitos numa inscrição de classe, sexo-gênero, raça e etnia, de caráter diferenciado, para atuar na perspectiva do fortalecimento do modelo agroexportador na colônia.

O projeto educativo e missionário dos jesuítas está profundamente vinculado ao projeto de exploração econômica das terras brasileiras. Entre os anos de 1500 e 1850, a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras brasileiras se subordinam a uma racionalidade econômica regida pela economia de poder que extrai da terra o máximo de sua capacidade, numa produção intensiva, em grandes faixas de terra – que define o gerenciamento da terra, as relações de trabalho de caráter escravocrata, a ordenação territorial e a criação das primeiras vilas e cidades.

Na nova ordenação econômica, política e social, os regimes de verdade se instalam e se hegemonizam nas práticas dos colonizadores portugueses, em uma estratégia política que reúne mecanismos de dominação econômica, religiosa, cultural, de sexo-gênero, étnica e racial.

Durante os séculos de colonização, os mecanismos adotados pelo poder português se materializam em práticas[4] autoritárias, brutais, excludentes, injustas, usurpadoras, concentradoras e seletivas sobre os povos nativos, negros e mestiços. Essas ações geram reações nos atingidos e

[3] Tufano (2000) escreve sobre Jean Baptiste Debret, desenhista e pintor francês que morou no Brasil nos anos de 1816 a 1831, que criou trabalhos que retratam os costumes do povo brasileiro e imagens da mulher negra em condição de trabalho doméstico ou nas ruas de forma submissa à mulher da nobreza.

[4] Muitas dessas práticas se mantêm após a monarquia, com a instalação do sistema político republicano e ainda se observam nos dias atuais, através dos regimes de arrendamento de terras e das relações de trabalho entre patrões e moradores, parceiros, agregados, rendeiros, meeiros e outras formas de assujeitamento do trabalho humano encontradas nas grandes propriedades.

violentados dando origem a iniciativas[5] que guardam um caráter de resistência, de negação à morte e de reação ao extermínio de seus povos.

A usurpação das terras indígenas, o cercamento de territórios para a consolidação dos latifúndios e a legislação que mantêm a terra sob o domínio privado expulsam índios e camponeses do litoral para territórios mais distantes, para regiões inexploradas, ou empurram muitos outros para os vilarejos e para a formação de favelas nas cidades.

O nomadismo indígena, que antes se dava pela necessidade de permitir a renovação dos elementos minerais da terra para garantir a sua força procriadora, passa a se fazer como luta desesperada pela sobrevivência em uma reinvenção da vida na adversidade instalada.

As inúmeras tentativas de domesticação e de assujeitamento sobre índios, negros e mestiços não se realizam de forma pacífica: os índios enfrentam os brancos colonizadores, realizam fugas para as matas não exploradas; os negros também se refugiam em áreas de difícil acesso, como serras, e criam quilombos, como uma estratégia de resistência e de sobrevivência para a sua raça.

No final do século XVIII, as condições econômicas e políticas na Europa passam por profundas transformações, para a consolidação da revolução industrial e do pensamento moderno, constituindo novas relações de poder entre os povos. O poder feudal vai sendo enterrado e passam a dominar as novas forças burguesas que defendem a consolidação da propriedade privada e a liberdade individual em todas as suas dimensões. Em 1759, diante da influência das ideias iluministas em ascensão na Europa, os jesuítas são expulsos de Portugal e de suas colônias.

No novo paradigma econômico e político – o chamado capitalismo –, a terra se transforma em meio de produção, adquire valor monetário e de uso, é tratada como objeto material, bem mercadológico e considerada moeda de grande poder.

Sofrendo pressão dos ingleses para libertar a mão-de-obra escrava e transformá-la em trabalhadores assalariados e para impedir a ocupação e posse das terras brasileiras pelos escravos libertados e pelos povos miscigenados, os portugueses promulgam a “Lei de Terras”, em 1850. Essa é a primeira lei a ordenar o uso e a posse da terra brasileira e aquela a instituir a propriedade privada da terra, incorporando e agregando a ela outros sentidos. De forma impositiva, a terra deixa de ser um bem da natureza e adquire, com esse marco jurídico, poderes econômicos de mercadoria, para alimentar e fortalecer o sistema político e econômico que se reorganiza no Brasil, a partir da chegada da Coroa Portuguesa em 1808. Com a propriedade privada da terra, constitui-se o mercado de terras no país, embora restrito àqueles que acumulam as condições econômicas para a sua compra.

Mudanças e conflitos econômicos e políticos na Europa levam a Coroa Portuguesa a se instalar no Brasil. Essa mudança da Corte altera a cartografia da cidade do Rio de Janeiro com a construção de equipamentos públicos e iniciativas de caráter educativo visando dar uma feição

[5] Para maior conhecimento das lutas indígenas, dos negros e de outros povos explorados pelo branco colonizador consultar Leal (1986), Facó (1988), Martins (1994) e Medeiros (1989).

moderna e habitável a cidade. A partir de 1808, instala-se a primeira biblioteca pública, a Academia Militar, as duas primeiras faculdades (de Direito) e algumas escolas secundárias voltadas para os homens da elite que, depois, serão denominadas de Liceus. Leis são criadas para a criação de escolas primárias gratuitas que não saem do papel.

O retorno dos jesuítas ao Brasil se dá em 1842 e, com eles, a educação escolar é retomada no país, seguindo a mesma lógica de formação em bases ocidental e cristã, para a elite brasileira. Eles introduzem o ensino secundário através da iniciativa particular, em internatos para jovens do sexo masculino. Alguns anos depois, a chegada de ordens religiosas francesas no Brasil vai ser responsável pela gestão de escolas particulares que restringem a educação a jovens do sexo feminino e escolas americanas de orientação religiosa protestante que aportam no país, introduzem o ensino secundário para ambos os sexos[6]. Basicamente, são os filhos de famílias influentes, ou seja, da chamada elite econômica e política, que têm acesso ao ensino secundário e privado oferecido no século XIX no Brasil. Para Berger (1980, p. 170), "a escola brasileira era de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho, servindo por isso exclusivamente à classe dominante".

Nesses séculos, as camadas populares, formadas por indígenas, negros, povos miscigenados residentes nas vilas e cidades e nos espaços das fazendas e latifúndios rurais, são completamente alijados do circuito educacional existente no país. Essas camadas e grupos sociais organizam suas manifestações culturais, suas sociabilidades e outras iniciativas de caráter educativo em outros campos e canais não legitimados institucionalmente.

No que se refere às mulheres, Hahner afirma:

> A intensificação da vida comercial e política, em meados do século XIX, no Rio de Janeiro, exigia recepções formais e reuniões sociais maiores e mais complexas, nas quais as mulheres de classe alta tinham que ostentar prendas e habilidades sociais adequadas, a fim de promover a posição da família. (2003, p. 50).

A mobilidade de mulheres da elite em espaços públicos e em festas com a Corte Portuguesa e os ventos do ideário da modernidade propiciam as condições para a ampliação da formação de mulheres da elite que, além dos ensinamentos sobre culinária, bordado, renda, pintura, passa a incluir o estudo da escrita, leitura, da língua francesa, piano e dança. A chamada educação doméstica se soma aos conteúdos de educação escolar, mas essa formação obedece a limites: deve servir à família, à casa e aos encontros sociais e se fazer para o aprendizado de habilidades adequadas a um "bom" casamento.

[6] As escolas católicas sob orientação de religiosas francesas e as escolas americanas de orientação presbiteriana incorporam a formação de professores primários (Escola Normal) adotando a separação por sexo-gênero com aulas em dias alternados, com propostas pedagógicas e conteúdos curriculares diferenciados e até em casas separadas.

A construção sociocultural baseada no sistema sexo-gênero reserva para as mulheres um lugar e um papel social de mulher situado no casamento, na família e na casa. Nesse sentido, para o cumprimento de suas funções nessas esferas, a educação da mulher há que ser diferenciada da educação para os homens e, de forma geral, acessível somente às mulheres das classes sociais dominantes econômica e politicamente. O próprio sistema educacional daquele século, orientado para as classes da elite, atua na reprodução segregadora com base no sistema binário sexo-gênero, que, numa simbiose, exclui os gêneros segundo sua classe social, raça e etnia. Conforme Hahner,

> A primeira legislação referente à educação feminina surgiu em 1827, mas 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 exigida 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. (2003, p. 76).

A Oligarquia brasileira, unida ao Estado e à Igreja, define o sistema educacional para as jovens e mantém um modelo de caráter conservador, segregador e isolacionista, no período colonial. Mas, uma voz dissonante desse regime de verdade ecoa no Brasil para trazer ações e discursos de defesa pública por "uma educação mais ampla e uma postura social mais justa e respeitosa para as mulheres, assim como a liberdade religiosa e a abolição da escravatura" (HAHNER, 2003, p. 55). Nísia Floresta, mulher da classe alta, nascida em 1809, lidera iniciativas em defesa do acesso da mulher a outras áreas de conhecimento, à ampliação da escola elementar e ao ingresso no ensino superior. Sua luta traz elementos de insubordinação à ordem moral, institucional e política, pois questiona o lugar e o valor subalterno da mulher na sociedade e os modelos de sociabilidade e de educação sexista.

Ainda no século XIX, as Escolas Normais surgem para melhor preparar professores para lecionarem no ensino primário das instituições públicas e privadas. Esse espaço passa a se constituir, no final do século XIX, no lugar de entrada de mulheres, de oportunidade de continuidade da formação feminina e na criação de uma profissão "digna" para mulheres, principalmente para as solteiras e aquelas sem dotes. A resistência masculina à ocupação por mulheres dessa profissão é minada pela representação que se constrói para o magistério como sendo uma continuidade do papel de mulher-mãe. Essa relação simbólica é, também, responsável pela saída crescente dos homens dessa profissão (educação primária) e pela queda dos salários que, até os dias de hoje, se mantêm abaixo dos níveis salariais de outras categorias de professores.

Mulheres que adentram a escrita literária, que se insurgem contra os modelos binários sexo-gênero naturalizados, se originam das Escolas Normais. Em jornais, divulgam obras literárias (algumas com pseudônimo) e ideias de emancipação feminina.

Até agora, falou-se, aqui, de mulheres de um lugar definido, de mulheres residentes nas cidades emergentes e em desenvolvimento no Brasil.

Mas, e a Escola Rural? Por que surge? Como surge? Para quem surge?

A Educação Profissional Agrícola e a Manutenção do Sistema Sexo-Gênero

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002, p. 7).

No final do século XIX, experiências isoladas, em algumas casas denominadas de abrigos, orfanatos ou patronatos, são dirigidas por religiosos que acolhem crianças e jovens das camadas sociais mais pobres e/ou de origem rural e oferecem o ensino prático de técnicas agrícolas propiciadoras do ingresso profissional na economia agroexportadora.

No início do século XX, debates surgem, no seio de organizações rurais civis, para exigir do Estado a responsabilidade pela Educação Rural. São discussões que remetem à problemática da migração campo-cidade e da necessidade de elevação da produtividade do campo brasileiro (BRASIL, 2002, p. 9). O processo de regulamentação e estruturação das Escolas Agrícolas no Brasil se institucionaliza com o Decreto nº 8.319, do ano de 1910, e se dá através de quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Sua finalidade é "a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária" (BRASIL, 2007, p. 8).

A inscrição da Educação Rural somente se materializa na Constituição de 1934 através da ordenação financeira para essa área e com o anúncio de apoio e proteção a associações civis que atuam com a educação profissionalizante de jovens rurais.

O projeto de desenvolvimento agroindustrial do Governo Vargas (1930-1945) se volta para um projeto de educação de base profissionalizante tanto para a população urbana como para a rural. Nessa direção, o Ministério da Agricultura de seu governo cria projetos voltados para a educação no meio rural e para a Educação Agrícola. Nos anos de 1930, o projeto dirigido para o ruralismo pedagógico reflete a intenção de criação de mecanismos para manter a população no campo

e frear o crescente êxodo rural. Mas, nesses anos, o incentivo ao ensino agrícola se volta principalmente, para o ensino superior e atinge, fundamentalmente, jovens da classe social de melhores condições econômica e política do país.

A partir da década de 1940, o modelo agrícola americano se impõe no projeto de nação brasileira e reorienta políticas para a Educação Agrícola, dessa vez, alargando o seu alcance para atingir a juventude rural, com a criação de Escolas Agrotécnicas dirigidas para o ensino médio, em várias regiões brasileiras de perfil agrícola. A prioridade é a formação profissional para o trabalho agrícola voltado para a modernização do campo brasileiro e para conter a migração campo-cidade. Num horizonte de modernização da população do campo rural, se preparam professores para atuar em escolas técnicas agrícolas e para formar a juventude rural para o trabalho.

Sob o controle ideológico das classes dominantes, a Educação Agrícola tem o papel de ajustar e de preparar mão-de-obra para atuar na transição e transformação da agricultura brasileira de base agrária e tradicional para a sua modernização através de um modelo de base agroindustrial[7]. Seus objetivos visam a mudança social, a difusão e inovação de tecnologias, a transformação nas relações de trabalho e a modernização do campo brasileiro.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, normatiza a ação dos estabelecimentos agrícolas em funcionamento no país. O Ensino Agrícola passa a ser classificado em: a) escolas de iniciação agrícola, que ministram as 1ª e 2ª séries do ciclo (ginasial) com certificado de operário agrícola; b) escolas agrícolas, que ministram as quatro séries do 1º ciclo (ginasial), com certificado de mestre agrícola; e c) as escolas agrotécnicas que ministram as quatro séries do 1º ciclo (ginasial) e as três séries do 2º ciclo (ginasial), com certificado de técnico em agricultura, pecuária, horticultura, economia rural doméstica, dentre outros títulos[8].

Esse Decreto introduz mudanças significativas no desenho do Ensino Agrícola em curso no país que levam o Estado a: a) assumir a sua direção de forma autônoma e laica; b) liderar, no papel de protagonista, a formação e o agenciamento de mão-de-obra para o mercado emergente do capitalismo agroindustrial; c) direcionar os recursos públicos para o Ensino Agrícola, na lógica da racionalidade econômica e voltada para os interesses do capital; d) manter a escola rural como instrumento colonialista, através da definição de modelos gestados sem a participação das famílias dos jovens rurais; e e) introduzir, na Educação Agrícola, cursos para a mulher rural.

Seus Artigos 51 e 52, abaixo transcritos, normatizam a profissionalização da mulher através do Ensino Agrícola:

---

[7] Na década de 1980, acadêmicos brasileiros como Graziano da Silva (1985) e Kageyama et al. (1990), avaliam que essa se faz num quadro de modernização conservadora, pois aprofunda a concentração de terras, produz o monopólio das culturas, tecnifica o modo de produção e expulsa trabalhadores, provocando mais êxodo rural e o crescimento das grandes cidades.

[8] Cf. Escola Técnica Estadual Cônego José Bento. **O ensino agrícola**. Disponível em: <www.etecfbento.com.br>. Acesso em: 9 out. 2008.

> Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.
> Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:
> 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.
> 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos, de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
> 3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
> 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica. (BRASIL, 2002, p. 15-16).

Com essa legislação, o Estado assume e se responsabiliza, também, pela sociabilidade pública da jovem e da mulher rural e delimita, de forma precisa, no seu formato institucional de educador, o caráter sexista que vai definir os limites da mobilidade profissional da jovem e da mulher rural.

Movida pelo paradigma da modernização da sociedade, a função social da educação agrícola das jovens e mulheres rurais se volta para instruí-la para a difusão, junto à população rural feminina, de conhecimentos de Economia Rural Doméstica. Esses ensinamentos fazem parte do projeto de modernização da agricultura, que inclui a família rural.

A formação de jovens para a execução de ações educativas, através de programas governamentais de extensão rural junto a famílias camponesas e mulheres rurais das unidades agrícolas familiares, remete à intenção de reter as famílias no campo rural brasileiro e à formação de novos hábitos alimentares, sanitários e de consumo demandados pelo projeto de integração das populações do campo ao projeto de modernização rural e de desenvolvimento industrial.

Na década de 1950, cursos de formação profissional em Economia Rural Doméstica, com poucas variações na grade curricular, surgem em Escolas Agrotécnicas de vários Estados brasileiros.

No ano de 1955, é criado o "Curso de Extensão de Economia Doméstica Rural", no município de Iguatu, Estado do Ceará que passa a se denominar "Colégio de Economia Doméstica Rural Elza Barreto", em 1963. Esse curso oferece habilitação em Economia Doméstica, em nível de 2º grau e passa a se subordinar à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Decreto n° 76.436, de 14 de outubro de 1975. A Formação Específica do Curso garante o ensino de Redação e Expressão, Administração do Lar, Psicologia e Relações Humanas, Vestuário, Arte-Habitação e Decoração, Desenho Técnico, Alimentação e Nutrição, Industrialização e Conservação de Produtos Agropecuários, Higiene e Enfermagem, Puericultura, Atividades Agropecuárias e Estudos Regionais.

Apesar da formação profissional para as jovens rurais introduzir conhecimentos e técnicas sistematizados e acumulados histórica e culturalmente, sua matriz paradigmática se resguarda no sistema sexo-gênero para manter as jovens e mulheres nos limites de uma atuação profissional que se dá para o mundo privado, o mundo doméstico, do lar, da família e para outras mulheres. Ora, com essa

relação, a técnica em Economia Rural Doméstica não adquire reconhecimento social, político e público, pois, embora atue como profissional, sua ação se dá no campo das relações privadas, familiares e com um sujeito não reconhecido no mundo público – as mulheres. O seu trabalho está fundado na organização do trabalho doméstico, exercido por mulheres, no âmbito do espaço doméstico, portanto, não tem valor de mercadoria na ordem vigente, a capitalista.

Ao escrever sobre a polêmica trazida por feministas marxistas da produção de mais valia no trabalho doméstico e seu caráter econômico, Iasi afirma que,

> Não é casual que exatamente o trabalho doméstico, exercido majoritariamente pelas mulheres, tenha seu vínculo com o universo da produção capitalista obscurecido. A cisão entre o mundo econômico e produtivo para o capital e o universo ideologizado do lar pressupõe que esse último seja um universo feminino. O homem trabalha e produz mercadorias, a mulher lhe dá o suporte para produzir. Seria assim por demais incômodo encontrar-se cruelmente diante de relações de família que reproduzem o ser humano como mercadoria e, mais do que isso, aceitar o fato de que são mulheres, desde muito condenadas a papéis acessórios, aquelas que participam com o trabalho doméstico na produção de parte do valor da mercadoria mais importante para todo o sistema. De nada adiante, mantendo os elos e as relações veladas, valorizar de mil modos o papel da mulher, seja ideologicamente, para manter a opressão de gênero, seja para supostamente libertá-la. A única verdade que interessa à mulher, assim como ao conjunto dos trabalhadores, é aquela que desvenda o que fica obscurecido pelas malhas da ideologia. O desvelamento de um aspecto antes velado vale mil vezes mais do que um belo discurso valorativo que mantenha escondido, aos olhos de quem quer se libertar, um elo das correntes que o oprimem. (2007, p. 140).

Considera Scott que buscar uma explicação para a construção social das relações de sexo-gênero somente no plano material e histórico, como feministas marxistas procuram realizar, é problemático, porque, incorre em análises reduzidas à divisão sexual do trabalho, à dicotomia entre produção e reprodução, por exemplo, que limitam reflexões para o avanço de *novas linhas de análise*. Considera, também, que as teóricas do patriarcado reduzem a sua análise ao sistema de organização social, à família, ao seu entorno, ao trabalho reprodutivo, que não são suficientes para a compreensão das diferentes formas de desigualdade entre os gêneros e sugere que "uma solução baseada no conceito de sistemas duais (que afirma a existência dos domínios separados, mas em interação, do capitalismo e do patriarcado)", pode ser importante desde que não afirme a dominância de um sobre o outro, mas que trate os dois de forma integrados. (SCOTT, 1995, p. 78).

> Uma tentativa importante de sair deste círculo de problemas veio de Joan Kelly, em seu ensaio 'The Doubled Vision of Feminist Theory', onde ela sustentava que os sistemas econômicos e os sistemas de gênero interagiam para produzir as experiências sociais e históricas; que nenhum dos dois era causal, mas que os dois 'operam simultaneamente para reproduzir as estruturas sócio-econômicas e as estruturas de dominação masculina de uma ordem social particular'. (1995, p. 79).

Um caminho alternativo para ampliar essas análises é proposto por Scott ao nuclear sua definição de gênero em duas partes integralmente conectadas: 1. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; e 2. “O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86).

Nesse caminho, cabe fazer exercícios de desconstrução e desnaturalização de símbolos construídos para homens e mulheres, como a enxada para o homem, a panela para a mulher; de análises no campo dos conceitos normativos que sacralizam esses símbolos binariamente; e de diálogo com as instituições religiosas, culturais, educativas, políticas e científicas que fortalecem e alicerçam essas representações no campo do pensamento e de suas práticas. Esses exercícios devem servir para a compreensão de que a construção do sistema sexo-gênero, como também de raça, etnia e classe, está alicerçada em um conjunto de fatores que agem de forma imbricada e simultânea, mas não de forma aleatória, e sim, envolvendo jogos de poder, para afirmar a condição de desigualdade, de opressão de um sobre outro.

Os jogos de poder circulam na família, no trabalho, na escola, na política, nos símbolos, na linguagem, nas representações, nas identidades binárias. Descobrir essas tramas por onde o poder circula é fundamental para desvelar hierarquias, diferenças que dominam, condições de desigualdade entre gêneros, raças, etnias e classes sociais.

A Nova Educação que vem dos Povos do Campo

Nas décadas de 1950 e de 1960, movimentos camponeses apoiados por setores da Igreja e partidos de esquerda se organizam no Nordeste e em algumas regiões do país para reivindicar condições dignas de trabalho e pela reforma agrária. Nos anos de 1970 e de 1980, novos movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), emergem com a bandeira da reforma agrária e da educação diferenciada do campo.

O MST inicia, no interior dos acampamentos e dos assentamentos conquistados, a luta por uma educação em novas bases. No conjunto de suas reivindicações por terra, produção, comercialização, agrega o direito pela educação básica, que depois se estende para a educação profissional e universitária para o conjunto da população “sem terra”. Exercita as primeiras experimentações de uma Educação do Campo, que reúne componentes políticos trazendo a relação direta entre educação e direito, entre educação e cidadania, entre educação e modos de vida e cultura, entre educação e trabalho.

Em julho de 1997, o MST se alia a outras organizações para realizar o “1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” (ENERA) e, em 1998, a “1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”. Essas iniciativas dão origem ao Movimento pela Educação do Campo que forja a criação institucional, pelo governo federal, ainda em 1998, do

Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) para a execução de políticas públicas em Educação do Campo.

O Movimento pela Educação do Campo aponta para a existência de dois projetos de desenvolvimento em disputa no país: aquele que se denomina agronegócio, que fortalece a monocultura, o uso de grandes extensões de terra e a exportação de seus produtos e um outro projeto, defendido por setores organizados de movimentos sociais de trabalhadores rurais, que defende a agricultura familiar e camponesa, a produção para o mercado interno, a garantia da soberania e segurança alimentar, a realização da reforma agrária e a produção em uma matriz agroecológica.

São os Movimentos Sociais Rurais (MSR) que agora reivindicam uma educação "que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo" e, defendem, que sirva para os povos do campo, e que deve se centrar na "formação humana e sair da centralidade do trabalho como princípio educativo" (MOLINA; et al., 1999, p. 15).

Nessa disputa, os movimentos consideram que o método e a metodologia devem conter os princípios da educação participativa formadores da autonomia, emancipação e libertação cidadã. Nesse sentido, devem trazer para o debate as dimensões de relações pessoais, de gênero, cultura, etnia, raça, geração; a necessidade de resgate cultural, tomando cuidado com a sua significação; mobilizar-se para novos pensamentos e práticas sociais que incorporem os princípios da agroecologia, do consumo responsável, da política como direito de todos e para uma grande transformação social voltada para a emancipação do ser humano.

O Pronera, programa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), passa a atuar na realização de cursos reivindicados pelos MSRs situados nas áreas de reforma agrária. Com a finalidade de fortalecer a Educação do Campo facilita o acesso aos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos, de Escolarização no Ensino Fundamental e Médio, aos Cursos de Formação Profissional, Técnico e Cursos Superiores, nas várias áreas de conhecimento, além de cursos de especialização.

Reivindicado pelos MSRs, o debate sobre classe, raça, etnia, geração e gênero é incluído na grade curricular da maioria dos cursos com o fim de fomentar a reflexão crítica e a produção de conhecimento em novas bases paradigmáticas. Homens e mulheres se inscrevem nos cursos, sem discriminação de sexo-gênero, raça, etnia e geração.

Enfim, o exercício da democracia nos meandros da República brasileira? O enfrentamento aos regimes de verdade solidificados em quinhentos anos de dominação colonial e burguesa? A afirmação de uma Educação que se constrói como Educação *dos* e *para os* Povos do Campo? Uma Educação para demarcar concepções de caráter político que se realizam no conflito, na luta pela emancipação real desses povos?

Novos estudos são desafiados a continuar esse fio de reflexões aqui iniciados.

Referências

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ CEB012002.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 76.436**, de 14 de outubro de 1975. Altera o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br /legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76436-14-outubro-1975-425010-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Ministério da Educação–MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica–SETEC. **Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC**. Brasília, 2007. Mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação–MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade–SECAD. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, SECAD, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola; Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Rio de Janeiro, 20 de Agôsto de 1946. DOU, 22 ago. 1946. Disponível em: <http://www.jusbrasil. com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>.

ESMERALDO, Gema Galgani S. L. **O MST sob o signo de uma economia subjetiva**: o Assentamento José Lourenço. Fortaleza, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2004.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e fanáticos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O que é questão agrária**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850–1940. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

IASI, Mauro Luis. **Ensaios sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KAGEYAMA, Ângela; et al. O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais. In: DELGADO, Guilherme Costa; et al. (Orgs.). **Agricultura e políticas públicas**. Brasília: IPEA, 1990.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto.** 5. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

MARTINS, Mônica Dias. **Os desafios da cooperação nos assentamentos da reforma agrária.** Fortaleza: Peres, 1994.

MEDEIROS, Leonilde S. de. **História dos movimentos sociais no campo.** Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MOLINA, Mônica Castagna; et al. **Por uma educação básica do campo:** memória. Brasília: FUnB, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 72-99, jul./dez.1995.

TUFANO, Douglas. **Jean Baptiste Debret**. São Paulo: Moderna, 2000. Coleção Mestres das Artes no Brasil.

PEDAGOGIAS FEMINISTAS NO COMBATE AO RACISMO E ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO

uma abordagem perspectivista

Cláudia Pons Cardoso[1]
Zuleide Paiva da Silva[2]

Introdução

Diferentes estudos apontam que as escolas, públicas e privadas, têm se revelado como um espaço onde o sexismo, o racismo e a homofobia, entre outras expressões da violência, são produzidos e reproduzidos cotidianamente, tanto por professoras(es), quanto por estudantes (BRABO, 2009; LOURO, 2007; LOURO; MEYER, 2001; GOMES, 1996). Tais estudos mostram o quanto o cotidiano escolar se apresenta marcado por práticas preconceituosas e discriminatórias tão cristalizadas que, em algumas situações, as(os) docentes não percebem os prejuízos acarretados pelos estereótipos (re)produzidos em suas práticas pedagógicas e em suas falas.

Para Tomaz Silva (2004), o pensamento educacional brasileiro ignorou e continua a ignorar as raízes machistas e patriarcais de nossa sociedade. Segundo Marlise Silva (1992, p. 21), ele é produto e, ao mesmo tempo, produtor de um "conjunto dinâmico e contraditório de relações em que prevalece o exercício de poder do sexo masculino sobre o feminino, com fins de submeter este a uma situação de dominação-exploração".

Da mesma forma, vários estudos têm explorado as conseqüências para a educação do racismo e da discriminação racial vigentes na sociedade brasileira (BRASIL, 2005; 2006; CARNEIRO, 2005; LUZ, 2000; MUNANGA, 2000). Como destaca Eliane Cavalleiro (2005, p. 98), os(as) envolvidos(as) no cotidiano escolar apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racializada da sociedade, ou seja: a existência do racismo é negada e os seus efeitos prejudiciais, tanto para os(as) negros(as) quanto para os(as) brancos, não são reconhecidos; por último, recai sobre as pessoas negras discriminadas superar solitariamente as discriminações e os constrangimentos.

A escola, no entanto, é percebida pelos movimentos sociais, em especial pelos movimentos negros e feministas, como um dos espaços privilegiados de transformação social, devido ao seu papel na produção e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero, de sexo e de raça, mas, principalmente, em função da sua importância e potencialidade para a desconstrução dessas

[1] Historiadora, professora da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), doutoranda do Programa de pós-graduação do Núcleo de Estudos sobre Mulher Gênero e Feminismo (NEIM)/Universidade Federal da Bahia (UFBA).

[2] Bibliotecária, professora da Universidade do Estado da Bahia, mestranda do PPG/NEIM/UFBA.

desigualdades. Contudo, os efeitos do pensamento feminista, que tem questionado os saberes instituídos, "abalado velhas crenças de base patriarcal, posto em circulação outras categorias para pensar o cultural e o social e alterado de forma concreta as próprias bases do poder social e político patriarcal" (SILVA, 2004, p. 187), têm tido poucos reflexos sobre a educação e o currículo, o que representa um problema a ser superado.

O propósito deste ensaio – "prosa livre que versa sobre um tema sem esgotá-lo", segundo Guacira Louro (2004, p. 7) –, é apresentar nossas reflexões iniciais sobre as pedagogias feministas, aqui reconhecidas como uma alternativa para a capacitação do corpo docente nas questões de gênero, raça e sexualidade, em função do seu potencial transformador. Sabemos, porém, que o alcance das pedagogias orientadas pelo pensamento feminista exige uma modificação dos currículos escolares que precisam estar atentos à realidade sociocultural das(os) estudantes, de modo a contemplar a diversidade identitária e o desenvolvimento de práticas político-educativas que possibilitem a transformação integral dos sujeitos envolvidos no sistema escolar.

Pedagogia Feminista: uma alternativa a ser desenvolvida

A escola e os seus processos pedagógicos, como espaço de produção e reprodução de desigualdades sociais, vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitas(os) estudiosas(os) e críticas(os), há várias décadas. Assim, apoiadas no "reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares", conforme diz Louro (2007, p. 112), e movidas por um forte ímpeto de transformação, feministas fundamentadas em distintas matrizes conceituais se debruçaram sobre a questão com o propósito de promover o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na escola.

O resultado desse investimento feminista, afirma ainda Louro (2007, p. 113), é um "novo modelo pedagógico constituído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, denominado pedagogia(s) feminista(s), que é definido por Cecília Sardenberg como

> [...] um conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens como mulheres, no tocante à ordem patriarcal vigente, dando-lhes instrumento para atuarem no sentido de superá-la e, assim, construir a equidade entre os sexos. (2004, p. 2).

Pode-se acrescentar à definição de Sardenberg outro objetivo central das pedagogias feministas, i. e., o combate ao racismo e à discriminação racial, produtores de hierarquias e desigualdades, pois, como sublinha Patrícia Collins (2005), o *empoderamento* de mulheres negras está profundamente relacionado com mudanças na estrutura social, na medida em que essas não podem se tornar totalmente *empoderadas* em contextos de injustiça social. Assim pensadas, as pedagogias

feministas propõem um “conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aulas tradicionais” (LOURO, 2007, p. 113).

Alimentando-se na fonte do saber construído por Paulo Freire (2007) em sua pedagogia da autonomia, fazem parte das “pedagogias críticas”, das chamadas “pedagogias libertárias” e buscam propiciar, através de um conjunto de teorias e práticas educativas, a “conscientização dos educandos quanto às condições de opressão em que vivem”, segundo Sardenberg (2004, p. 2) que ressalta que essa conscientização crítica desencadeia um processo de liberação pessoal como um primeiro passo para a formulação e o desenvolvimento de ações coletivas transformadoras.

As pedagogias feministas pretendem estimular a fala daquelas(es) que, historicamente, por não acreditarem no valor e nos sentidos dos seus saberes, foram silenciadas(os). Com essa estratégia, afirma Louro (2007, p. 114), “abala-se o *status* dos *experts*, pois agora todas as pessoas têm, ao menos potencialmente, uma sabedoria que merece ser compartilhada, que pode ser comunicada e tornada visível”. Essa estratégia está alinhada com o princípio freireano “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2007, p. 30).

Freire (2007, p. 29) nos mostra que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, que quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender e, assim, o conhecimento se constrói na interação, na colaboração, na cooperação e na confiança, a partir da reflexão crítica, que leva em conta as experiências dos sujeitos envolvidos, como pretendem as pedagogias feministas, sempre atentas à diversidade das experiências de mulheres e de homens.

Considerando a noção de currículo como uma proposta que define, *grosso modo*, *o que* e *como* estudar, pontuamos aqui a importância do currículo para a construção de uma educação libertária, posto que uma pedagogia feminista, antirracista e atenta à diversidade sexual e que busca promover a educação cidadã necessita de um currículo construído como uma rede de conversação, marcado pela multiplicidade, não admitindo a defesa da ideia da conservação de uma lógica ou visão disciplinar separatista e excludente.

Toda(o) docente orientada(o) pela pedagogia feminista compreende que ensinar não é transferir conhecimento, que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a toda forma de preconceito. Compreende, ainda, que ensinar exige pesquisa, pois,

> Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p. 29).

As pedagogias feministas enquanto práticas educativas possibilitam o rompimento com o pensamento dicotômico, hierarquizante e excludente e permitem arranjos mais diversificados e inclusivos. O pensamento dicotômico produz a ideia do binário, masculino/feminino, branco/preto, heterossexual/homossexual, teoria/prática, ensinar/aprender, sendo que o primeiro elemento da

dicotomia é o valorizado, o que assume o lugar de referente: homem, branco, heterossexual. As pedagogias feministas e todas as práticas educativas libertárias possibilitam a pluralização do pensamento, o questionamento de representações sociais estereotipadas e preconceituosas presentes nos currículos, nos discursos e nas ações de educadoras(es) e educandas(os).

Para uma ação pedagógica feminista, se faz necessário estar atento aos modos pelos quais gênero, raça, classe e sexualidade se apresentam em sala de aula, delineando estereótipos que sustentam discriminações de grupos específicos das(os) educandas(os): negras(os), mulheres e homossexuais. Raça, classe e sexualidade reconfiguram a forma como vivemos o gênero, sendo essa reconfiguração dada por outros significados e representações construídos pela interseccionalidade desses eixos de poder ou marcadores sociais. O lugar que ocupamos no gênero é, portanto, definido pelos diferentes marcadores sociais, que esboçam situações de gênero específicas para mulheres e para homens, a partir dos seus cruzamentos. Nesse sentido, a discussão nas salas de aulas sobre relações étnico-raciais é fundamental para a modificação das relações de gênero, assim como a discussão de gênero não pode ocorrer desvinculada do combate ao racismo e à discriminação racial.

Vale ressaltar que, embora as pedagogias feministas se inscrevam na perspectiva das pedagogias emancipatórias que pretendem a "conscientização" dos sujeitos e da sociedade, o foco das pedagogias feministas são as mulheres em sua diversidade. Como nos fala Louro (2007, p. 115), "ainda que apresentem estratégias variadas, é possível perceber, na maioria dessas propostas, a busca de formas de aprendizagem, recursos ou procedimentos de avaliação que colocam em primeiro lugar as mulheres".

Para a concepção feminista perspectivista, por exemplo, é necessário entender como os processos de opressão são construídos e como se sustentam, a partir da vida das mulheres. Segundo Harding, o feminismo perspectivista investiga a vida cotidiana "das pessoas pertencentes a grupos oprimidos com o objetivo de identificar as fontes de sua opressão nas práticas conceituais das normas epistêmicas que a sustentam e estruturam" (2001 apud SARDENBERG, 2002, p. 108). Ou seja, o grupo é o ponto de origem, suas próprias experiências na adversidade constituem a chave de leitura e entendimento dos processos de discriminação e exclusão visando à identificação de características comuns nas práticas das instituições dominantes e das relações sociais.

É a partir dessa concepção que as teóricas do ponto de vista feminista negro, ou perspectiva feminista negra, defendem a inclusão das experiências das mulheres negras visando a produzir conhecimento que possa ser útil para as vidas e lutas das próprias mulheres, contribuindo para modificar suas realidades de exclusão e marginalização, e que se contraponha aos paradigmas tradicionais de validação do conhecimento. Para Collins,"uma base material e experiencial sustenta uma epistemologia feminista negra" formada pelas experiências coletivas e o acompanhamento de uma visão de mundo baseadas na história das mulheres negras norte-americanas e de diferentes contextos da diáspora negra. O partilhamento de experiências com a sobrevivência na adversidade

produz uma sabedoria coletiva, formando o ponto de vista dessas mulheres. Segundo a autora, "estes princípios integram uma sabedoria geral das mulheres negras e mais, [...], uma epistemologia feminista negra". (2000, p. 256).

Contudo, a autora critica o entendimento de que, para o grupo mais subordinado, é mais precisa a visão da opressão disponível para ele. A centralidade do debate, proposto por Collins reside no fato de que as diferentes perspectivas apresentadas pelos diversos grupos sociais existentes nas sociedades resultam do lugar social do qual falam e da forma como foram interpelados pela intersecção das opressões, por exemplo, de gênero, raça, classe e diversidade sexual. Assim,

> [...] cada grupo percebe sua própria verdade como parcial, seu conhecimento é inacabado. Cada grupo torna-se mais apto a considerar pontos de vista de outros grupos sem abandonar a unicidade de sua própria perspectiva ou suprimindo a perspectiva parcial de outros grupos. [...]. Parcialidade, e não universidade, é a condição de ser ouvido. (2000, p. 270).

Desse modo, Collins (2000) rompe com qualquer entendimento de que exista um único ponto de vista válido, seja das mulheres, de modo geral, ou das mulheres negras, de modo particular, na medida em que recusa a visão única, representativa de uma mulher universal.

Ação Pedagógica Feminista e as Relações Étnico-raciais

A educação brasileira tem expressado narrativas preconceituosas e estereotipadas, através da ótica da escravidão, dos navios negreiros, e tem transformado essas narrativas na história dos negros e das negras brasileiras. Entretanto, a Lei n° 10.639/2003[3] (BRASIL, 2003) abre a possibilidade para as(os) educadoras(es) aprofundarem o debate sobre relações étnico-raciais, visando ao desenvolvimento de ações de combate ao racismo presente na sociedade, bem como para refletirem sobre essas relações quando marcadas por gênero. A partir desse entendimento, a(o) professor(a) orientada(o) pela pedagogia feminista faz dessa Lei um instrumento de trabalho e de luta na defesa de um ensino libertário.

É fundamental destacar que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, tratada nesse dispositivo legal, refuta a ideia de substituir uma visão marcadamente europeia e etnocêntrica por uma africana, mas pretende, principalmente, ampliar o conteúdo dos currículos escolares para abrigar a diversidade cultural, racial e social. Diante disso, essa Lei, mais do que

[3] A Lei nº 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003. Fruto da luta antirracista do Movimento Negro brasileiro, torna obrigatória, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileiras, contemplando o estudo da História da África e das(os) africanas(os), a luta das mulheres e dos homens negras(os) no Brasil, sua participação na formação da sociedade nacional, valorizando aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos pertinentes à História do Brasil.

garantir a inclusão de novos conteúdos, é um chamado para que as relações étnico-raciais sejam repensadas, assim como as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas.

Para Carlos Moore, a Lei n°10.639/2003 “confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano” (2005, p. 133).

Uma abordagem séria da África, continua Moore (2005, p. 158), exige um conhecimento a partir de dentro, através das mentalidades, cosmogonias, línguas e estruturas que moldaram as sociedades africanas, uma dificuldade que as(os) educadoras(es) geralmente apresentam como empecilho para pensar em metodologias de ensino que contemplem novas linguagens e abordagens de ensino e que diz respeito à falta de material sobre a temática que sustente suas ideias. Em função disso, o livro didático continua sendo a principal linguagem de ensino adotada pela maioria dos docentes e uma das únicas fontes de consulta. A preparação das aulas segue o conteúdo dos manuais e o ensino se reduz à reprodução de um saber pronto e pobre em possibilidades de criar/ofertar a reflexão e a crítica.

Em se tratando da história da África, Anderson Ribeiro salienta que são poucos os livros didáticos que dão destaque aos povos, culturas e civilizações do continente africano dizendo que, quase sempre, “a África aparece, em óbvias passagens da História do Brasil ou Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial no século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas” (2003, p. 443). Assim, a maioria dos livros didáticos termina retratando uma África de miséria, doenças e mazelas e a influência cultural de africanas e africanos acaba por ser a única contribuição percebida. Quando se referem à história dos homens negros e das mulheres negras no Brasil, o ponto de vista também não muda muito, pois suas histórias se iniciam nos navios negreiros e suas trajetórias se encerram nas páginas do Brasil Colônia.

Também, muito especificamente, a história das mulheres negras, assim como seu protagonismo, é totalmente omitida pela historiografia brasileira, e esse silenciamento se reflete nos livros didáticos e na sala de aula. A história das(os) negras(os), quando tratada pelas(os) educadoras(es), é sempre apresentada a partir da ótica do homem branco ou negro e, dessa forma, a sala de aula reafirma a invisibilidade das mulheres negras na sociedade e contribui para a construção de estereótipos e para a reafirmação do preconceito.

Outro problema que se apresenta diz respeito à necessidade de aprofundamento conceitual, por parte das(os) educadoras(es), no tocante ao debate sobre relações raciais. Como afirma Nilma Gomes (2005), termos como identidade negra, raça e etnia, preconceito, discriminação e racismo são conceitos-chave e a discussão desses conceitos é fundamental para as(os) educadoras(es) que desejem iniciar e aprofundar o conhecimento sobre as relações raciais brasileiras. A esses termos, acrescentamos outros, como sexo, sexualidade, identidades sexuais e de gênero, os quais, de acordo com Louro (2007, p. 127), parecem ser tratados “quase que exclusivamente como temas restritos a um campo disciplinar: Educação sexual”. A diferença entre preconceito e discriminação, por exemplo,

capacita as(os) educandas(os) a repensarem a própria dinâmica das relações sociais estabelecidas na escola e lhes permite, ainda, perceber que o problema reside na externalização do preconceito através de atitudes discriminatórias.

A desconstrução de estereótipos é uma das mais difíceis tarefas enfrentadas pelas(os) educadoras(es), e muitas(os) não conseguem avançar e acabam presas(os) ao senso comum. Algumas vezes, as discussões se ampliam e as(os) professoras(es) se veem obrigadas(os) a colocar suas opiniões, seus entendimentos pessoais sobre relações raciais e questões relativas à sexualidade, a partir do seu cotidiano e, nesses embates, acabam por trazer, em suas falas e práticas, visões distorcidas sobre as desigualdades entre negros e brancos, heterossexuais e homossexuais, na sociedade brasileira. Existe, portanto, uma falta de preparo para lidar com as dúvidas e angústias das(os) educandas(os), quando estas(es) explicitam suas narrativas marcadas pela emoção e pela dor de vivências e experiências em situações de discriminação racial e sexual.

Geralmente, as alternativas pedagógicas pensadas para abordar a História da África e a história dos negros e das negras no Brasil, não contemplam questões que permitam a reflexão e o debate sobre o racismo e, assim, seus efeitos sobre a vida das(os) educandas(os) são diminuídos e desqualificados, como vemos costumeiramente na banalização do tratamento diante de apelidos e ironias racistas, que só contribuem para a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes.

Dessa forma, concordamos com a afirmação de Cavalleiro (2000, p. 76), quando diz que a maioria dos profissionais da educação não está preparada para lidar com a diversidade no cotidiano escolar e que é necessário incluir o debate, de maneira séria e responsável, sobre relações raciais, nos cursos de formação de professores.

O ensino-aprendizagem da história da África e da cultura afro-brasileira requer estudo, pesquisa e respeito à ancestralidade africana que se faz presente na vida e na história de todas(os) nós brasileiras(os). Como sublinha Moore, com quem concordamos, o ensino da história dos povos e das civilizações da África não é uma história qualquer. Para seu sucesso no enfrentamento ao racismo, porém, a(o) docente tem papel fundamental, pois “a sua eficácia pedagógica terá uma maior repercussão e abrangência à medida que a sua sensibilidade empática para a matéria e para o seu entorno social for elevada” (MOORE, 2005, p. 162).

Práticas pedagógicas feministas voltadas para a reeducação das relações étnico-raciais e das relações sociais de gênero somente obterão êxito quando as(os) educadoras(es) enfrentarem o desafio de falar sobre as diferenças sem receio, sem preconceito e, principalmente, sem discriminação. Mexer nas estruturas racistas e sexistas é, também, revelar o lugar onde escondemos o nosso racismo e o nosso sexismo, assim como incluir gênero em nossas práticas pedagógicas é duvidar de todo discurso que coloca, a nós, mulheres, em situação de submetimento e de desvalorização.

O enfrentamento ao racismo e ao sexismo na sala de aula requer uma análise de gênero, pois os contornos específicos de gênero e do racismo, assim como do sexismo, se tornam mais pronunciados, permitindo/facilitando a desconstrução de estereótipos em relação aos negros e, em especial, às mulheres negras. Assim, visando à desconstrução de representações sociais negativas e possibilitando entender como se construiu a realidade social de homens e mulheres negros(as) em diferentes momentos históricos, a pedagogia feminista aponta para uma abordagem que enfatiza as mulheres negras enquanto sujeitos históricos.

Em nossa sociedade, vale o destaque, as mulheres negras historicamente foram/são responsáveis pela preservação de práticas culturais, religiosas e de um conjunto de saberes que formam o legado cultural e identitário negro. Elas foram, e continuam sendo, participantes de lutas emancipatórias: transformaram ações diárias de sobrevivência em processos de resistência à exclusão. Para a pedagogia feminista, portanto, resgatar esse protagonismo é situar o debate de gênero, é mostrar que a omissão da participação das mulheres negras em vários cenários históricos revela uma visão marcadamente androcêntrica e racista.

O domínio do conteúdo é imprescindível para qualquer educador(a) e, no caso específico do debate das relações étnico-raciais e de gênero, a necessidade é mais premente para que não caiamos em leituras reducionistas e simplificadoras. Além do conteúdo, a didática, o bom manejo da classe e as metodologias de ensino são fundamentais para um ensino prazeroso e significativo, porém, esses elementos, por si sós, não garantem uma educação antirracista, antissexista e comprometida com a diversidade étnico-cultural e sexual. Por isso, mais do que garantir o conteúdo nos currículos escolares brasileiros se faz necessário, antes, repensar a formação das(os) docentes, incluindo a discussão sobre as relações étnico-raciais e relações de gênero, articuladamente, em vez de tratá-las isoladamente, como se faz na maioria dos cursos de formação docente.

Trabalhar com uma perspectiva pedagógica feminista antissexista e antirracista é lidar com conflitos, é combater as desigualdades sociais, é conhecer e respeitar as lutas sociais das mulheres e homens. É, fundamentalmente, questionar a nossa prática, pois, para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença, não podemos ver a diferença como marca de inferioridade.

Capacitação Pedagógica Feminista: orientações em gênero, raça, sexualidade

Para repensarmos a educação escolar na tentativa de resgatar o seu papel político é necessário evidenciar a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos sociais que integram os espaços escolares. Para Nilma Gomes e Petronilha Silva (2002, p. 22) “o campo da educação deve ser compreendido de forma articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que se desenrolam na sociedade”. A educação é parte da sociedade, seus atores sociais – educadoras(es), educandas(os), funcionárias(os) – agem e se relacionam a partir de suas realidades sociais, das experiências que os

construíram. O espaço escolar, portanto, é constituído por sujeitos envolvidos em uma complexa rede de relações sociais e de poder, com

> [...] histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. (GOMES; SILVA, 2002, p. 22).

Esse olhar sobre a educação desloca o foco da recorrente procura por novas metodologias de ensino "atraentes/mágicas" para o processo de construção das diferentes identidades das(os) educadoras(es) e das(os) educandas(os) e de como as semelhanças e diferenças do encontro/confronto desses sujeitos são percebidas, respeitadas ou ignoradas, permitindo novos arranjos em busca da convivência na diversidade orientados pelo questionamento das relações hierárquicas provocadas pelas desigualdades de gênero, raça e sexualidade e, para tanto, é imprescindível um "re-aprendizado", que crie condições para que os sujeitos

> [...] repensem e re-avaliem práticas do cotidiano e da vida privada, suas próprias vivências e experiências, e as relações sociais – afetivas, familiares, de trabalho nas quais estão envolvidos, a partir de uma nova ótica – a do autoconhecimento como seres 'gendrados'. (SARDENBERG, 2004, p. 2).

Educadoras(es), educandas(os) e outras(os) profissionais que participam do espaço escolar são todos sujeitos "gendrados", condicionados por símbolos, representações, valores e ideias que ditam e criam dois polos a partir das diferenças percebidas entre os sexos – masculino e feminino –, sendo que tudo que se refere ao primeiro polo é valorizado, dominante e legítimo para exercer o poder, o comando, inclusive sobre as mulheres. As relações sociais estabelecidas entre os polos são, dessa forma, marcadas por redes de poder. Entender esse processo de "gendramento" dos sujeitos é, portanto, essencial para o processo de re-aprendizagem.

Pensamos esse re-aprendizado à luz das ideias de Collins sobre o pensamento feminista negro perspectivista, que "consiste de ideias produzidas por mulheres negras que clarificam um ponto de vista da e para as mulheres negras" (1986, p. 6).

Collins (1986, p. 16) destaca três temas-chaves que compõem tal pensamento: a) autodefinição e autovalorização: a autodefinição envolve desafiar os processos que apresentam imagens estereotipadas e externamente definidas da *womanhood* das mulheres negras e a autovalorização, ao contrário, salienta o conteúdo da autodefinição produzida pelas mulheres negras, ou seja, substitui imagens negativas por imagens e representações sociais femininas negras positivadas; b) a intersecção das opressões de gênero, raça, sexualidade, entre outras: essa abordagem, ao priorizar as ligações entre os marcadores sociais, visibiliza a simultaneidade da opressão que recai sobre as mulheres negras; e, por último, c) o interesse pela redefinição da importância da cultura das

mulheres negras: que direciona a atenção para áreas inexploradas da experiência feminina negra, como o relacionamento entre as mulheres negras em função do sentimento partilhado com a opressão.

Compreender a multiplicidade de experiências que se intercruzam em nossas salas de aula, respeitá-las a ponto de inseri-las em nossos projetos pedagógicos, para que assumam o *status* de ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem, é um dos princípios norteadores de uma ação pedagógica feminista negra perspectivista. Trabalhar sobre as ideias produzidas pelas(os) educandas(os), explorar e incentivar as redes de solidariedade estabelecidas entre aquelas(es) que partilham da experiência de como sobreviver na adversidade imposta pela exclusão social, racial, de gênero e de sexualidade é clarificar um ponto de vista das(os) e para as(os) educandas(os) para que possam agir a partir dele.

Geralmente, as imagens externamente definidas pela sociedade retratam estudantes de escolas públicas, principalmente de bairros periféricos e pobres, como marginais, violentos, desinteressados, acomodados, mal-educados. Essas representações estão presentes em nossas conversas nas salas dos professores, na mídia, em cursos de formação e, quase sempre, vêm desacompanhadas de uma reflexão sobre o que as escolas têm a oferecer aos que a freqüentam. Trabalhar no sentido de desafiar essas representações estereotipadas e construir novas imagens a partir da autodefinição das(dos) educandas(os) é um dos pontos centrais para o desenvolvimento de um ponto de vista das(os) estudantes.

A maioria das(os) jovens, que freqüentam as escolas públicas, na sua quase totalidade negras(os) e brancas(o)s pobres, vivem uma realidade material, muitas vezes, de exclusão, de luta diária pela sobrevivência e contra a discriminação racial, a violência policial e o desemprego. Essas experiências lhes proporcionam um aporte de saberes, ensinando-lhes a lidar com as vicissitudes da vida, garantindo uma visão da realidade social diferente da que é expressa na escola, nos livros e no currículo. São jovens que partilham uma cultura em comum, criada a partir de suas realidades, que lhes permite desenvolver um sentimento de pertencimento a um lugar, a um grupo identitário, a um estar em uma sociedade que os desvaloriza e marginaliza. A desvalorização, a negação, a crítica simplista das manifestações, valores e expressões culturais das(os) educandas(os) acaba por impetrar uma outra violência.

Uma forma de desenvolver a autodefinição é valorizar as lutas cotidianas das(os) educandas(os), é apreciar suas conquistas, histórias de vida e seus saberes, levando à substituição das imagens e representações negativas que as(os) próprias(os) jovens têm de si mesmas(os) e do outro, por imagens assertivas. A autodefinição leva, também, à compreensão de como os vários estereótipos construídos em relação aos negros, às mulheres, aos homossexuais são elaborados, reafirmados, naturalizados e utilizados para justificar as desigualdades e as diferenças sociais. O processo de desnaturalização das diferenças entre brancos e negros, mulheres e homens, homossexuais e heterossexuais é um instrumento para o combate ao racismo, ao sexismo e às desigualdades de gênero.

As salas de aulas refletem a complexidade da sociedade e nelas as(os) alunas(os) convivem com uma série de opressões, de gênero, de classe, de raça, de sexualidade, que "se combinam de formas especiais e particulares", segundo Louro (2007, p. 53), que destaca que separar as opressões, no plano analítico, é mais fácil do que na realidade.

Assim, precisamos, conforme Ana Lúcia Silva, "escutar outros tantos, ouvir outras vozes, outros discursos, ter novos olhares sobre as fontes e os discursos – deixando emergir, pulverizar, visibilizar, o que se encontra invisibilizado, submerso, subentendido, implícito" (2007, p. 13), para perceber como as opressões se apresentam no espaço escolar, pois, alerta ainda Louro (2007, p. 54), "relações de gênero racializadas, etnicidades generificadas são apenas algumas combinações" dentre as muitas que podem surgir nesse espaço.

Esse olhar atento significa duvidar de tudo que é "natural", em especial, da vocação normalizadora da educação. Significa, ainda, acreditar no poder transformador e emancipatório da educação que faz emergir "o saber das pessoas", um saber particular e também plural. A inserção *desses saberes* na hierarquia dos saberes escolares é capaz, como nos diz Foucault, "de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico", produtor de "corpos educados/aprisionados" (2005, p. 15).

As práticas pedagógicas feministas promovem no cotidiano escolar uma escuta sensível das histórias e memórias que emergem das leituras e dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos da escola. Promovem, ainda, o respeito à autonomia do ser da(o) educanda(o), pois reconhece, como diz Freire (2007, p. 59), que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder aos outros".

Considerações Finais

> Que pode fazer um só indivíduo, de efeito, na história? Pode realizar alguma coisa importante com sua maneira de viver? Pode indubitavelmente. Vós e eu não podemos, é verdade, sustar as guerras imediatas ou criar uma instantânea compreensão entre as nações; mas pelo menos podemos suscitar, no mundo de nossas relações diárias, uma básica e efetiva transformação. (KRISHNAMURTI, 1994).

A epígrafe acima reflete a nossa crença nas transformações das relações sociais de gênero e das relações étnico-raciais com o combate efetivo às relações sexistas, ao racismo e à heteronormatividade, produtores de desigualdades e discriminações. Reconhecemos na educação um caminho que potencializa mudanças individuais e coletivas capazes de fazer emergir dos subterrâneos os "corpos que não importam", os "corpos estranhos", gendrados, racializados, portanto, marcados, que metem cunhas nas brechas do saber instituído, abalando assim as estruturas que sustentam o racismo, o sexismo e todas as formas de exclusão social. Porém, sabemos que a educação não é a

panaceia para todos os problemas sociais, pois, sozinha, não conseguirá promover as mudanças necessárias para a criação de uma sociedade igualitária e libertária.

Mesmo reconhecendo os limites da educação e, consequentemente, das pedagogias feministas, defendemos essa prática como um fazer engajado, articulado em rede: uma resistência às pedagogias tradicionais que coisificam os sujeitos, invisibilizam as identidades, homogeneízam a diversidade, fazendo de todas(os) um apêndice de sua própria história.

Referências

BRABO, Tânia S. A. M. (Org.). **Gênero, educação e política**: múltiplos olhares. São Paulo: Ícone, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **DOU**, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2005; 236p. Coleção Educação para todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/anti_racista.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista***:* caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 65-105. 236p. Coleção Educação para todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ anti_racista.pdf>.

COLLINS, Patrícia H. Learning from the outsider within: the sociological significance of black feminist thought. **Social Problems**, Special Theory Issue v. 33, n. 6, p. 14-32. Oct./Dec. 1986. Disponível em: <http:www.jstor.org/stable/800672>. Acesso em: 17 jul. 2008.

COLLINS, Patrícia H. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. New York; London: Routledge, 2000.

COLLINS, Patrícia H. **Black sexual politics**: african americans, gender and the new racism. New York; London: Routledge, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-64. 236p. Coleção Educação para todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ anti_racista.pdf>.

GOMES, Nilma L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, UNICAMP, v. 6-7, p. 69-82, 1996.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B.G. e. O desafio da diversidade. In: _____. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida.** São Paulo: Cultrix,1994

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação***:* uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer. Belo Horizonte: Atlântica, 2004.

LOURO, Guacira L.; MEYER, Dagmar E. Gênero e educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

LUZ, Narcimária C. do P. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. Salvador: Secneb, 2000.

MEYER, Dagmar E. E. Escola, Currículo e Produção de Diferenças e Desigualdades de Gênero. **Cadernos Temáticos Secretaria Municipal de Educação**, Porto Alegre, p. 29-34, 2001.

MOORE, Carlos. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 133-166. 236p. Coleção Educação para todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/anti_racista.pdf>.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

RIBEIRO, Anderson. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

SARDENBERG, Cecília. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. (Orgs.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador. NEIM/UFBA:REDOR, 2002.

SARDENBERG, Cecília. Pedagogias feministas: uma introdução. In: BANDEIRA, L.; ALMEIDA, Tânia M. Campos de; MENEZES, A. Mesquita. **Violência contra as mulheres**: a experiência de capacitação das DEAMS na região Centro-Oeste. Brasília: AGENDE, 2004. p. 21-34.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Educação carcerária**: (des)encantos, (des)crenças e os (des)velamentos de leitura no cárcere, entre ditos, silêncios e subentendidos. 2007. 230f.: il. retratos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.
SILVA, Marlise Vinagre. **Violência contra a mulher**: quem mete a colher? São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. da.; MOREIRA, Antonio F. (Orgs.). **Territórios contestados**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 184-202.

CURRÍCULO E GÊNERO

uma articulação urgente

Ângela Maria Freire de Lima e Souza[1]

Os estudos de gênero caracterizam abordagens não usuais quando o objeto em análise é currículo. Geralmente, os currículos são analisados quanto às suas características estruturais ou, quando em uma perspectiva crítica, leva-se em conta aspectos como dinâmica de classes, ideologia ou, ainda, a reprodução cultural e social. As teorias críticas de currículo o definem como uma construção que traz as marcas das relações sociais de poder e que reproduz a ideologia dominante. Como afirma Silva

> A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organizam identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (2001, p. 27).

Concordamos com o autor quanto à ampliação da visão crítica para dar conta de outras categorias, como o gênero, assim como a subjetividade, raça, sexualidade, entre outras, que permitam uma abordagem adequada à perspectiva contemporânea de análise dos currículos, numa visão crítica de Ciência e de Educação.

Essas categorias são mais relacionadas às Teorias Pós-críticas de Currículo (Multiculturalismo, Estudos de Gênero, Etnia e Raça, Teoria Queer, Perspectiva Pós-moderna, Teorias Pós-Estruturalista, Teoria Pós-colonialista) que, centradas na ideia de "mudança de paradigmas", criticam os padrões considerados "rígidos" da modernidade, sugerindo o rompimento da lógica positivista, tecnocrática e racionalista. Profetizam o fim das metanarrativas, que sustentam o sistema totalizante e padronizado. Fundamentadas teoricamente em Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze, Cheryholmes, dentre outros, afirmam que o currículo não toma a realidade como ela é, mas como os discursos sobre ela nos fazem pensar que ela é. Mas, apesar de trazer elementos interessantes para análises curriculares, o pensamento pós-crítico apresenta algumas fragilidades, certa ambigüidade e indeterminação, que podem prejudicar a percepção do real; a relativização do conhecimento; uma profusão híbrida de concepções que limitam a compreensão do real em sua totalidade, dentre outras.

[1] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFBA e do Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA/UEFS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM/UFBA.

Nesse sentido é que optamos pelo pensamento crítico no campo do currículo, por acreditar que é possível a mudança, que a educação pode dar conta da emancipação dos sujeitos, que o conhecimento liberta; que tudo depende do que elegemos como válido e descartamos como inútil para a formação dos estudantes. Por isso, dizemos que fazer o currículo é uma operação de poder. Ademais, embora a Teoria Curricular Crítica tenha sido muito debatida nos últimos anos e criticada, especialmente, por autores e autoras engajadas(os) no pensamento pós-moderno, pode-se dizer que "apesar da propalada crise, a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo" (MOREIRA, 1998, p. 13). Para Boaventura Santos, as características da teoria crítica incluem:

> [...] uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico [...] uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses [...] um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social. (1999, p. 9).

Concordando com o autor, afirmamos que somente nesse contexto se pode aprofundar as reflexões sobre as questões de gênero dentro da escola, apesar de gênero ser uma categoria de análise mais freqüentemente relacionada aos estudos curriculares dentro das teorias pós-críticas. Como afirma Pacheco (2001, p. 51), "a teoria crítica esclarece que as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo tarefa do educador crítico (sic) identificar as injustiças nelas existentes".

A teoria crítica de currículo, cujas categorias são ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e liberação, currículo oculto e resistência, está apoiada na teoria crítica mais geral identificada com a filosofia marxista, que teve como nome importante o filósofo francês Louis Althusser, com a sociologia francesa de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e com os teóricos críticos da Escola de Frankfurt. Nos Estados Unidos e Inglaterra, a crítica às teorias tradicionais ficou, respectivamente, a cargo do "Movimento de reconceptualização" e da Nova Sociologia da Educação, liderada pelo sociólogo Michael Young. Embora essas correntes fizessem a crítica ao poder estabelecido, à sociedade capitalista, a suas crenças e valores, nos Estados Unidos e Inglaterra, esse processo teve uma inserção maior nas questões relativas ao próprio currículo como reprodutor das desigualdades sociais. (SILVA, 2001).

Dentre esses autores, destaca-se Althusser (1985) que em seu importante trabalho *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, lançou as bases para a crítica marxista da educação, estabelecendo a relação entre educação e ideologia. Para ele, a permanência da sociedade capitalista depende não somente da reprodução das relações de trabalho e meios de produção, mas, também, da reprodução de seus componentes ideológicos. Esta última seria responsabilidade da escola, da religião,

da família e da mídia, dentre as quais Althusser (1985, p. 79) destaca a escola porque atinge toda a população por um período prolongado de tempo. O autor se explica:

> [...] um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da Escola. Ela se encarrega das crianças desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais vulnerável, espremida entre o Aparelho do Estado familiar e o Aparelho do Estado escolar, os saberes escondidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (1985, p. 79).

Que mecanismo usa a escola para transmitir a ideologia? Acredita-se que a escola atua exatamente através do currículo, uma vez que este se caracteriza por ser sempre uma seleção de conteúdos e práticas dentro de um amplo universo de possibilidades. A depender do que é selecionado, formam-se diferentes tipos de seres humanos, dentro de uma sociedade. Soma-se a este currículo explícito aquele que se desenvolve de modo sutil, quase imperceptível, mas muito mais poderoso: o currículo oculto, impregnado dos valores da sociedade que discriminam classes sociais, pessoas de gerações diferentes e, de modo fundamental, segundo o ponto de vista deste artigo, as mulheres, desde a mais tenra idade. Nessa perspectiva, Silva afirma:

> [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e anti-democráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista [...] o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (2001, p. 79).

Embora Althusser (1985) e Bourdieu e Passeron (1975), entre outros autores, tenham criticado, de modo contundente, a educação liberal, o currículo se torna o alvo específico da crítica, a partir do pensamento de Michael Apple (1982), cuja ênfase nos elementos curriculares não explicitados interessa à abordagem do currículo numa perspectiva de gênero.

O pensamento de Apple (1982) está fundamentalmente ligado ao papel ideológico do currículo. Nas suas reflexões, ele toma a teoria crítica mais geral, especialmente os trabalhos de Bourdieu, Althusser e de Raymond Williams, para analisá-lo criticamente.

Partindo do pressuposto de que a educação não é um empreendimento neutro, o educador, como sujeito ativo no processo, está totalmente implicado, conscientemente ou não, num ato político. Assim, no ato educativo é necessário relacionar os processos que aí ocorrem com as formas de consciência que dominam uma sociedade industrializada como a nossa. Neste tipo de sociedade,

> [...] as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo – controlam a vida cultural. Isto

> inclui práticas cotidianas como as escolas, o ensino e os currículos que nelas se encontram. (APPLE, 1982, p. 10).

Nessa perspectiva, as relações entre educação e estrutura econômica e entre conhecimento e poder precisam ser compreendidas.

Ao analisar o papel da escola na reprodução e legitimação dos valores da sociedade, Apple (1982) chama a atenção para o fato de que o conhecimento e os valores simbólicos são estruturados no espaço escolar de forma a assegurar o controle social e cultural. A escola seria, portanto, um espaço de legitimação dos mecanismos de controle ideológico necessário para a manutenção do poder pelos grupos hegemônicos – do ponto de vista aqui discutido, o patriarcado, como forma de poder estruturante, define na escola os papéis de gênero de modo marcadamente discriminatório.

Como forma de manutenção do *status quo*, a escola contribui para a desigualdade social e de gênero através de uma organização interna que permite distribuir diferentemente tipos específicos de conhecimentos, além de princípios normativos que fazem as desigualdades parecerem uma coisa natural. Nesse sentido, parece natural meninos serem mais hábeis em Matemática, enquanto meninas seriam incapazes de realizar o pensamento lógico. Assim, é necessário analisar tanto aquilo que está explicitamente colocado, os programas, os sistemas de avaliação, as metodologias utilizadas, como o currículo oculto, o conjunto de normas e valores implicitamente transmitidos pela escola e que não fazem parte dos programas oficiais. Esse currículo oculto contribui para mascarar os conflitos que fazem parte do processo do aprender, do processo de busca do conhecimento e do próprio processo de construção do conhecimento.

O ensino do consenso, além de reforçar uma postura inadequada, de neutralidade do conhecimento, contribui para uma imagem do conflito como algo indesejável. Em relação a isso, Apple (1982) afirma que se supõe que o conflito entre grupos de pessoas seja inerente e fundamentalmente mau e que se deveria envidar esforços no sentido de eliminá-lo dentro do quadro estabelecido de instituições, em lugar de se ver o conflito e a contradição como ”forças propulsoras” básicas da sociedade. O currículo oculto nas escolas, para Apple,

> [...] estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites da legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em áreas de conhecimento. (1982, p. 132).

Ainda dentro de uma visão crítica dos modelos curriculares, o pensamento de Paulo Freire (1970) se impõe, embora ele não tenha desenvolvido uma teorização dentro do campo das teorias de currículo. No entanto, seu trabalho discute questões fundamentais de currículo, como, por exemplo, a identificação do que se deve ensinar.

Dois conceitos importantes emergem da obra de Freire: a *educação bancária*, caracterizada como uma visão que concebe o conhecimento como constituído de informações que são transferidas do(a) professor(a) para o/a aluno(a) e exógeno aos sujeitos envolvidos no processo, e a *educação problematizadora,* alternativa à primeira, que assume uma definição fenomenológica do conhecimento, uma vez que considera o ato de conhecer inseparável daquilo que se conhece. Para ele, conhecer envolve comunicação, interação de subjetividades.

Nesse sentido, Freire se aproxima claramente das teorias pós-críticas de currículo, embora utilize termos como "conteúdos programáticos" e tenha dado ênfase à importância dos especialistas das diversas disciplinas para a definição do que seria significativo. Um fato de grande significado na obra de Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (1970), é a sua visão de que os grupos dominados têm uma posição epistemológica privilegiada, visão esta adotada por muitas teóricas feministas que inspiram este artigo. As mulheres, por exemplo, historicamente dominadas, possuem informações sobre o processo de dominação a que os dominadores não têm acesso.

O currículo, entendido como processo, é, portanto, marcadamente ideológico, definido em relações de poder; é exercício de poder, por exemplo, definir o que é relevante e o que é descartável para constar dos programas curriculares; decidir as estratégias pedagógicas a serem postas em prática e, finalmente, reproduzir de modo sistemático na escola as assimetrias de gênero que caracterizam a nossa sociedade.

E os Estudos de Gênero em Currículo?

São relativamente poucas as investigações sobre currículo e gênero. Em artigo recente, Moreira (2001) reporta, apenas, às autoras Carvalho e Vianna (1999), Paraíso (1995) e Souza (1999)[2]. Quando acontecem, geralmente revelam o "silêncio ensurdecedor" da escola, de educadores e de gestores em relação às assimetrias, aos diferentes tratamentos para meninos e meninas, aos preconceitos e às discriminações contra as mulheres, constituindo-se o currículo em ação, e até mesmo o currículo formal, um verdadeiro artefato de gênero. Alguns desses estudos revelam práticas pedagógicas discriminatórias e reforçadoras dos estereótipos de gênero que inferiorizam as mulheres no campo cognitivo (LIMA E SOUZA, 2003; RODRIGUES, 2007); apontam livros didáticos marcados pela invisibilidade feminina (PINHO, 2008); analisam a formação docente na perspectiva de gênero (LIMA, 2005; 2008); destacam a importância da escola na construção de identidades masculinas e femininas (FAGUNDES, 2005; LOURO 1997, 2005); falam das experiências de

[2] CARVALHO, Marília P.; VIANNA, Cláudia P. Movimentos sociais por educação: a invisibilidade dos gêneros. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 79-96, 1999; SOUZA, Jane F. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1999; PARAÍSO, Marlucy. **Gênero na formação do/a professor/a**: campo de silêncio do currículo? Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1995.

professoras no ensino fundamental (CARVALHO, 2001; GAMA, 2004, MOREIRA, 2008); além de se referirem à presença maciça das mulheres no universo da educação, analisando ou não as causas e os efeitos dessa presença na produção das subjetividades em formação na sala de aula.

Alguns estudos recentes também revelam a existência de práticas pedagógicas discriminatórias no seio de disciplinas específicas, como é o caso de Ciências – MORO (2001); CRUZ (2008); CRUZ & LIMA E SOUZA (2007) –, e, nesses casos, os relatos apontam questões que incluem posturas diferenciadas da professora em relação a meninos e meninas, resultantes das experiências de sua vida. Os estudos revelam que elas levam para a sala de aula, numa contribuição marcante para o currículo oculto, todas as suas expectativas em relação aos meninos e meninas, que esperam deles e delas comportamentos estereotipados, ignoram expressões de sexualidade, apregoam uma dupla moral regida pelo sexo: meninos podem, meninas não podem.

Nesse sentido, o currículo em ação é mais significativo do que intervenções pontuais representadas por cursos de atualização sobre sexualidade e gênero, por exemplo, para falar da nossa prática em extensão universitária. Nessas oportunidades, o que se vê é uma imediata sensibilização das professoras e professores que, imediatamente, reconhecem as armadilhas representadas pelos estereótipos de gênero, identificam, na sua prática, a reprodução dos preconceitos de gênero, se dizem convencidos da importância da desconstrução das assimetrias e da importância da escola nesse movimento, em outras palavras, se apropriam do conceito de gênero. No entanto, as marcas do gênero são muito mais fortes do que sua disposição para a mudança. Como afirma Josso (2004), a experiência vivida, a história de vida de cada um está profundamente arraigada nos comportamentos; agimos com o que temos, com o que somos. Resultantes de uma longa história de dominação masculina, mulheres e homens reproduzem em sala de aula todos os preconceitos que, historicamente, marcam as vidas das mulheres.

Nesse contexto, cabe-nos analisar as condições em que se consolidam os comportamentos discriminatórios: que forças continuam agindo nas escolas para recriar a submissão feminina? Em que medida as professoras e professores analisam criticamente, numa perspectiva de gênero, o seu material, como livros didáticos e paradidáticos, vídeos e outras mídias, antes de utilizá-los? Que estratégias utilizam frente às demandas das meninas e dos meninos sobre sexualidade? Como tratam a diversidade sexual presente na escola?

Investigações que articulem currículo e gênero, como se vê, constituem uma grande demanda no meio educacional. Precisamos, portanto, acumular e sistematizar conhecimento derivado de investigação competente, na certeza de podermos contribuir, de maneira decisiva, para a formação de sujeitos conscientes sobre diferenças que não são sinônimos de desigualdades; homens e mulheres igualmente dotados de autonomia e condições de escolha, sem as amarras da tradição patriarcal e sexista que ainda marca as sociedades contemporâneas.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, 2001. p. 554-574.

CRUZ, Izaura Santiago da. Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação sexual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8, 2008, **Anais: Corpo, violência e poder**, Florianópolis-SC, 2008.

CRUZ, Izaura Santiago da; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Articulando sexualidade, gênero e ensino de ciências: uma experiência com formação de professoras/es do ensino fundamental. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SEXUALIDADE HUMANA, 2007. **Anais**..., Recife-Pe, 2007.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAMA, Iwanoska Maria dos Santos. **Gênero no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções e vivências de professoras. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. **As armas de Marte no espelho de Vênus**: a marca do gênero em Ciências Biológicas. Salvador, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

LIMA, Tatiane de Lucena. Currículo e formação docente numa perspectiva feminista. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. (Org.). **Ensaios sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2005. v. 1, p. 7-271.

LIMA, Tatiane de Lucena. **Identidades, currículo e formação docente**: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas. Salvador; 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador; 2008.

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

MOREIRA, António Flávio. A crise da teoria crítica curricular. In: COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. São Paulo: DP&A, 1998. p. 11-36.

MOREIRA, Rita de Cássia Costa. **Sinais de gênero nas diferentes linguagens que tecem o discurso na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORO, Cláudia Cristine. **A questão de gênero no ensino de Ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

SANTOS, Boaventura. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em Biologia do Ensino Médio**: uma análise dos livros didáticos de Biologia indicados pelo PNLEM 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Afinal, para que educar o Emílio e a Sofia?** Rousseau e a formação moral dos indivíduos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL NÃO DISCRIMINATÓRIA[1]

Iole Macedo Vanin[2]
Alexnaldo Rodrigues[3]

Algumas Reflexões sobre Educação, Feminismo e Gênero

A educação é um processo de socialização para a vida em comum pelo qual o(a) discente apreende algumas normas e regras que devem orientar as suas condutas na vida. Essas regras, muitas vezes, são demarcadas por matizes patriarcais, raciais, sexistas, androcêntricas e homofóbicas. Dessa forma, os processos educativos e pedagógicos também são responsáveis pela produção e reprodução de valores, princípios e normas da sociedade, de modo geral, condizentes com o poder hegemônico. Nesse sentido, a escola, como uma das principais organizações onde esses processos ocorrem, deve ser analisada.

Pensar em uma "educação de qualidade" exige uma reflexão sobre uma "escola de qualidade". Contudo, convém esclarecer que o adjetivo "qualidade" utilizado nessas expressões é uma transposição de "chavões" da área da gestão organizacional para a educação e, dentro desse contexto, critérios como igualdade e paridade não são incluídos, sobretudo sob a ótica de gênero, como afirma Custódia Rocha.

> Os novos chavões sexuais associados aos chavões da 'gestão por objetivos' e da 'gestão estratégica' das organizações empresariais de 'sucesso' providas de uma 'corporate culture' têm sido transferidos para as escolas (também agora algumas delas 'escolas de sucesso', 'escolas eficazes', 'escolas de qualidade', 'escolas excelentes') e têm incutido formas de orientação gerencialistas nos modelos de gestão educacional e na educação em geral, formas essas em não sintonia com os critérios não da igualdade de oportunidades e da paridade, mas em sintonia com os critérios da eficiência, da eficácia e da produtividade educacional. (2005, p. 140).

Deveras, uma "escola de qualidade", conseqüentemente uma "educação de qualidade", é aquela que não somente prepara para o mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, dentre as quais figuram a eficiência, eficácia e produtividade; a educação de qualidade é aquela que, também, possibilita condições reais para a construção e a manutenção da

---

1 As idéias iniciais desse artigo foram apresentadas na palestra "A necessidade e possibilidades de inclusão da perspectiva de gênero na nova escola de qualidade para o Estado da Bahia", proferida durante o Seminário Nova Escola – Educação Pública de Qualidade; promovido pela Pró-Reitoria de Extensão/UFBA e pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT)/Secretaria da Educação (SEC), em 2007.

2 Mestre e doutora em História. Pesquisadora do NEIM, professora da Universidade Federal da Bahia.

3 Doutorando em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulher Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia; Bolsista FAPESB; Mestre em Educação e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia; Membro do Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE) do PPGE/UFBA; Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher (NEIM/UFBA) desenvolve estudos com enfoque nas questões relacionadas à filosofia, ética, gênero e direitos humanos.

cidadania. Assim, uma análise dos problemas que envolvem o cotidiano escolar, a exemplo da repetência, da evasão, do acesso/permanência, da violência – mantendo interfaces com as questões de gênero, raça/etnia, geração, regionalidade, religião, sexualidade etc. –, é condição *sine qua non* para uma educação de qualidade. Afinal, administrar a heterogeneidade e se opor deliberadamente a todo tipo de preconceito e discriminação no ambiente escolar é ajudar a colocar os(as) discentes vulneráveis às múltiplas segregações em condições de aprender e desenvolver a sua auto-estima e autonomia.

Vera Candau, a esse respeito, longe do que possamos pensar, salienta que os preconceitos e as discriminações são constantemente reproduzidos, reelaborados, alimentados e sedimentados em diferentes dimensões do cotidiano escolar, a saber:

> [...] o projeto político-pedagógico, o currículo explícito e oculto, a dinâmica relacional, as atividades de sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não-verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e brincadeiras. Nota-se que as expressões profundamente enraizadas no senso comum que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar. (2003, p. 92).

Dentre as "muitas expressões" discriminatórias sedimentadas em nossa cultura estão as que dizem respeito à mulher. Assim, as questões referentes aos processos de socialização (educação) sempre estiveram, ao longo da história ocidental, no cerne das lutas das mulheres por direitos civis e políticos. Evidentemente que o teor e, até mesmo, a natureza dessas questões, são diferenciadas, de acordo com as etapas ou momentos específicos do movimento feminista. Contemporaneamente, um dos consensos dos vários feminismos é de que para combater o sexismo, o racismo, a homofobia, é fundamental pensar o processo educativo e sua contribuição para a construção e re-construção das identidades dos sujeitos.

Desta sorte, a incidência de gênero, raça/etnia e sexualidade nos índices que indicam a qualidade do nosso ensino não pode ser ignorada. É primordial, então, abandonar a leitura simplista e superficial das estatísticas escolares e ir à busca dos sujeitos concretos inviabilizados por esses índices. Perguntar-se quem são os(as) beneficiários(as) dos sistemas públicos de ensino, por níveis? De que forma estão inseridos(as)? Como as especificidades destes sujeitos são consideradas e interferem no processo educativo?

As respostas a esses questionamentos indicam que o principal desafio de uma educação de qualidade é a construção de ações e de políticas que permitam a "implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial [e de gênero] que atravessam de forma contundente o sistema educacional brasileiro" (HENRIQUES, 2002, p. 47).

Decerto, isso atingirá e modificará, conseqüentemente, a gestão escolar, posto que ocasionará "a mudança na maneira de pensar e agir dos professores" (KRAWCZYK, 1999, p. 143).

Vale reiterar que a gestão escolar é fruto e, ao mesmo tempo, elemento estruturante da cultura escolar, ou seja dos valores, das normas, dos comportamentos e das ideias que circulam pela instituição e são concretizados nas suas relações e práticas cotidianas. Ela, apesar de ter as suas especificidades definidas, de acordo com as situações locais das unidades escolares e do sistema de ensino a que se encontra diretamente ligada, não se encontra desvinculada das próprias orientações nacionais para a educação. Segundo Krawczyk:

> [...] a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, 'traduz' a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. (1999, p. 118)

Em nosso país, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação são pilares da estruturação e normatização da gestão escolar e é justamente nesses documentos, bem como nas diretrizes deles derivadas, que as questões de gênero são mencionadas e assumem três características, a saber:

> [...] Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambigüidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece –timidamente – em alguns tópicos. (VIANNA; UNBEHAUM 2004, p. 89):

A afirmação de Vianna e Unbehaum (2004) e os documentos que norteiam as discussões preparatórias para a "Conferência Nacional de Educação 2010", leva-nos à conclusão de que, muito embora haja uma grande produção feminista, pouco foi incorporado nas produções educacionais[4], ficando essa restrita a pequenos redutos acadêmicos.

Em uma rápida incursão pelas ideias que constituíram as correntes pedagógicas brasileiras, podemos verificar que a questão do sexismo, dentre outras expressões do preconceito e da discriminação, se manteve intocada ou não problematizada, mesmo quando se mostrava mais progressista como a teoria do consenso e a teoria crítica. Essas, ao se dedicarem a pensar e construir um processo educacional não discriminatório, democrático, consideraram apenas as relações hierarquizadas de classe como componente a ser revisto e desconstruído *pelos* e *nos* processos e formas de socialização.

[4] Cf. ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009.

A teoria do consenso constitui, na ciência da educação, o viés reprodutivista que, para Saviani (2005; 2007), se torna mais teoria sobre a educação do que teoria da educação uma vez que não apresenta propostas próprias ou novas para os processos de ensino-aprendizagem. A grande armadilha da teoria do consenso se encontra no fato de não apontar uma saída para as outras intersecções que, juntamente com classe, ordenam as relações sociais de poder, permanecendo como se estivesse num círculo de giz, dando voltas sobre si mesma, sem encontrar um norte conclusivo e sem estabelecer ou enxergar a educação como um processo onde os indivíduos são constituídos, visto que isto implicaria em discutir outras questões que não somente as de classe.

Como solução, Saviani (2005, p. 65-85) propõe a Pedagogia Histórico–Critica que apresenta propostas teórico-metodológicas para os processos educativos, efetivando assim o objetivo primeiro da educação que é humanizar.

> Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2005, p. 13).

O que nos interessa destacar aqui é o caráter dessa "humanidade" que é produzida pelo ato educativo que, na concepção de Saviani (2005), nada mais é do que a "pele social" com a qual o individuo é revestido ao longo da sua existência. Ao pensarmos os sujeitos – corpos e mentes – como uma construção feita a partir de um feixe dinâmico onde as várias identidades contextualizadas se entrecruzam em um diálogo, mesmo em um momento conflituoso, a partir das relações que estabelecemos com o outro, uma nova leitura poderia ser feita "da humanidade" que o ato educativo produz. Que sujeito é esse de que se fala tanto? Ele se define somente pelas relações de classe em que está imbricado ou é um ser constituído de múltiplas identidades? Dessa maneira, apesar de se propor uma educação voltada para a transformação e a constituição de relações não assimétricas de poder, questões voltadas para uma reflexão acerca da sexualidade, da geração, da raça/etnia e do gênero, que constituem os sujeitos enquanto seres sociais e históricos não são consideradas pelas teorias apresentadas.

Nessa perspectiva, ressalta-se que, apesar da crítica que Saviani faz às teorias reprodutivistas, ele não contempla as interseccionalidades de gênero, raça/etnia, geração e sexualidade como elementos essenciais na construção dos sujeitos – do que somos em um determinado contexto e situação – e, consequentemente, na transformação da sociedade, de maneira a torná-la democrática e cidadã. A questão que se coloca para ele é que "classe" seria o único elemento estruturante da sociedade, bastando, portanto, somente incluir essa dimensão na constituição do processo educativo para que esse, por meio do ensino, realize a sua finalidade que é a constituição de uma sociedade mais igualitária.

Detecta-se, portanto, algo comum em todas essas teorias: elas possuem a ideia de sujeito e identidade universal, uma vez que, nota-se, seja nas entrelinhas ou explicitamente, que nas suas falas ou nos parâmetros para as suas reflexões e propostas não consideram a multiplicidade, a transitoriedade, as contradições, o fazer-se constante dos sujeitos.

Em resumo, as teorias da educação classificadas como "contra-hegemônicas"[5], seja utilizando a categoria "povo" ou "classe", consideram que as relações sociais enquanto construídas a partir do anseio de ascender ou de manter uma situação estratégica são pautadas apenas nas questões de classe, fato que invisibiliza, ou secundariza, como assinalamos, as outras formas de exclusão e desigualdades sociais que permeiam todo e qualquer processo educativo. Assim, não é só a "opressão" de classe que desumaniza os sujeitos, mas toda e qualquer opressão.

Decerto, o sexismo, assim como o racismo, o homofobismo e o lesbofobismo desumaniza o sujeito, pois restringe o ser humano em sua liberdade, autonomia e exercício da cidadania. Portanto, propostas teóricas que se constituem a partir da definição de educação como forma de humanização, de transformação, não podem continuar a trabalhar com a noção universal de humano. Não se pode falar em uma formação para a cidadania e democracia onde as diferenças não são contempladas ou apenas toleradas por meio de momentos específicos, dentro de programações isoladas, o que reafirma a "posição do exótico, do alternativo, do acessório" (LOURO, 2003) em relação ao estabelecido como "normal" que é e continua sendo, portanto, parâmetro na constituição da gestão e do planejamento escolar e, conseqüentemente, dos projetos político-pedagógicos, dos currículos, das metodologias.

Assim, o diálogo horizontal dos conceitos básicos que estruturam a realidade social e que remetem à pluralidade e ao respeito às diferenças deve ser eixo central de propostas de gestão escolar e planejamentos pedagógicos que visam o exercício democrático e cidadão. As interseccionalidades entre esses conceitos estruturantes são o que constituem as Pedagogias Feministas, uma vez que ao se "manter gênero em um lugar significativo não se perde de vista a diversidade de mulheres [em particular, e dos indivíduos como um todo] e os perigos da generalização" (ACKER, 1995, p. 194). É por isso que elas se tornam o esteio de exercícios de democracia e cidadania.

Nessa perspectiva, eliminar a abordagem "velada" das questões de gênero e outras interseccionalidades, que nortearam e ainda norteiam as políticas, ações e projetos nacionais, estatuais e municipais, bases da gestão educacional, passa tanto pelo abandono de teorias da educação e sobre a educação que trazem no seio da sua constituição a ideia de "sujeito universal", como por uma aproximação de fato das reivindicações dos movimentos sociais e, principalmente, das experiências desses ao criar um conjunto de práticas e ações educativas que atendessem a suas necessidades – a exemplo dos movimentos feministas e das pedagogias feministas.

[5] Conceito utilizado por Saviani (2007, p. 411-422) para classificar as propostas pedagógicas surgidas a partir da década de 1980. São elas: pedagogias da "educação popular", pedagogias práticas, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

Transversalização de Gênero: uma proposta educativa da agenda feminista

As pedagogias feministas surgem a partir do momento em que grupos feministas e de mulheres criaram conjuntos de práticas político-educativas para atender tanto às necessidades práticas das mulheres, resultantes do imbricar das desigualdades sociais (de gênero, classes, geração, raça/etnia) imperantes em nossa sociedade, quanto aos seus interesses estratégicos, capacitando-as para ações cujo objetivo seja construir uma verdadeira eqüidade social, econômica, política e cultural entre os sexos. (SARDENBERG, 2007).

Pedagogias feministas podem ser definidas como um "conjunto de princípios que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, sobre a ordem e as relações de gênero" – em sua interseccionalidade com raça/etnia, classe, geração, orientação afetivo-sexual – "vigentes em nossa sociedade, capacitando-o e instrumentalizando-os para atuarem no sentido de superá-las e, assim, construir a equidade entre os sexos" (COSTA; SARDENBERG, PASSOS, 1999, p. 23). Com base nessa definição, poderíamos dizer que as suas necessidades práticas e interesses estratégicos forjaram ações educacionais alternativas e críticas às que já estão dadas empiricamente.

Demerval Saviani (2007, p. 399-400), ao falar sobre teoria e educação, estabelece a distinção entre teoria sobre educação e da educação. Assim, estão incluídas, na primeira definição, aquelas "que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não sem o objetivo de formular diretrizes que orientam a atividade educativa". Na segunda, está a pedagogia *stricto sensu*, uma vez que se dedica a analisar, propondo soluções e/ou alternativas, as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Ao se assumir essa distinção, pode-se dizer que o que denominamos de Pedagogias Feministas tanto são teorias sobre educação como da educação. Dessa sorte, elas refletem, no campo das discussões educacionais, a dupla função das teorias feministas, a saber: serem "guias para a compreensão da desigualdade de gênero", ao mesmo tempo em que se constituem como "diretrizes para a ação" (ACKER, 1995, p. 64). Aliás, essa dupla funcionalidade vinculada ao feminismo, que a qualifica, tem a responsabilidade de analisar os diferentes e variados processos pedagógicos com o intuito de verificar quais as facetas que auxiliam na continuidade das discriminações sociais, baseadas em gênero, raça/etnia, geração e sexualidade, com o intuito de "desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normatizados e outros marginalizados" (LOURO, 2001, p. 550). Ela, também, propõe tanto modificações curriculares e metodológicas, quanto novos processos de ensino-aprendizagem não-discriminatórios, pautados em uma plataforma de justiça e equidade para desmantelar "a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade" (LOURO, 2001, p. 552).

Esse tem sido um esforço feito constantemente por feministas ligadas ao campo da educação. A transversalização de gênero e de outras interseccionalidades – em todos os níveis e

modalidades de educação –, nesse sentido, é propulsora de um processo transformativo capaz de quebrar resistências e permitir a construção e reconstrução dinâmica e constante de pensamentos, ações, comportamentos, gestões e planejamentos onde haja o respeito e diálogo com as diferenças. Entretanto, a transversalização almejada, no processo de ensino-aprendizagem encontra dificuldades em sua implementação.

Por exemplo, Sandra Acker (1995), ao refletir sobre mulheres, ensino e feminismo nas escolas inglesas – em estrito diálogo com outros países da Europa –, dedica um tópico para responder à seguinte questão: "[...] porque, apesar de que em geral se pensa ao contrário, os temas sobre gênero tem avançado tão pouco nas escolas"? (ACKER, 1995, p. 119). Ao responder a tal pergunta, a autora elenca e analisa quatro domínios que podem prejudicar a efetivação de práticas democráticas e renovadoras: a) natureza da iniciativa; b) as características do professorado; c) as ideias do professorado; d) as condições de trabalho das docentes. Esses são elementos que dizem respeito à gestão educacional e os problemas que os constituem não são exclusivos dos países europeus. Entre nós, essas questões também são debatidas. Dentre os elementos delineados pela agenda do movimento feminista estão as seguintes ações no âmbito educacional:

- Construção de projetos político-pedagógicos que considerem a comunidade na qual a escola se encontra inserida e em cujo processo de formulação os diversos sujeitos tenham voz ativa;
- Avaliação e revisão periódica do projeto político-pedagógico com a finalidade de torná-lo reflexo do contexto dinâmico da vida escolar;
- Tornar as questões pedagógicas centro da gestão escolar, sendo elas os referenciais para as questões e decisões administrativas;
- Inserção de módulo curricular/disciplina que viabilize as discussões de gênero, raça/etnia e sexualidade;
- Considerar as interfaces de gênero, raça/etnia, sexualidade e geração na avaliação dos índices de evasão, repetência e violência escolar;
- Paridade entre os(as) representantes da comunidade escolar nos fóruns de discussão e decisão da gestão da escola, considerando-se a equidade de gênero e raça/etnia;
- Estratégias pedagógicas pautadas na equidade de gênero, raça/etnia;
- Constante monitoramento e avaliação das atividades e ações desenvolvidas no âmbito da escola, com o intuito de identificar e suprimir estereótipos de gênero, raça/etnia e orientação afetivo-sexual;
- Projetos e ações pedagógicas de combate ao sexismo, ao racismo, à homofobia e à lesbofobia que envolvam tanto a comunidade escolar como o entorno da escola;
- Organização das unidades de conteúdo em eixos temáticos trabalhados de maneira interdisciplinares envolvendo todas as disciplinas;

- Realização de debates e fóruns de discussões com a participação ativa da comunidade escolar e da sociedade civil para definição das prioridades de eixos temáticos a serem tratados e das ações educativas.

Desta sorte, uma estratégia fundamental para a existência de uma educação não-discriminatória e inclusiva é a construção de um planejamento escolar que tenha como base da sua estruturação as sugestões acima. Outrossim, é preciso estarmos cônscios de que tal planejamento escolar não deve ser construído de forma autoritária, envolvendo apenas parte da comunidade escolar, ou seja os(as) seus(suas) gestores(as). Discentes, pais e demais colaboradores(as) da unidade escolar precisam estar inseridos(as) de forma não hierárquica no processo. Como salienta Krawczyk. (1999, p. 139)

> É sabido que não existe instituição democrática sem práticas e comportamentos democráticos; mas também não existem práticas e comportamentos democráticos sem relações sociais democráticas. E a escola, em seu cotidiano, está permeada pelo autoritarismo de professores, diretor, alunos, funcionários e pais. As relações autoritárias sustentam-se em condicionantes ideológicos que se expressam em determinadas concepções e crenças sobre a criança pobre [gênero, raça/etnia, geração e sexualidade], a escola, a comunidade, o ensino, a aprendizagem etc. Por isso, é importante que se admitam, que se explicitem e se reconsiderem esses pressupostos para reformular as relações no interior da instituição escolar.

Eis, então, a necessidade de uma mudança atitudinal que coloca em questão as relações que construímos com os nossos pares para enfrentar e analisar situações complexas, práticas e problemas profissionais que, por si só, exigem a cooperação e o diálogo aberto e franco tão necessário a uma gestão e a um planejamento inclusivo, democrático e não-discriminatório.

Desta sorte, pensar e implantar uma educação não-discriminatória e inclusiva, pautada em uma gestão escolar democrática, envolve, necessariamente, a formação dos(as) gestores(as) educacionais (docentes, diretoras(es) e coordenadoras(es). Eliane Cavalleiro e Ana Marques, ao apresentarem sugestões para o fortalecimento da "elaboração, monitoramento e avaliação das políticas públicas com foco nas temáticas étnico-raciais e de gênero no âmbito da educação" (2008, p. 1), ressaltam a importância da gestão educacional e destacam que uma das condições necessárias para combater o sexismo e racismo é:

> A constituição de equipes com conhecimento consistente sobre o *modo operante* do racismo e do sexismo na sociedade e, mais especificamente, sobre sua dinâmica no sistema de ensino. Conhecimento que pode ser conquistado em cursos promovidos para os gestores e gestoras à frente da condução da política. O desconhecimento leva, quase sempre à elaboração de políticas inócuas, portanto, fatalmente ocorrerá perda de tempo e utilização inadequada dos recursos financeiros. (CAVALLEIRO; MARQUES, 2008, p. 6)

Afinal, não adianta a promoção de discussões sobre a importância da transversalização de gênero e outras interseccionalidades no cotidiano escolar, se as diretrizes que norteiam as ações nesse cotidiano são pensadas de maneira rígida e inflexível, não havendo espaços para inovações, transformações e, também, são concretizadas de forma descontextualizada das experiências e necessidades da comunidade escolar como um todo, fator que, como já salientamos, torna a formação inicial e continuada em gênero e outras interseccionalidades de suma importância

A Formação Inicial e Continuada: um ponto chave na construção da gestão educacional

Como falamos, anteriormente, a inclusão das questões de gênero na dinâmica educacional só será viabilizada a partir de sua transversalização articulada a ações que visem a sua concretização, a saber: reformulação dos currículos; revisitação das práticas e projetos políticos-pedagógicos e planejamento escolar, bem como com a formação dos(as) profissionais da educação.

Decerto, a decisão pela transversalização deve ser entendida como uma arena ou campo de disputa, onde "a tomada de decisões traduz as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência a nível organizacional" (ROCHA, 2005, p. 135). E a exemplo de outras organizações, a escola também é dominada por valores patriarcais, haja vista que esses a perpassam desde a formulação do seu corpo funcional até as estruturações dos seus espaços. Uma vez evidenciado o espaço escolar como lócus de disputa e de interesses políticos, de ideias e de valores, faz-se necessário afirmar o compromisso do profissional em possibilitar uma educação de qualidade, sobretudo, para os(as) "menos favorecidos" socialmente que, em geral, são atravessados(as) pelas múltiplas opressões que decorrem de seu pertencimento de gênero, raça/etnia, classe, geração e orientação sexual.

Fora essa questão relacionada ao *poder de decisão*, há também a falta de entendimento pleno do que significa transversalização e qual o modo de operacionalizá-la; fato que decorre da ambigüidade com que aparecem, quando aparecem, nos documentos, princípios, diretrizes que os orientam e de que falamos no início do artigo.

Assim, a não formação qualificada desses(as) profissionais significa o não "deslanchar" dessa educação de qualidade e não-discriminatória voltada para o exercício pleno da cidadania. Visto que nesse processo de socialização, em específico, eles/elas são agentes importantes e não podemos olvidar que as instituições escolares, em destaque aquelas destinadas aos primeiros níveis (infantil e fundamental), são verdadeiros "laboratórios" – da vida cultural, social, política, econômica – de uma comunidade. É um dos principais locais onde o indivíduo amadurece para a cotidianidade[6], uma vez

[6] Heller (1992, p.17) define cotidianidade da seguinte forma: "A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-

que permite o aprimoramento das “ferramentas” necessárias para agir e interagir com o mundo, no qual é parte e construtor.

Ao se ter consciência da importância dos profissionais de educação no processo de socialização como formadores de sujeitos, não se poderia deixar de discutir a inclusão, de fato, da discussão de gênero articulada às categorias de raça/etnia, sexualidade, geração, classe etc., nos currículos oficiais dos cursos de formação dos profissionais da educação. Em um outro ângulo, devemos pensar que, para atingir o objetivo de “implodir os estereótipos de gênero”, que demarcam ainda, na nossa sociedade, espaços e justificam ações e discussões sexistas não basta focar a formação dos(as) educadores(as), é preciso ir além, é preciso ousar e, de fato, viabilizar o que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam para a construção das matrizes curriculares dos vários cursos de graduação: “apreender a dinâmica cultural [para] atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem” (SESU/MEC, 2000).

Em conseqüência, os currículos não contemplam disciplinas ou componentes curriculares que “centralizem” essas discussões. Tal constatação faz surgir dúvidas e questionamentos acerca dos arcabouços teóricos e metodológicos que são construídos por esses profissionais e se, de fato, permitem uma visão critica da atualidade e que lhes possibilita atuar positivamente na construção de uma sociedade pautada na equidade e democracia.

É possível formar profissionais que possuam qualificação para atuar no mundo contemporâneo, quando as disciplinas comuns, teóricas e práticas, de um curso de graduação não contemplam esta necessidade? Como o(a) profissional poderá atuar de forma critica e reflexiva se não teve, no seu processo de formação, informações e experiências a esse respeito?

Portanto, a construção de matrizes curriculares que contemplem conteúdos curriculares específicos e permitam a discussão e reflexão de temas de relevância social e cultural, entre os quais se encontram os transversais (SEF, 2001) como gênero, raça/etnia, sexualidade, geração dentre outros, se fazem necessários nos vários cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, tanto as públicas como as particulares.

Este é um desafio para as faculdades e universidades e, também, para as instituições que oferecem a educação continuada visando a qualificação dos seus profissionais, uma vez que construir uma educação não discriminatória passa tanto pela verificação e reestruturação de conteúdos (currículo), como pela produção e aplicação dos conhecimentos e pela análise da prática profissional; ou seja, a forma como ocorre o processo ensino/aprendizagem. Isto significa rever o procedimento de formação de nossos(as) profissionais, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, espaços para discussão e

somente na cotidianidade. Embora essa o absorva preponderantemente. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias”.

construção de ferramentas teórico-metodológicas não discriminatórias que permitam uma atuação para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Fazem-se necessárias a formação e a educação continuada, não só voltadas para a atuação técnica, mas também focadas no sujeito e nas relações humanas em que esse se encontra envolvido; que compreenda o contexto em que está inserido e, ao promover o desenvolvimento deste, seja por meio da atuação profissional ou como cidadão(ã), o faça contemplando e respeitando a diversidade e promovendo a construção de relações baseadas na equidade.

Devemos, no entanto, destacar que não se terá muito sucesso em apenas qualificar – por meio da formação inicial e continuada – os(as) gestores(as) educacionais se não há autonomia e espaços específicos para se pensar e reconstruir, a partir das realidades especificas de cada unidade escolar, o planejamento escolar numa perspectiva de gênero e outras interseccionalidades. O sucesso da escola, classificado como oferta de uma educação de qualidade e expresso em índices, é resultado da articulação do planejamento escolar com as ações e atividades desenvolvidas e construídas no cotidiano da instituição e que tenham como centro sujeitos concretos.

Considerações Finais

O salto de qualidade na nossa educação e em todos os níveis (infantil, fundamental, médio e superior), portanto, ocorrerá quando as estratégias que consolidam uma educação não discriminatória e inclusiva forem implementadas. Ou seja, formação dos profissionais da educação preparando-os para o planejamento e exercício de uma gestão voltada para a constituição de relações sociais não hierárquicas e democráticas, constituem a base da educação de qualidade que desejamos, pois: a conseqüência imediata da formação docente será a aptidão para construir projetos educacionais a partir de uma visão dinâmica da sociedade fazendo uma crítica reflexiva das suas práticas pedagógicas; enquanto que os demais gestores educacionais – diretoras(es), coordenadoras(es) e técnicos das Secretarias de Educação – garantirão e viabilizarão que esses projetos (suas ações e atividades), articulados com o planejamento escolar, de fato aconteçam e não se limitem ao espaço das salas de aula ou a ações pedagógicas de um ou dois docentes. Acreditamos, portanto, que é por meio da qualificação dos vários gestores educacionais e da construção contextualizada de planejamentos escolares na perspectiva de gênero e outras interseccionalidades que se irá de fato transformar o papel de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais atribuído à escola em beneficio da sua função como um espaço crítico-reflexivo constituidor de cidadania.

Referências

ACKER, S. **Género y educación**: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, 1995.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Pierre Bourdieu; escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educación**. [s.l], Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 40/2, out. 2006.

CANDOU, V. M. **Somos todos iguais?** escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B.; PASSOS, E. **Caderno de Texto**: curso de sensibilização de professores para uma educação não discriminadora. Salvador: [s.n], 1999.

CAVALLEIRO, E.; MARQUES, A. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. In: FAZENDO GÊNERO, 8. Corpo, Violência e Poder. **Anais...** Florianópolis, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HENRIQUES, R. **Raça & gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas na Educação. Brasília: Unesco, 2002.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 67, ago. 1999.

LIMA, N. R. L. de B. A cientista e a sua identidade de gênero: pontos para reflexão sobre a organização generificada da prática científica. In: AMARAL, C. C. G.; et al. **Múltiplas trajetórias**: estudos de gênero do 8º Encontro da REDOR. Fortaleza: NEGIF/UFC, 2001.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. **Labrys: Estudos Feministas**. Brasília, n. 4, ago./dez. 20003. Disponível em: <http:// www.unb.br>.

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

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a Educação. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, ano 9, 2 sem. 2001.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, R. S. A. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Edufba, 2004.

MARTINEZ, S. A. Questões de gênero e formação de professores(as). In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério**: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999. (Educação em pauta – escola & democracia).

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Apresentação dos temas transversais e ética**. 3 ed. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/MEC, 2001b. v. 8.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Introdução**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/MEC, 2001a. v. 1.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual. 3. ed. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/MEC, 2001c. v. 10.

ROCHA, C. Relações sociais de gênero e gestão educacional: a nova dinâmica da reacionalidade instrumental. **Gestão em ação**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 131-145, maio/ago. 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 489-519, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf>.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil (1988-2002). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

QUANDO A DIFERENÇA EXCLUI E A IGUALDADE CONDENA

aspectos da homofobia no contexto escolar

Jussara Carneiro Costa[1]
Ivani de Almeida Teles[2]

Introdução

O presente texto nasce das inquietações vividas pelas autoras cujo encontro foi possibilitado pela experiência compartilhada no Projeto "Curso de Formação Docente para o Ensino de Gênero e Diversidade no Semi-Árido Baiano"[3], desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia (NEIM/UFBA) com o apoio da Secretaria Continuada da Educação e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC)[4].

No transcurso das atividades desenvolvidas pelo referido projeto, foram marcantes os pedidos de socorro de professores(as) da rede pública – ensino fundamental e médio – para lidar com os "problemas" no campo da sexualidade que aparecem com freqüência cada vez maior no cotidiano escolar. Marcante também é o fato de que, ao enunciarem tais "problemas", prospectam como razões para a sua existência a "falta de moralidade dos(as) alunos(as)", o desrespeito às instituições normativas – igreja, família, escola – e aos códigos da "boa conduta" em matéria de sexo.

O curioso é perceber que as situações que geram tais interpretações são desencadeadas, nos termos usados pelos(as) educadores(as) com os(as) quais convivemos, pelo comportamento desinibido e pela exposição cada vez mais precoce da sexualidade por parte dos(as) alunos(as) e, ainda, pela dificuldade encontrada pelos(as) professores(as) para lidar com o assunto, o que faz com que se sintam acuados(as), como nos revelaram alguns/umas.

Obviamente, as questões apresentadas no início merecem um aprofundamento maior, mas há um ponto que nos preocupa bastante nas inquietações que nos foram apresentadas: a interpretação do "aparecimento" da homossexualidade como o aspecto mais sintomático do desmoronamento das normas sociais relativas à sexualidade. A maioria dos(as) educadores(as), quando se referia ao assunto, fazia questão de frisar não ter preconceito, mas achar que "a coisa" não precisava ser tão escrachada,

---

1 Assistente Social, professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba e Doutoranda do PPGNEIM/UFBA

2 Historiadora, professora da Rede de Ensino Médio do Estado da Bahia e mestranda do PPGNEIM/UFBA.

3 Maiores informações sobre o projeto estão disponíveis em: <http://www.generonosemiarido.ufba.br>.

4 Enfatizamos a importância da experiência no projeto desenvolvido pelo NEIM/UFBA por ter sido a partir desta que sistematizamos inquietações vividas também em outros momentos de nossas trajetórias profissionais e políticas. Em alguns momentos do texto, retalhos dessa trajetória aparecerão e poderá ser possível saber qual das autoras os vivenciou pelos dados de identificação presentes no início do texto.

tão aberta porque, afinal, sexualidade é matéria privada. Dessa forma, a ênfase conferida a essa "súbita" visibilidade da homossexualidade e ao comportamento "desinibido" dos(as) alunos(as) potencialmente homossexuais foi, muitas vezes, tomada pelos(as) professores(as) como acinte aos códigos da boa moralidade. Como conseqüência, as violências e sanções aplicadas aos(às) "diferentes" eram, de certa forma, naturalizadas e as sugestões propostas para lidar com o assunto vislumbravam, via de regra, um possível caminho de volta, uma espécie de readequação ou retorno à "harmonia" com ares de paraíso perdido. Mesmo nos casos daqueles(as) educadores(as) que entendiam que a realidade apontada precisava ser olhada sob outros parâmetros, os sentimentos de perplexidade e "desorientação" apareceram de maneira flagrante.

É esse o aspecto que nos interessa discutir no texto que ora apresentamos. Não nos organizamos para apresentar uma sistematização da experiência acumulada, embora, em alguns momentos, isso apareça. Nossa preocupação foi mesmo a de construir subsídios – dos quais nós mesmas sentimos falta – para iniciar um diálogo sobre os temas tratados no artigo. Assim propomo-nos a pensar em pistas que contribuam para refletir sobre as relações que produzem homofobia e como ela se articula e se alimenta das dinâmicas aqui abordadas, enfatizando, de maneira especial, o contexto escolar.

Procuramos organizar a nossa escrita a partir de como organizamos as demandas com as quais convivemos. No diálogo que estabelecemos antes e durante a construção do texto, chegamos à conclusão de que uma das razões para os(as) educadores(as) se sentirem tão atônitos(as) é o fato de que as realidades que nos apresentaram não se encaixam na forma como os assuntos ligados ao sexo, às relações de gênero e à sexualidade se tornaram inteligíveis para nós. Por essa razão, a organização do texto em três blocos seguiu uma estratégia que buscou encontrar os fios que ligam a sexualidade aos jogos de poder presentes na maneira como os indivíduos são classificados em função de suas diferenças e/ou semelhanças.

Dessa maneira, propomos, em um primeiro momento, uma reflexão mais ampla sobre a forma como são pensadas as diferenças, os processos de diferenciação e a formação das identidades. A idéia é enfocar os diferentes contextos históricos e culturais nos quais as diferenças serviram como justificativas para legitimar interesses econômicos e expansionistas, bem como estabelecer noções de superioridade e inferioridade, normalidade e anormalidade e, a partir daí, enfatizar o caráter histórico, social e cultural que marca tais construções.

O segundo momento realça a importância do lugar ocupado pelo corpo nos processos de marcação identitária, o caráter essencialista presente nas tradicionais abordagens sobre o corpo e a maneira como incidem na coerência exigida entre sexo, identidade de gênero e identidade sexual, destacando a sexualidade como um ponto privilegiado para a intersecção de tais identidades. A partir daí, discute-se a heteronormatividade e a produção da homofobia, com o cuidado de chamar a atenção para as interações que mantêm com outras formas de preconceito.

Por último, no terceiro momento, dialogamos sobre as manifestações da homofobia no contexto escolar tendo como preocupação realçar, em especial, as situações em que essas não são percebidas como uma manifestação preconceituosa que impede o exercício de direitos bem como chamar a atenção para o impacto que têm sobre aqueles(as) que sofrem seus efeitos.

Sentimos que, em alguns momentos, nos repetimos, ao abordar determinados aspectos, mas, após breve revisão do texto, resolvemos manter a repetição de alguns argumentos com a finalidade de reforçar a sua presença nas nossas relações sociais, quando nem desconfiamos de que estejam tão perto. Em um momento em que assistimos serem realçadas as diferenças para acirrar novas formas de intolerâncias e fundamentalismos, esperamos que esse texto possa cumprir o objetivo ao qual se propõe: somar-se às iniciativas de resistência que, apesar de poucas, felizmente existem.

Sobre Identidades e Diferenças

A história da humanidade é marcada pelo registro contínuo de episódios em que as diferenças entre as pessoas são tomadas como razão para as variadas formas de desigualdades entre elas. Diferentes processos históricos vividos pelas diversas sociedades humanas mostram que os indivíduos não são semelhantes nem na aparência nem na cultura e que possuem trajetórias diversificadas. Ainda assim, essas diferenças vêm servindo de justificativa, ao longo do tempo, para legitimar interesses econômicos, expansionistas ou religiosos, para apoiar a construção de noções de superioridade/inferioridade, normal/anormal.

Uma análise cuidadosa nos revela que a diferença é geralmente estabelecida em relação a uma identidade apresentada positivamente como modelo que, por sua vez, não deixa de ser diferente daquela apresentada negativamente como diferente. Trata-se, no entanto, de uma diferença que não é questionada, mas aceita como algo determinado pela natureza. Isso nos faz pensar, como sugere Avta Brah, que “a questão não está na diferença em si, mas em como, por que e por quem ela é definida” (2006, p. 358). Afinal, não seriam os romanos diferentes dos povos “conquistados” ou os cristãos diferentes dos pagãos? Qual seria a razão, então para os grupos em desvantagem serem obrigados a assumir suas diferenças como algo que os inferioriza? A sugestão de Avta Brah nos alerta para o fato de que, para pensar a diferença, temos que pensar nos processos de identificação e diferenciação, nas condições em que são produzidos, nos interesses envolvidos, nos efeitos que esses processos produzem e sobre quem eles recaem.

Percebe-se, assim, que as diferenças são usadas para constituir identidades consideradas boas/ruins, positivas/negativas, normais/anormais, tornando justificável a aplicação de medidas que visem ajustar aquelas apresentadas de forma negativa. A criação dessas identidades se faz mediante a articulação de um conjunto bastante heterogêneo que engloba instituições, organizações sociais, produção de saberes – inclusive da ciência – e todo um conjunto de preceitos morais e construções

filosóficas que acabam por interferir na forma como se organizam as relações sociais e no nosso modo de pensá-las e senti-las. Esse conjunto é denominado pelo filósofo Michel Foucault (1990) de "dispositivo histórico de poder".

Segundo o Dicionário Aurélio (2008), *dispositivo* significa "algo que contém disposição, ordem, prescrição"; refere-se a "regra", "preceito", "artigo de lei", "mecanismo disposto para se obter certo fim"; "conjunto de meios planejadamente dispostos com vista a um determinado fim". Portanto, os dispositivos reúnem saberes produzidos em vários campos da vida social, abrangendo, inclusive, aquilo que não está dito ou escrito, mas do qual, ainda assim, podemos sentir o poder normativo.

O fato de estarem presentes nos vários campos da vida social significa que podemos falar de vários tipos de dispositivos que agem articuladamente. Assim, quando uma pessoa é discriminada pelo fato de ser negra ou indígena, de ser pobre, de praticar uma religião não cristã, pela sua origem e pertencimento cultural, por ser homossexual, homem ou mulher, podemos dizer que vários dispositivos agem para que essa discriminação seja legitimada e não percebida como uma violação de direitos.

É interessante notar o quanto esses dispositivos pesam na forma como as pessoas são tratadas. No momento atual, estamos enfrentando muitas dificuldades para efetivar a Lei Maria da Penha, que criminaliza a violência contra a mulher e prevê a efetiva punição do agressor, porque os agentes da justiça tendem a conceber os crimes praticados contra a mulher por seus parceiros, como algo de natureza privada o que faz com que muitos agressores, inclusive assassinos, não sejam punidos como deveriam. Em outras situações, percebemos, por exemplo, como as abordagens policiais se diferenciam em função da cor e dos trajes das pessoas e como isso, por vezes, induz ao erro e à injustiça dos "agentes do direito".

Embora existam leis contra esse tipo de tratamento, ele acaba acontecendo, porque há uma espécie de concordância implícita, legitimada socialmente, tão arraigada nas nossas relações cotidianas que nem é percebida e que acontece porque diferentes dispositivos, presentes no âmbito macrossocial tanto quanto no microssocial, interferem na constituição da verdade – algumas bem perigosas para o convívio social – ditam quem pode ou não ser sujeito e interferem na construção de subjetividades e das identidades sociais e individuais. (FOUCAULT, 1990).

Dessa forma, chamamos a atenção para dois aspectos referentes aos dispositivos relacionados, para a forma como são usados para diferenciar e excluir pessoas em função de suas semelhanças e/ou diferenças. O primeiro se refere ao fato de que não podemos falar de anterioridade ou primazia de um dispositivo sobre o outro, pois a análise da situação e do contexto é que possibilitará saber qual deles atuou com mais força. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que esses dispositivos não contêm apenas mecanismos de opressão, mas, também, de resistência.

Se voltarmos às situações relatadas, podemos perceber que nem as mulheres, as populações negras e indígenas nem os homossexuais ficaram passivos diante das discriminações

sofridas. A própria Lei Maria da Penha pode ser tomada como resultado da organização política das mulheres para enfrentar as violências sofridas em função de relações de gênero desiguais. Da mesma forma, podemos citar o Estatuto da Igualdade Racial e o Projeto de Lei que tramita na Câmara dos Deputados, PLC 122/2006, que propõe a criminalização da homofobia, tornando crime a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, equiparando esta situação à discriminação de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, sexo e gênero e sujeitando o(a) autor(a) do crime a pena, reclusão e multa[5].

Estamos falando de leis garantidoras de direitos que surgiram como reação de pessoas que se organizaram para enfrentar discriminações que sofrem em função de serem consideradas diferentes. Mas as dificuldades para aprovar essas leis (como é o caso do PLC 122/2006) e a sua execução demonstram como os dispositivos atuam na produção das mentalidades e concepções de mundo, o que significa que a luta por direitos não deve se ater apenas à criação de aparatos institucionais mas, também – e, talvez, principalmente –, na mudança da forma como as identidades e diferenças são percebidas, significadas.

Pelas questões apresentadas, justifica-se a importância política e teórica dos diferentes dispositivos históricos de poder, como abordado, anteriormente, uma vez que podem ajudar na compreensão dos mecanismos que produzem discriminação e desigualdade e melhorar nossa capacidade estratégica de enfrentá-los. Além disso, percebemos a força desses dispositivos na forma como as identidades são construídas socialmente, muito influenciadas pela maneira como se pensam as diferenças no âmbito da cultura e da história.

É comum se tomar identidade e diferença como opostos, o que constitui um grande engano, pois cada uma necessita da outra, mútua e reciprocamente, para se afirmar e ter sua validade reconhecida. De acordo com o filósofo Jacques Derrida (1973), pensar os acontecimentos que marcam a nossa vida em sociedade realizando esse tipo de comparação, buscando encontrar aquilo que é considerado essencial, central, portanto, com um valor superior, absoluto[6], foi a maneira que o nosso sistema de pensamento estabeleceu para tornar o mundo compreensível, inteligível. A maneira como aprendemos a conhecer e valorar o mundo é marcada por essa ideia e, talvez por isso, pouco nos preocupemos em pensar nas condições de produção e no interesse que está por trás da construção dos essencialismos, nem em perceber, por exemplo, que o obscurecimento das identidades e diferenças como construções sociais, culturais e históricas é efetivado mediante o uso de interpretações essencialistas.

---

5 Disponível em: <http://www.naohomofobia.com.br/lei/PROJETO%20DE%20LEI%20plc122-06.pdf>.

6 Para Derrida, a história do Ocidente é apresentada como uma sucessão de ideias – que se convertem em ideais – inquestionáveis: deus, homem, consciência, transcendentalidade, verdade, eu... Observa também que todas essas noções são responsáveis pela idéia de centro do mundo e, por essa razão, denomina o pensamento essencialista e transcendental de logocentrismo. (DERRIDA, 1973).

A abordagem do filósofo Derrida nos alerta para que percebamos como as oposições presentes nos processos de identificação e diferenciação são necessárias para que se mantenham como nos são apresentadas e como elas impregnaram nossa forma de compreender o mundo, a nossa inteligibilidade. Todo o tempo nos posicionamos sobre as coisas procurando a suposta essência que possuem, mas, para que haja o convencimento, a aceitação e o reconhecimento das qualidades superiores daquilo que é essencial, é preciso que sejam apresentadas as propriedades daquilo que não é, ou seja, daquilo que é considerado suplementar, algumas vezes apresentando em oposição aquilo considerado essencial. E assim se constitui a nossa maneira de significar e interpretar os eventos que fazem parte de nossa vida: olhamos para as coisas classificando-as, identificando-as e diferenciando-as nos moldes binários, procurando o que é essencial, suplementar e, em associação com esses conceitos, os polos negativos e positivos, bons e ruins…

Quando falamos em diferença, observamos que, a depender do contexto, algumas marcas que a constituem são realçadas. Na história das colonizações e das expansões imperialistas, por exemplo, houve uma grande ênfase nas marcas sociais produzidas para estabelecer diferenças raciais, marcas estas que foram usadas para criar identidades: de um lado, o "homem" branco, europeu, detentor dos atributos da civilização (técnica, razão, a "boa" fé cristã) considerados como qualidades superiores; do outro, o nativo (negro, índio ou mestiço) rude, pagão, atrasado, que deveria, a qualquer preço, ser civilizado. Os marcadores se referem a aspectos diversos das relações sociais, envolvem as relações de gênero – a forma como são pensadas as construções socais sobre o que são e como devem ser o homem e mulher; o masculino e o feminino –, de raça e etnia, classe social, origem e território, o exercício da sexualidade, crença religiosa e uma série de outras situações. (LOURO, 2010).

Embora em determinadas situações um seja mais acentuado que outro, os marcadores sociais nunca agem isoladamente. Por serem afetados pela lógica binária à qual nos referimos anteriormente, costumam se combinar para reforçar diferenciações e exclusões; por exemplo, quando se afirmou que os índios possuíam uma "natureza" feminina e, por isso, eram preguiçosos e não gostavam de trabalhar, utilizou-se o gênero para reforçar um processo de racialização. É por isso que não se pode falar seja de uma anterioridade seja de uma autonomia dos marcadores sociais porque eles agem em articulação e mantêm relações de conexão e eficácia através das quais as coisas são articuladas tanto por suas diferenças como por suas semelhanças. (BRAH, 2006).

É por essa razão que precisamos estar atentos(as), na nossa prática cotidiana, porque somos propensos(as) a nos posicionar, perante questões como racismo, gênero e sexualidade, a partir do lugar que ocupamos e, por isso, somos afetados(as) pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas posições (WOODWARD, 2009) o que nos leva a atribuir mais importância a um aspecto que a outro. É comum as pessoas dizerem: "Ah! eu não sou racista, mas esse negócio de homossexualidade eu não tolero".

Quando dizemos que a luta anticlassista ou antirracista é nossa, mas que não nos interessa a luta das feministas, muito menos a de gays e lésbicas – ou vice-versa –, acabamos por reforçar o sistema de dominação que se regenera exatamente reforçando as diferenciações. E essa é uma questão que não pode ser menosprezada. Como observa Karakola (2004), a capacidade de sobrevivência do sistema de dominação capitalista está no seu potencial de absorver e subsumir a força de resistência dos movimentos que o questionam. Essa capacidade tem a ver com a aposta no processo de diferenciação para segmentar, classificar, delimitar fronteiras e, a partir daí, vender o paraíso de uma homogeneização fictícia, mediada pelo consumo, inclusive, das identidades ideais[7].

Portanto, não dá para pensar que as exclusões com base em gênero, raça, classe social e identidade sexual são produzidas em separado. Ou seja, não é possível, do ponto de vista político, sermos antirracistas, antissexistas, anticlassistas e compactuarmos com discriminações a pessoas que não são do nosso sexo, que possuem uma origem ou têm uma cor de pele diferente da nossa ou, ainda, porque não compartilham da identidade sexual que mantemos para nós. Essa é uma ardilosa contradição que acaba revitalizando o sistema de exclusão ao qual manifestamos oposição.

E a Sexualidade, Onde Entra Nessa História?

O discurso sobre a naturalização e a essencialização das diferenças se materializa através dos nossos corpos e a sexualidade constitui uma espécie de ponto de intersecção onde se cruzam, se misturam e se complementam os diferentes discursos sobre o corpo. Mas, para entendermos melhor o lugar da sexualidade nessa dinâmica de interseccionalidade, necessário se faz abordar a relação entre o sexo, as identidades de gênero, a sexualidade e as identidades sexuais.

Por muito tempo, o corpo foi visto e analisado apenas por um prisma essencialista, tomado como algo fixo, imutável. Nessa perspectiva, é o aparato biológico que adquirimos a partir do momento que somos gerados(as) que define se seremos masculinos ou femininos, meninos ou meninos, homens ou mulheres. Além disso, tal definição implica também a resolução acerca de com qual sexo devemos nos relacionar.

Acontece que a definição de que o sexo enquanto natureza (e, portanto, essencial, imutável e fixo) determina nossas identidades de gênero (nossas posições em relação à masculinidade e feminilidade) e sexuais (com que sexo devemos nos relacionar) é uma definição política, porque é construída na cultura, como uma prática social. A ação política dos movimentos feministas e LGBTs[8] e a ação de algumas pessoas que se dedicaram a estudar a sexualidade começaram a tirar o manto do

[7] Como ocorre, por exemplo, na corrida pelo padrão ideal de beleza e saúde e em como isto se reflete nos indicadores alcançados pela indústria dos cosméticos e tratamentos estéticos.

[8] Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros. Sigla empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, que possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros) e I para "*intersex*" (Cf. Rogério JUNQUEIRA, 2009, p. 5).

essencialismo que encobria essa realidade, trazendo à tona a necessidade de questionarmos incessantemente as formas como tais práticas sociais são construídas e os efeitos que produzem.

Quando falamos do movimento feminista, a característica que mais comumente nos vem à mente é a sua luta pelos direitos das mulheres, nas mais variadas condições de opressão. Mas a concretização desses direitos não acontece sem uma mudança de compreensão acerca de como as desigualdades entre homens e mulheres são construídas. E para essa mudança de compreensão, o feminismo combina sua prática política com o desenvolvimento de pesquisas e estudos que localizam, no tempo e espaço, os contextos e as condições em que são produzidas. Isso faz do feminismo tanto uma prática política quanto teórica.

Várias pesquisas históricas e antropológicas, realizadas em épocas e culturas diferenciadas, constataram que os povos possuem diferentes maneiras de entender e viver a masculinidade e a feminilidade. Assim, o que significa ser homem ou ser mulher em um contexto cultural específico pode ser diametralmente diferente (e até oposto) em outro[9].

A historiadora feminista Joan Scott (1995) lembra que as relações que envolvem tais construções são mediadas pela compreensão acerca de como os papéis de gênero devem ser desempenhados e que elas são atravessadas por relações de poder. Antes de vir ao mundo, simplesmente em função de se saber a qual sexo pertencerá, o indivíduo já tem uma série de questões sobre a sua vida definidas por antecipação. A cor do quarto e das roupas que usará (ao menos, por um tempo) sinalizarão que pertence ao gênero correspondente ao seu sexo (menina usa rosa, menino, azul); assim será também com o tipo de brinquedo e de brincadeira; com a profissão que se deseja que siga... enfim, conhecemos esta história…

É por essa razão que Joan Scott (1995) entende as relações de gênero como formas primárias de significação das relações de poder baseadas na forma como se percebe as diferenças entre os sexos. Devemos notar bem que ela fala de diferenças percebidas e não de diferença em si e nos lembra, ainda, que, para assegurar o cumprimento do pertencimento a um gênero ou outro (em correspondência ao sexo traduzido como aparato biológico), as sociedades criam uma série de símbolos nos vários campos da vida social (religião, direito, educação…) que são dotados de uma função pedagógica normativa, a de ensinar como os papéis de gênero devem ser assumidos, e que, assim, são introjetados pelas pessoas, que passam a moldar seus comportamentos com base no que lhes foi ensinado.

---

[9] Um dos trabalhos mais importantes nesse sentido é o estudo realizado pela antropóloga Margareth Mead que resultou na sua conhecida e pioneira obra *Sexo e temperamento* (1988), publicada pela primeira vez na década de 1930. Trata-se do resultado de dois anos de trabalho de campo na Nova Guiné, onde estudou três povos vizinhos – *Tchambuli*, *Arapesh* e *Mundugumor* –, através de um trabalho comparativo, que demonstra a importância da cultura no processo de modelagem dos indivíduos, padronizando tipos de comportamento/temperamento variáveis entre essas sociedades. Como observam Sardenberg e Macedo (2008), o aspecto mais interessante do trabalho de Mead é que ela mostra, ainda na primeira metade do século XX, que o que consideramos em nossa sociedade como "naturalmente" feminino ou masculino, difere nas sociedades estudadas, rompendo com qualquer determinação de ordem biológica, portanto natural.

Um aspecto que caracteriza as relações de poder entre os gêneros é o fato de elas serem marcadas pelo androcentrismo, que se refere às qualidades que o homem deve apresentar para atestar sua masculinidade, dentre as quais se destaca a virilidade, segundo Amparo Moreno Sardà, que observa: "o androcentrismo não se refere a qualquer ser humano do sexo masculino, mas àqueles aos quais se associam um conjunto de valores viris, a uma determinada forma de conceituar o masculino em função da participação no poder bélico, político" (1987, p. 22).

Mas a coisa não para por aí. A identidade de gênero ideal deve ser afirmada pela identidade sexual correspondente, ou seja, é necessário que a sexualidade dos indivíduos confirme a sua identidade de gênero que, por sua vez, é definida pelo seu pertencimento biológico a um dos sexos (macho ou fêmea). Essa cadeia de coerências identitárias se configura como uma norma que torna inconcebível outra forma de se viver as identidades de gênero e/ou sexuais fora dos relacionamentos heterossexuais. Até mesmo os indivíduos que não nascem com um corpo biologicamente definido para a heterossexualidade, como é o caso dos *intersex*, são forçados a adaptá-lo por meio de cirurgias nas quais têm de optar por um ou outro sexo. A esse processo de normatização, se dá o nome de heteronormatividade: a norma que rege a vivência da sexualidade tanto para homens quanto para mulheres. (BALESTRIN, 2006).

Assim, os efeitos da heteronormatividade são exercidos também sobre pessoas com vivências heterossexuais, uma vez que a normatização da sexualidade e a do gênero se fundem, a ponto de se confundirem, para garantir que as pessoas desempenhem papéis de gênero e sexuais em conformidade com os códigos da masculinidade ou feminilidade androcêntricos. Ou seja, não basta que as mulheres mantenham relações sexuais com homens; elas têm de se manter dentro de uma lógica específica de feminilidade, garantindo, dentre outros aspectos, que a iniciativa seja do parceiro e, sobretudo, que sua sexualidade não se desvincule da reprodução. Para os homens, não basta "gostar de mulher"; é preciso, ainda, ter iniciativa e, entre outras coisas, nunca resistir a uma cantada e tampouco "falhar" naquela hora…

Pela lógica da heteronormatividade, todas as pessoas devem ser heterossexuais e todos os bens produzidos pela sociedade, sejam eles materiais ou simbólicos, são destinados para aqueles que vivem segundo seus preceitos, conforme observa Guacira Lopes Louro:

> […] Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais freqüente é a desatenção ou a conformação. (2009, p. 90).

São exatamente os aspectos destacados pela professora Guacira Louro que caracterizam a homofobia cujos mecanismos se manifestam na reprovação do não cumprimento dos papéis de gênero

no campo da sexualidade, na atitude de rejeição voltada para homossexuais, tanto homens como mulheres, e que consiste em designar o outro como inferior ou anormal, de modo que sua diferença o coloca fora do universo comum dos humanos. (JUNQUEIRA, 2001)

A homofobia atribui a quem não se pauta pela heteronormatividade a condição de individuo defeituoso, falho, repulsivo, criando uma espécie de "terror em relação à perda de gênero", agindo como uma espécie de guardiã das fronteiras sexuais (LOURO, 2004). Suas expressões variam bastante, de reações como desprezo, afastamento e ridicularização até a violência física, agressão corporal e assassinato. Nesse caso, convém observar que os crimes praticados contra homossexuais são geralmente marcados por requintes de crueldade e exposição das vítimas a situações humilhantes, como demonstra a pesquisa desenvolvida por Carrara e Viana (2004). Outro aspecto importante dos crimes homofóbicos é o pequeno número de condenações daqueles(as) que os praticam. Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), apenas 10% dos assassinos de homossexuais são, de fato, presos no Brasil.

Os indicadores relacionados aos crimes homofóbicos revelam tanto o quanto gozam de aceitação social como a relação que mantêm com outro aspecto da homofobia que é a invisibilização imposta às condutas que desafiam a heteronormatividade. É comum as pessoas afirmarem que admitem a existência da homossexualidade desde que não sejam "obrigadas" a presenciar a manifestação pública e aberta da troca de afeto e/ou carícias entre pessoas do mesmo sexo.

A homofobia não é apenas uma questão que atinge as pessoas na sua individualidade – os(as) que sofrem e os(as) que praticam esse tipo de preconceito –, mas está profundamente imbricada com os dispositivos que organizam a vida social, especialmente no que se refere à sexualidade. Dessa forma, é preciso prestar atenção ao contexto histórico, às condições econômicas, políticas, sociais e culturais a partir das quais ganhou forma a preocupação em disciplinar e estabelecer os parâmetros para o exercício de uma sexualidade considerada "sadia", "normal", pois é nesse contexto que surge a preocupação em se definir e distinguir a homossexualidade da heterossexualidade.

Nesse sentido, recolhemos alguns aspectos históricos destacados por Jefrey Weeks (2010) que observa que é a partir do século XVIII que a sexualidade passa a ser alvo de mecanismos de controle e regulação social, ou seja, através do controle da sexualidade se buscou exercer o controle sobre os corpos e sobre os comportamentos individuais. Isso se dá no contexto das mudanças acarretadas pela Revolução Industrial, especialmente com o crescimento desordenado da urbanização e o surgimento de doenças e epidemias decorrentes das péssimas condições de acomodação nas cidades aliadas às precárias condições de trabalho enfrentadas nas fábricas.

Ainda de acordo com Weeks (2010), na segunda metade do século XIX, a expansão de epidemias, como a cólera e o tifo, em cidades européias superpovoadas e nas quais se assistia o surto da industrialização, desencadearam medidas público-estatais de reforma da sociedade, articulando a preocupação com a saúde à moralidade pessoal. Assim, de 1860 até 1890, a prostituição, as doenças

sexualmente transmissíveis, a imoralidade pública e os vícios privados ocuparam o centro dos debates e muitas pessoas passaram a considerar que a decadência social vivida no período era resultante da decadência do padrão de moralidade da época.

Com base nos estudos realizados por Foucault, Weeks (2010) destaca que esse controle se efetuou a partir de quatro unidades estratégicas apontadas pelo filósofo, as quais, a partir do século XVIII, serviram de referência para o estabelecimento dos mecanismos de conhecimento e poder sobre o sexo que são: a sexualidade das mulheres; a sexualidade das crianças; o controle da procriação; e a identificação de perversões sexuais como patologias individuais. Em correspondência com cada uma, respectivamente, são produzidas quatro figuras que seriam submetidas à observação e à regulação social: a mulher histérica; a criança masturbadora; o casal que controla a reprodução através de técnicas de prevenção à gravidez; e a figura do "pervertido", personificada, principalmente, no homossexual.

Weeks reafirma, dessa forma, a dimensão histórica da sexualidade, mostrando como a preocupação social generalizada com o controle da população faz surgir tipos particulares de indivíduos. Como ele mesmo argumenta, a sexualidade feminina, a masturbação, o controle da natalidade e a homossexualidade já existiam antes, mas não eram utilizadas para definir ou identificar as pessoas; assim, a sua definição através das características ligadas à sexualidade é um fenômeno histórico, conforme observa o autor:

> Na medida que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros – pelo bem da uniformidade moral; da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde – ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com a vida sexual dos indivíduos. (2010, p. 52).

Essa preocupação é responsável pelo surgimento dos métodos de administração e gerenciamento do comportamento sexual e reprodutivo, da preocupação com o melhoramento genético da espécie humana estimulando o debate sobre a eugenia e, ainda, da aplicação de medidas higienistas. Não por acaso é nesse contexto que a Medicina e a Psiquiatria se afirmam como ciências em evidência, em paralelo com o florescimento de fortes ansiedades morais que influenciarão, de maneira determinante, os sistemas jurídico-legais.

No século XX, a sexualidade continua despertando grande preocupação pública e, no contexto que antecede a I Guerra Mundial, entra em voga a eugenia, e, com ela, a procriação planejada dos indivíduos e, assim, os mecanismos de racismo são intensificados. Os anos 1940 são marcados pela ênfase no controle de natalidade, nas políticas de planejamento familiar como estratégia para controlar a quantidade e o tipo de membros que deveriam constituir as famílias, assim como na preocupação com papéis apropriados para homens e mulheres. Nos anos 1950, o aprofundamento da Guerra Fria é marcado pela caça aos(às) degenerados(as) sexuais, especialmente homossexuais, por se considerar que constituem uma ameaça à família, aos códigos de moralidade e até à saúde pública, já

que vivem sozinhos(as) e são considerados(as) mais suscetíveis à traição. Nos anos 1960, inicia-se um confronto entre um determinado tipo de liberalismo e opiniões mais conservadores que o traduzem como permissividade, e o debate entre essas posições influenciará a redefinição da divisão público/privado. Já no período compreendido entre os anos de 1970 e 1980, presencia-se o começo de uma reação mais organizada contra aquilo que era visto como os excessos da década anterior e, nesse contexto, a sexualidade é definida como uma questão política de primeira hora.

No panorama resgatado a partir de Weeks (2010), uma questão importante é o peso dos saberes autorizados, chancelados pelo prestígio de que goza a ciência na construção de supostas verdades acerca da sexualidade, dentre os quais se pode destacar, como vimos, a Medicina, a Psiquiatria, a Sexologia e o Direito. Essa complexa junção entre saber e poder e a obsessão pelo corpo e pela sexualidade ficaram conhecidas, a partir de Foucault (1990), como "biopoder".

Como informa Weeks (2010), a palavra homossexualidade foi usada pela primeira vez, em 1869, pelo escritor austro-húngaro Karl Kertbeny, para colocar a questão na pauta política da reforma sexual alemã e defini-la como uma forma específica e "normal" de sexualidade. Até aí não existia a palavra homossexual, a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo era nomeada de sodomia e não era vista como uma atividade particular das pessoas, mas como pecado. É nesse contexto que surge também o termo *heterossexualidade* cuja definição foi inventada com a finalidade de definir a homossexualidade como forma anormal da sexualidade. Os dois termos se tornam cruciais e opostos no final do século XIX e começo do XX e marcam o grande esforço vivido no período para definir, de forma mais estreita, os tipos e as formas de comportamento e identidades sexuais ideais. Não demorou muito e a homossexualidade se tornou, nas mãos de sexólogos, uma descrição médica moralizante, ao passo que a heterossexualidade passou a ser usada como termo para designar a norma, o normal.

Para se ter idéia de como os discursos sobre a sexualidade mudam conforme as circunstâncias históricas, até o século XVIII, os corpos masculinos e femininos eram vistos como versões hierárquicas de um único sexo, sendo o corpo feminino visto como uma versão inferior e invertida e, de certa forma, defeituosa, do masculino e o orgasmo e o prazer como apenas necessários à fecundação. No século XX, esse modelo dá lugar a outro centrado na reprodução, que reconhecia e enfatizava a existência de dois corpos diferentes, a radical oposição das sexualidades feminina e masculina, o ciclo reprodutivo da mulher e a sua falta de sensação sexual. Antes do século XIX, a homossexualidade existia, mas o homossexual não. Somente a partir do século XIX e nas sociedades industrializadas é que se desenvolveu a categoria homossexual.

O importante a se chamar a atenção aqui é que essa historicidade raramente nos é apresentada e, assim, nos acostumamos a aceitar que as pessoas sejam classificadas e divididas a partir desses termos. Essa não percepção da dimensão histórica da sexualidade contribui para a homofobia, por relegá-la à condição de assunto privado, ocultando sua dimensão histórica, política e social.

Homofobia na Escola: problema de quem, problema para quem?

Por muito tempo, a escola foi vista como uma instituição cuja função era simplesmente "transmitir" conhecimento, sem se questionar como isso era feito, que tipo de conhecimento era transmitido e como esse era produzido. Essa é uma visão ainda mantida por muitas pessoas, mas, cada vez mais, se questiona o papel que a escola desempenha na reprodução e na legitimação das desigualdades sociais como uma instituição na qual e por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (JUNQUEIRA, 2007, 2009; LOURO, 2010; FURLANI, 2005).

A escola é, de fato, uma instituição social que carrega as contradições das relações de poder presentes nas relações sociais em que se encontra inserida e, por isso, desempenha o papel de instituição disciplinadora dispondo, inclusive, de um privilégio especial para legitimar o saber estabelecido conferido pela aparência de neutralidade que marca sua prática social. E, justamente por conta dessa aura de imparcialidade e neutralidade de interesses, se constitui em um espaço para o exercício eficaz do disciplinamento dos corpos e da sexualidade e, portanto, um território para a reprodução de mecanismos homofóbicos, do adestramento para a norma heterossexual. (BORGES; MEYER, 2008).

A escola é, portanto, um "instrumento de grande importância na normalização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura", diz Furlani (2005, p. 235), e Junqueira enfatiza que "embora para a instituição heteronormativa concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais" (2009, p. 19).

A homofobia na escola se apresenta de forma variável e, em todas as circunstâncias, se coloca como grande desafio para educadores(as), agentes cuja forma de pensamento também foi talhada pela lógica da heteronormatividade e que, por essa razão, custam a conceber as manifestações de uma sexualidade que destoe dos padrões de gênero dominantes, sobretudo, se romper com a cadeia lógica do sexo, gênero e identidade sexual. Não por acaso, Louro (2010) observa que, de diversas formas, seja pela afirmação seja pelo silenciamento, a escola exerce uma pedagogia da sexualidade legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Quem de nós nunca presenciou ou ouviu falar de um ou mais episódios homofóbicos no espaço escolar?

No Brasil, desde a década de 1920, são previstos mecanismos legais para se trabalhar a educação sexual na escola e muitos obstáculos foram enfrentados para que a sua implementação acontecesse, desde a reação da Igreja Católica, a resistência, por parte da sociedade, para que se aborde o tema da sexualidade na escola, até as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) para abordar o tema em sala de aula.

Na década de 1990, o surgimento da Aids e o aumento dos casos de gravidez precoce forçaram a abordagem do tema de forma mais sistemática, mas, não menos complicada. No ano de 1995, foi anunciada a inclusão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de temas como gênero

e sexualidade que deveriam ser abordados transversalmente no conjunto das disciplinas curriculares (BRASIL, 1996). Apesar de constituir um avanço significativo, as concepções que, tradicionalmente, impregnaram a abordagem de gênero e sexualidade ainda apareceram com toda a força, normalmente cortadas por uma visão biologicista sobre o corpo e o sexo. Além disso, o fato de serem tomados como temas transversais acabou relegando-os a segundo plano, normalmente tratados como menos importantes, tangenciados a um cantinho do esquecimento. Os esforços mais eficazes geralmente aconteciam em associação com o esforço de diretores(as) e professores(as) que se sentiam comprometidos(as) com os temas. A não existência de mecanismos mais sistemáticos de suporte aos(às) professores(as) e de monitoramento de como estavam sendo trabalhados nas escolas demonstram com que importância foram encarados pelos governos.

Em 2004, foi criado, pelo governo federal, o programa "Brasil Sem Homofobia" (BRASIL, 2004), uma estratégia de organização e mobilização social que se propõe a criar mecanismos e condições para a transformação dessa realidade. Envolvendo diversos ministérios – Saúde, Educação, Justiça, dentre outros – enfatiza, de maneira especial, a Educação, prevendo, entre outras atividades, a formação de professores(as), através de ações apoiadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com isso, pretende-se estimular e apoiar a realização de cursos de formação abordando o tema diversidade sexual, direcionado para professores(as), buscando fortalecer a perspectiva de direitos sexuais como direitos humanos, situando a sexualidade entre os direitos fundamentais para o livre e pleno exercício da cidadania. (BORGES; MEYER, 2002).

No âmbito do Programa, tivemos a oportunidade de desenvolver algumas atividades de formação de professores no semi-árido baiano, como já mencionado no início deste texto, e pudemos confirmar a preocupação dos(as) professores(as) com a ocorrência cada vez mais flagrante de episódios homofóbicos em suas escolas e sala de aulas, envolvendo não só alunos(as) mas também professores(as) e, ainda, com o fato de se sentirem despreparados(as) para abordar a sexualidade – e em especial a homossexualidade – com colegas e alunos(as).

O curso de formação de professores realizou, no primeiro módulo, uma abordagem sobre as relações de gênero e, já de início, ficou explícita a sua imbricação com a sexualidade. Durante todo o tempo das discussões, foram apresentadas situações envolvendo a sexualidade, consideradas embaraçosas para professores(as) e alunos(as), a maioria das quais envolvia, como diziam, o "problema" da homossexualidade, especialmente quando "revelada" nos meninos "afeminados". Tal situação vai ao encontro de um aspecto bem comum da heteronormatividade, que se refere à vigilância sobre o comportamento dos meninos, à rigidez presente no cumprimento dos traços de virilidade, pré-requisito da lógica androcêntrica, já que a troca de afetos entre meninas é vista como algo que não tem impacto tão direto nas suas identidades sexuais. Para estas, a vigilância é maior quanto à preservação

da feminilidade e vai desde os brinquedos, cores da roupa, das histórias que são contadas, revistas em quadrinhas, novelas, etc.

Ao aprofundarmos as discussões no módulo dedicado à sexualidade, essa vigilância, que se faz de várias maneiras acionando mecanismos referentes às identidades de gênero e sexuais, não tardou a aparecer nos depoimentos de professores(as) que relatavam situações em que repreenderam alunos, filhos, sobrinhos e conhecidos para que não chorassem ou demonstrassem "fraqueza", pois isso seria coisa de menina. Em outra ocasião, ao participar de uma atividade com alunos(as) adolescentes de uma escola de ensino médio em um bairro periférico da cidade de Campina Grande, um aluno nos contou um episódio por ele associado à discussão que consideramos bastante ilustrativo.

Segundo ele, ao ser derrubado por um colega de série diferente da sua e que tinha o dobro do seu tamanho resolveu seguir adiante e deixar a história para lá. No entanto, ao entrar na sala para assistir à aula sofreu a maior pressão de seus colegas para que voltasse e tomasse satisfação do colega que o derrubara, uma cobrança efetivada mediante o questionamento de sua masculinidade, sobretudo mediante a associação do seu comportamento a "coisa de menina", "bichinha", "veado". Segundo o aluno, no final das aulas foi tirar satisfação com o colega e tomou a maior surra, mas, ainda assim, se sentiu aliviado, pois tinha provado para todos que era corajoso e deixado bem claro que não era gay.

Percebe-se, dessa forma que as sanções são impostas com mais força para aqueles(as) que anunciam quebra de coerência entre sexo, gênero e identidade sexual em seus corpos, como é o caso, por exemplo, de alunos(as) travestis, transexuais ou transgêneros[10], por deixarem mais clara a não aceitação da norma heterossexual. Siqueira Pires (2009) traz uma reflexão muito importante, apoiada em relatos comoventes e indignantes, sobre como os mecanismos de exclusão escolar se tornam mais agudos para esses grupos, dificultando sua permanência na escola. Nos relatos que menciona, é flagrante a rejeição de professores(as) e diretores(as), ao exortarem "os homens que querem ser mulheres" a se ajustarem à fôrma do masculino e a cumplicidade expressa na não apuração de situações de violência que esses grupos sofrem, seja física (como as agressões corporais e a prática da "curra", quando os meninos homossexuais são forçados a manter relações sexuais com seus colegas) ou simbólica, expressa na ridicularização, chacota e no perverso riso mal disfarçado de professores(as).

Essas situações estão bem perto de nós e um rápido exercício de rememorização nos faria defrontar com elas em algum momento de nossas vidas. No ano de 2002, em uma escola localizada no

[10] Siqueira Peres (2009, p. 236) apresenta as seguintes definições: "[…] De modo bastante rápido, defino as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com freqüência a transformação de seus corpos, quer por meio da ingestão de hormônios, quer através da aplicação de silicone industrial, das cirurgias de correção estética e de próteses. As transexuais são pessoas com demandas de cirurgias de mudança de sexo e de identidade civil, demandas que não encontramos nas reivindicações emancipatórias das travestis. Já as transgêneros são pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo nesta caracterização, como o fazem as travestis e as transexuais. Como exemplos destas últimas, podemos elencar as/os transformistas, as drag queens, os drag kings etc.".

bairro periférico de Salvador, um estudante da 7ª série que se autoidentificava como "Pandora" tentou freqüentar a escola com um "visual feminino" (roupas, sandália e maquiagem) e foi impedido de adentrar o espaço até que apresentasse as características adequadas a um homem. Em outra escola da cidade, também da rede estadual, um professor procurou a direção escolar para comunicar a sua recusa em aceitar na "sua" turma um aluno que se negava a atender pelo nome de José, argumentando ser esse o nome que constava na caderneta. Esses episódios demonstram o quanto o aparato institucional escolar está organizado em conformidade com a norma heterossexual, sendo ainda respaldado por outros dispositivos. Daí, ressaltamos a importância da luta empreendida por movimentos LGBTs para obterem junto ao Estado, o direito ao reconhecimento civil da identidade sexual adotada.

Nas situações apontadas, observamos que a reiteração da homofobia no espaço escolar se faz mediante a justificação explícita, quando se declara apoio às práticas homofóbicas, ou de maneira sutil, quando se adota o silenciamento sobre a sua ocorrência ou, ainda, quando a tentativa de debatê-la é revestida pelo manto da "boa vontade". Nesse caso em específico, normalmente acontecem discursos que apelam para a tolerância, alegando-se a "naturalidade" da homossexualidade, o que eximiria a pessoa homossexual da responsabilidade pelas causas da sua diferença. Ambos os discursos reforçam mais ainda os preconceitos e os mecanismos discriminatórios.

Acaso nos damos ao trabalho de perguntar as causas da heterossexualidade ou de tentar identificar e classificar os vários modos de se vivê-la? Indagar ou debater as causas da homossexualidade mostra o quanto ainda a classificamos no rol dos comportamentos anormais cuja aceitação é condicionada a uma explicação que se considere plausível. Como aponta Alipio de Sousa Filho (2009), não é a homossexualidade que precisa ser explicada, mas o preconceito. Já o discurso da tolerância traz implícita a idéia de que existem identidades e diferenças normais e sadias, boas e ruins. A esse respeito, lembra Rogério Junqueira que "diferenças não devem ser nem respeitadas nem toleradas, mas postas em questão" (2010, p. 398).

Percebemos que o pano de fundo de todas as questões é a imposição de mecanismos para que a homossexualidade permaneça invisível, ora tratando suas manifestações como se elas não existissem, ora maquiando a realidade para que fique mais próxima do mundo heteronormativo. Dessa forma, deixa-se de considerar a possibilidade de que alunos(as) e professores(as) sejam homossexuais ou venham de famílias não organizadas segundo os parâmetros da heteronormatividade.

Pesquisa realizada pela Reprolatina[11] em onze capitais brasileiras (Manaus, Porto Velho, Recife, Natal, Goiânia, Cuiabá, São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Curitiba) indica que a homofobia no espaço escolar está fortemente associada à tristeza, depressão e tentativa de suicídio entre alunos(as) que a experimentaram. É interessante que, enquanto os(as) alunos(as) entrevistados(as) relatam terem passado por essa experiência, outros agentes como professores(as),

[11] Organização não governamental localizada em Campinas, São Paulo, que tem por objetivo contribuir para melhorar a saúde sexual e a reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina. Para saber mais, acessar: www.reprolatina.org.br.

diretores(as) e funcionários(as) relatam desconhecerem práticas ou situações marcadas por homofobia, muitas vezes interpretadas como brincadeiras entre os(as) alunos(as). Assistimos, no momento, a um intenso debate sobre o *bullying* no âmbito escolar, desencadeado, sobretudo, pelas reações produzidas por alunos(as) que sofreram seus efeitos. É pena que os meios de comunicação não atentem para os aspectos de gênero e de sexualidade que marcam essas experiências, pois, uma análise mais cuidadosa poderia ajudar muito nesse sentido.

As situações homofóbicas que acontecem na escola encontram respaldo fora dela, no próprio sistema educacional. Que personagens homossexuais conhecemos a partir dos livros didáticos ou da literatura trabalhada na escola? Enquanto convivemos com essa ausência, a grande indústria da imagem nos supre, de todas as formas, com personagens homossexuais representados de forma extremamente negativas, seja apelando para a sexualização excessiva de personagens homoeróticos (especialmente, quando se trata de homens) ou dessexualizando essas relações (com ênfase especial nas relações entre as mulheres); seja criminalizando-os, ao associá-los ao consumo de drogas, à prostituição, à prática de crimes (especialmente, se o personagem em questão for pobre e racializado). Portanto, há nessas situações um forte imbricamento entre marcadores de identificação e diferenciação social, em especial de classe e raça, produzindo-se o personagem a gosto do que o tipo de preconceito demanda…

Considerações Finais

As experiências vivenciadas no campo da sexualidade marcam as pessoas pela vida inteira. O mesmo acontece com as experiências vivenciadas na escola. Agora, imaginemos o que acontece quando vivências relacionadas à sexualidade se dão no âmbito da escola, especialmente, se são experiências marcadas por mecanismos de marginalização, vulnerabilidade e/ou lembranças dolorosas de humilhação. As repercussões acompanham as pessoas que as sofrem pelo resto de suas vidas.

Não podemos ter uma visão ingênua de que a escola, sendo uma instituição atravessada por conflitos e contradições, não os reproduza no seu interior, mas há práticas que não podem ser concebidas nem toleradas. O desafio é, então, buscar dotá-la de condições para que se constitua como agente promotora de uma cultura de direitos, bem como dotar as pessoas que a integram para que possam se posicionar como sujeitos nessa empreitada. E não podemos esquecer o papel dos(as) professores(as) nessa história, que, além de serem formados(as) por uma cultura heteronormativa e homofóbica, encontram poucos suportes para imprimir um rumo diferente à sua prática. Felizmente, temos avançado na produção desse tipo de subsídio, apesar das oposições ainda encontradas.

Como ação do Programa Brasil Sem Homofobia, a SECAD/MEC preparou o “kit anti-homofobia”. Voltado para a promoção dos direitos humanos e para subsidiar a abordagem do tema na

escola, o material didático é destinado ao ensino médio e composto de cadernos, boletins e vídeos. O caderno ensina a fazer um projeto político pedagógico para a escola voltado para o enfrentamento da violência homofóbica. Os boletins são espécies de panfletos em uma linguagem convidativa para o debate. Os vídeos mostram diversas situações de vivências homossexuais tratadas com naturalidade e, por isso, causam maior resistência em setores mais conservadores. Para se ter uma ideia, foram dois anos de elaboração e avaliação até serem aprovados. (OLIVEIRA, 2011)[12].

Não se espera que as medidas anunciadas supram os desafios encontrados para se enfrentar a homofobia escolar, mas as perspectivas abertas são animadoras. O impacto poderá até ser pequeno, mas será significativo, como o são as reações que já vem causando. Tampouco, podemos dar a idéia de que existe um caminho a ser sugerido. As reflexões e propostas produzidas até agora apontam parâmetros, princípios éticos, políticos, cuja materialidade desafia e depende de nossa criatividade.

Cremos que um bom começo é por na berlinda o conceito de normalidade e, a partir daí, buscar ou se permitir enxergar o que está invisibilizado. Isso é importante, entre outras coisas, para que não nos portemos como inocentes úteis de um sistema que exclui pela diferenciação e se que se nutre disso, das nossas opressões, porque somos pobres, negros(as), índios(as), mulheres, sejamos homossexuais ou não. Reafirma-se, assim, a importância de mantermos a desconfiança de tudo aquilo que se pronuncia como verdade.

Outra coisa que podemos fazer é pedir ajuda. Felizmente, cada vez crescem mais os grupos que alimentam tais desconfianças e realizam pesquisas, debates, apresentando novas nuanças dessa complexa realidade, seja nas universidades, nas ONGs, nos movimentos LGBTs. Convidá-los para debater com a escola pode ser um caminho prodigioso.

Podemos, também, experimentar, simplesmente, agir diferente e aguardar o resultado. A experiência relatada pela professora de uma escola da rede estadual de ensino localizada em um município do semi-árido paraibano, a cerca de 500 km da capital do Estado é bastante convidativa a esse exercício. Durante uma oficina realizada por professoras e alunas do Grupo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual da Paraíba, voltada para a discussão das relações de gênero e sexualidade (realizada atendendo a convite da referida professora), ela revelou que o fato de um aluno ter lhe dito “na lata” que ela era uma pessoa preconceituosa porque ele “tinha jeito de gay” mudou toda a sua vida na escola.

[12] A utilização do kit nas escolas públicas é objeto de uma forte reação de setores religiosos mais conservadores. No mês de maio de 2001, a presidenta da república cedeu a pressão da bancada evangélica e vetou a utilização do material nas escolas, sob a alegação de que o Estado não deve fazer propaganda de opções sexuais nem intervir na vida privada das pessoas. A atitude da presidenta foi muito bem recebida por setores evangélicos e causou indignação em setores ligados a defesa de direitos humanos, sobretudo LGBTs, em especial pelo argumento utilizado, uma vez que reforça as mordaças já existentes sobre mecanismos homofóbicos no contexto escolar e desresponsabiliza o Estado do seu enfrentamento.

Segundo conta, a observação do aluno fez com que percebesse o quanto era preconceituosa mesmo, mas, além disso, o quanto era discriminada pelo preconceito que ela mesma tinha, por ser mulher, pobre, "morena" e professora de uma escola pública. Contou, ainda, das mudanças que isso ocasionou em sua vida, dentro de sua própria casa. Cremos, então, que, para começar, com base na experiência relatada pela professora, um bom exercício é tentar identificar as relações de poder nas quais estamos inseridos(as) e, a partir daí, os mecanismos que estamos fortalecendo, de que lado da corda estamos e de que lado queremos estar.

Referências

BALESTRIN, Patrícia. **Sexismo, homofobia e misoginia na produção das identidades de gênero e sexuais**. 2006. Disponível em: <http://discutindosexualidades.blogspot.com>. Acesso em: 11 jan. 2011.

BALESTRIN, Patrícia. **Sexismo, homofobia e misoginia na produção das identidades de gênero e sexuais**, 2006. Disponível em: <http://discutindosexualidades.blogspot.com>.

BRAH, Avta. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, jan./jul. 2006.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2009.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2010.

CARRARA, S. L.; VIANNA, A. R. B. "As vítimas do desejo": os tribunais cariocas e a homossexualidade nos anos 1980. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. L. (Org.). **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva/EdUSP, 1973.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 9-79, 2001/02.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**; a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**; a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FURLANI, Jimena. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pilar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M., PORTO, Rozeli Maria; MULLER, Rita de Cássia F. (Orgs). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 219-238.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo práticas educativas, 3, Rio Grande, 2007. **Anais**... Rio Grande, RS: FURG, 2007.

KARAKOLA, Eskalera. Otras diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista. In: HOOKS, Bell; et al. **Otras inapropiables**: feminismos desde las fronteras. Madrid, 1994. p. 9-32. Prefácio.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-34.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SARDÀ, Amparo Moreno. Entorno al androcentrismo en "la historia". In: _____. **El arquetipo viril protagonista de la historia**: ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona: 2. ed. La Sal, Edicions de les Dones. 1987. p. 17-52. (Cuadernos Inacabados, 6).

SARDENBERG, C.; MACEDO, M. S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, I. M. (Orgs.). **Ensino e gênero**: perspectivas transversais. Salvador: NEIM/UFBA, 2008. v. 1, p. 9-27.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, SEC/UNESCO, 2009. p. 235-264.

SILVA, Tomaz Tadeu; et al. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009. p. 7-72.

SCOTH, Joan Wallach. **Gênero; uma categoria útil para análise histórica**. 2. ed. Recife: SOS Corpo, 1995.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, SEC/UNESCO, 2009. p. 95-124.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica 2010. p. 35-82.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; et al. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR

Elizete Passos[1]
Alexnaldo Rodrigues[2]

Trata-se de um conhecimento de domínio amplo, o de que a educação não é neutra e tem sido historicamente usada para transmitir valores e formar a personalidade das pessoas e, também, que é por seu intermédio que os indivíduos se tornam membros da sociedade e não apenas moradores de certa localidade.

A educação em geral e a formal, que tem a escola como sua principal instância, se baseiam nos interesses sociais e procuram formar as novas gerações em consonância com o que a sociedade considera importante. Por exemplo, a escola de base tradicional mantém com a sociedade uma relação conservadora cumprindo o papel que essa lhe outorga de transmitir determinados valores, adequar os indivíduos e esconder seus aspectos políticos.

Mesmo sabendo-se que ela não se reduz a esse papel nem se orienta apenas por uma direção e que assim como pode reproduzir as relações de produção também tem condições de ensejar a transformação, questionar as verdades estabelecidas e responder aos interesses populares o seu papel de reprodução vem sendo uma constante.

Herdeira da tradição dos colonizadores europeus, a educação brasileira tem produzido e transmitido uma cultura que afirma ou estimula desigualdades de gênero, raça, geração, dentre outras. Quanto ao gênero, são muitos os preconceitos que limitam as possibilidades femininas dentre os quais estão aqueles sustentados em uma moral racionalista que prega a igualdade e a neutralidade, quando, na prática, exclui a alteridade e não considera a diversidade.

Os(as) agentes formais da educação, especialmente professores(as) e gestores(as), vêm sendo escolhidos(as) para ocuparem esses papéis e pressionados(as) para se comportarem como modelos de uma moral a ser seguida, e eles os têm desempenhado satisfatoriamente, consciente ou inconscientemente. Mesmo na sociedade atual na qual ganharam outras funções e assumiram posturas que incluem a investigação e a transmissão de conhecimentos especializados, continuam transmitindo valores, formas de ser e maneiras de comportamento. Sem dúvida, a situação desses(as) agentes se tornou mais complexa e difícil, pois vivem a ambigüidade de querer mudar a realidade, mas de

[1] Doutora em Educação Licenciada em Filosofia; Professora da Universidade Federal da Bahia; Professora do Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social e do Curso de Graduação em Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu; Pesquisadora; autora dos livros: *Mulheres moralmente fortes*, *A educação das virgens*, *Coleção educadoras baianas*, *Ética nas Organizações*, *Ética e Psicologia*, dentre outros.

[2] Doutorando em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulher Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia; Bolsista FAPESB; Mestre em Educação e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia; Membro do Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE) do PPGE/UFBA; Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher (NEIM/UFBA) desenvolve estudos com enfoque nas questões relacionadas à filosofia, ética, gênero e direitos humanos.

continuarem a ser alimentados(as) por uma ideologia e uma moral excludentes e fomentadoras de desigualdades.

Sabendo-se que a gestão escolar é estruturante da cultura da escola, que ela determina comportamentos e rotinas e reflete os valores, as normas morais e os princípios sociais, este capítulo tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca da gestão escolar na articulação com a ética e as questões de gênero.

Procuraremos entender essa articulação e suas conseqüências, especialmente a modalidade de administração não impositiva e democrática, considerando que essa vem sendo uma das principais características da atuação das mulheres comprometidas com uma pedagogia feminista que, nesse contexto, é um grupo emergente que apresenta, tanto para a Pedagogia quanto para a Gestão Escolar, novos olhares e práticas.

Valores Morais na Cultura Escolar

Entender a cultura escolar pressupõe conhecer a sociedade, especialmente quanto à sua visão de ser humano e de mundo traduzida na concepção filosófica que orienta o seu fazer, pois a educação se dá a partir de valores. As mudanças e crises vivenciadas pela sociedade influenciam no processo educativo e orientam os valores que a escola cria e transmite, bem como aqueles que ela esconde ou nega.

Tradicionalmente, a ela vêm sendo delegadas duas funções principais que consistem em ensinar, às novas gerações, princípios morais, religiosos, bases estéticas, enfim, os elementos culturais da sociedade, e outra, social, que visa dizer aos indivíduos quais são os seus lugares na sociedade (JAEGER, 1995). Assim, além de transmitir a cultura e os valores sociais, ela ensina modelos e comportamentos a serem seguidos que tanto podem servir para apresentar aos sujeitos uma forma de ser autônoma e consciente, que leve ao questionamento e à verdade, quanto para camuflar as desigualdades e condicioná-los a repetir formas de ser e de viver condizentes com os interesses hegemônicos.

Diante disso, apesar de a Pedagogia enquanto forma de reflexão sobre a educação se colocar como destituída de interesses que não meramente aqueles que visam à transmissão da cultura e do saber, na prática, ela é influenciada pelo social e, na mesma medida, o influencia:

> O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. (ARANHA, 2006, p. 31-32).

Seguindo esse raciocínio, a educação é uma "prática social intencionada", uma vez que ela transmite ao(à) educando(a) uma forma de ser, de viver, de trabalhar, de participar da vida social, de maneira direta, através da ação de uns indivíduos sobre outros, ou indiretamente, mediante o material didático, a rotina escolar sobre o que é aceito e reforçado ou negado e proibido. Entretanto, precisamos ter em mente que os fins a que a educação se propõe estão imbricados no próprio ato educativo; eles não são anteriores nem posteriores à ação. Os seus objetivos procedem, fundamentalmente, da experiência contextual de cada grupamento humano, de sua valoração, com vistas a superar as situações vividas ou a dar significado à sua existência.

Nesse sentido, muitos(as) autores(as) tentam resgatar a idéia da pedagogia como um "pensar-agir" sobre a prática educativa e não meramente como uma ciência aplicada cujo propósito reside na investigação dos métodos que estabelecem e operacionalizam os processos de ensino e aprendizagem. Assim, reiteramos com Maria Amélia Franco que

> A pedagogia não poderá ser ciência se não se organizar em torno da *reflexão engajada* devendo se constituir como ciência crítica e reflexiva, mergulhada no universo da prática educativa, engajada nos anseios do coletivo, sabendo por princípio, que não basta a ela ser uma ciência da crítica sobre a prática. Isso é pouco e não é um caminho fecundador de novas percepções[3]. (apud ARANHA, 2006, p. 35, grifos nossos).

Para Moacir Gadotti (1986), somente uma pedagogia emancipatória é capaz de promover esse comprometimento, visto que ela não esconde os conflitos, não ensina os(as) educandos(as), especialmente do sexo feminino, a serem dóceis, silenciosos(as) e permissivos(as), mas, conscientes, livres e responsáveis.

No que pesa saber que a formação moral segue essa mesma lógica, pois os valores morais são aprendidos e não inatos, a moral hegemônica, herdeira da Modernidade, que vem orientando muitas tendências pedagógicas e o fenômeno educativo, afirma o contrário, de modo que a disciplina e o controle são tomados como a essência da moral e da formação do caráter das novas gerações; além disso, valoriza a razão em detrimento da emoção, dos sentimentos e da paixão.

Desse modo, os homens são identificados com a primeira faculdade, enquanto as outras (parcialidade, emotividade e imprevisibilidade) são historicamente atribuídas ao sexo feminino como algo que lhe é intrínseco, ou melhor, natural. Em conseqüência, barreiras são levantadas, papéis estabelecidos, assim como cargos e posições, na organização social. Nesse processo, as pessoas vão sendo classificadas segundo o seu sexo, idade, condição social, criando estereótipos, limitando espaços, poderes e competências.

No plano do trabalho, por exemplo, é comum a crença de que as mulheres são adequadas às atividades do cuidar e a cargos que demandem disciplina, aceitação e exijam pouco poder de

[3] FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003, p. 90.

decisão. Os cargos de maior valor social e maiores remunerações são considerados adequados ao sexo masculino por suas supostas características de coragem, determinação e racionalidade.

Por certo, o domínio dos processos tecnológicos define "os postos de trabalho e os perfis de qualificação e competências a eles associados", diz Lais Abramo (1997, p. 7) e esses, por sua vez, como também temos afirmado, decorrem de uma construção social baseada na divisão sexual do trabalho que leva em conta características como dicotomização, hierarquia e exclusão.

Conforme María Duran, a capacidade inicial (potencial) de cada sujeito para organizar a realidade que o circunda – de modo que seja expressa com medida e proporção, com clareza e compreensibilidade, tanto para si quanto para os outros – é realizada por inúmeras mediações sociais dentre as quais se deve ressaltar a educação sistemática. Em suas palavras:

> Cada biografia de um ser humano concreto é um exemplo desta mediação; como sujeito individualizado do conhecer, recebe um adestramento especifico para a percepção (sensorial, intelectual), para a memória e para a interpretação de suas percepções; sua capacidade de transmitir estas interpretações está mediada socialmente, sobretudo pela linguagem, e igualmente é social a resposta receptiva a seus intentos de transmissão. A definição de suas contribuições e catalogações como irrelevantes ou dignas de lembrança é também uma decisão social. (2007, p. 8).

Assim, a verdadeira pedagogia ética, comprometida com uma nova ordem social, é aquela que está disposta a romper com a moral dos imperativos e investir em uma prática que respeite a subjetividade e proporcione o exercício da liberdade. Trata-se, portanto, de uma ação educativa socialmente responsável. Para Francisco Catão: "a pedagogia ética, longe de ser a maneira de transmitir uma ética previamente estruturada, é a arte de elaborar a ética a partir do que se evidencia como desejável e até indispensável" (1995, p. 51).

Os sujeitos do processo educativo precisam compreender esse movimento, pois ele é condição para a emancipação do indivíduo, para a formação de cidadãos/cidadãs íntegros(as) e destituídos(as) de preconceitos. Entende-se, com isso, que eles não devem cumprir apenas o seu papel técnico, por exemplo, de professor(a) ou de gestor(a), mas de pensador(a) das questões educacionais e sociais. Assim, a prática moral não terá função legisladora de controle e usurpação do eu do sujeito.

Com tal propósito, os(as) profissionais da educação – docentes, assistentes, gestores(as), dentre outros(as) – necessitam agir com profissionalismo, pois não há espaço para improvisações. Os cursos precisam ser pensados e projetados de forma articulada com o projeto social, os(as) docentes não podem ser formados(as) da noite para o dia e o material didático deve ter seu propósito claro e conhecido: e esses não são compromissos exigidos apenas das redes públicas de ensino, mas de toda e qualquer instituição e pessoa que se disponha a educar, pois são a própria essência da prática educativa que só se justifica pelos serviços que presta à sociedade em prol do crescimento humano e do bem-estar social.

Gênero, Ética e Exercício do Poder

Reconhecidamente, a ética dominante vem seguindo uma orientação patriarcal, baseada em pressupostos que não levam em conta as diferenças de sexo nem as opressões de gênero, pois alimenta a crença na existência de uma natureza humana e de verdades universais. Chantal Mouffe (1996) critica esse entendimento assim como os modelos sociais e as muitas formas de desigualdade que ele engendra. Também Jussara Prá corrobora com esse entendimento e destaca a importância do movimento feminista a favor da superação dessa tendência. Em suas palavras: "a introdução da teoria e da prática feminista no País, ao possibilitar a reformulação das relações de gênero, tem facilitado a adesão de homens e mulheres a valores democráticos" (1996, p. 92).

Esse movimento também oportunizou a compreensão de muitas formas de desigualdades como de base ideológica e preconceituosa, assim como suas conseqüências, a exemplo da exclusão do sexo feminino de áreas e cargos, no mundo do trabalho, a ocupação de posição inferior, menores salários, a atribuição das atividades que envolvem o cuidar e o servir e, ainda, deu oportunidade de se compreender a divisão entre público e privado e o valor das atividades praticadas em um e no outro, respectivamente, as primeiras consideradas mais importantes e prestigiadas e as outras como de menor valor, menos criativas e executadas de forma intuitiva.

A forma ideológica de se pensar o fazer feminino assim como o masculino é a mesma que considera a ética enquanto filosofia moral como afeita ao sexo masculino, por sua capacidade para com a verdade e a neutralidade, diferentemente das mulheres, cujas atitudes são enquadradas na categoria de sentimentos e não de atos morais.

Historicamente, as mulheres vêm sendo levadas a acreditar que são limitadas do ponto de vista racional e da possibilidade de tomar decisões importantes e, em nome disso e de uma suposta necessidade de proteção, têm sido imobilizadas e levadas a abrir mão do seu desejo e da escolha do seu próprio caminho. Ensinam-lhes que são vulneráveis, que têm dificuldades para tomar decisões, fazer julgamentos e assumir responsabilidades e, assim, elas são levadas a repetir usos e costumes considerados adequados à sua natureza, às suas condições biológicas e emocionais, estas últimas entendidas como instabilidade emocional e incapacidade de enfrentar os conflitos que a sociedade apresenta. Ao verem o mundo pelo olhar do outro, começam a acreditar que são realmente limitadas, que seu mérito está na bondade e na disposição para servir.

Michelle Perrot (1992) vê nisso uma ambigüidade, pois, ao tempo em que são tidas como dependentes, também são vistas como livres, fontes de vida e consumidoras de energias; simples, mas, também, misteriosas; e são motivos suficientes para se inferir o porquê de tantas manobras para mantê-las fora das relações de competição, de igualdade e de

possibilidades. Assim, as manobras para identificá-las com as atividades do espaço privado podem denunciar “que há coisas que devem ser ocultadas e outras que necessitam ser expostas para que possam adquirir alguma forma de existência” diz Arendt (1975, p. 84).

Tradicionalmente, são apresentadas ao público as situações consideradas racionais, concretas, ou seja, aquelas identificadas com a masculinidade, enquanto o trabalho reprodutivo, como lavar, passar, limpar, cozinhar, zelar, quase sempre desempenhado por mulheres, é relegado ao anonimato e considerado como parte da sua natureza, da sua vocação. É comum classificar as atividades de pouco prestígio social e econômico como vocação e desde cedo, as meninas são vistas e levadas a se ocuparem com as mesmas, enquanto os meninos são instigados a perseguir suas metas e a realizar seus objetivos. Com esses argumentos, as mulheres são mantidas na esfera privada, deixando o exercício do poder, na esfera pública, para os homens.

Não se quer com isso dizer que elas não manipulem uma rede de micropoderes importante, que, no entanto, não são contestados porque não ameaçam o poder masculino: ao contrário, as mulheres têm sido boas aliadas.

É possível identificar que existem mudanças sendo processadas no posicionamento discriminador que tem caracterizado as relações entre homens e mulheres e o exercício do poder que são frutos da compreensão do preço que se paga por isso, explicitado, por exemplo, no crescimento do desrespeito, da desvalorização do ser humano, na inferiorização de uns e no suposto ganho dos outros. Contudo, hoje se pergunta: Há realmente ganhos? Quem ganha? Quem perde?

Sabe-se que todos perdem, inclusive aqueles que se acham ganhadores, como demonstra Sócrates Nolasco (1995), quando diz que o processo de humanização masculino implica em renúncias e em dor, pois ele terá que deixar para trás muitas das representações que fez de si, sustentadas em uma imagem de superioridade e sucesso, ao tempo em que deverá fazer contato com o ser humano real, de carne e osso, que possui sentimentos e fragilidades.

Essa revisão também atinge o espaço privado e o ressignifica, pois ele deixa de ser o espaço feminino para ser o espaço do ser humano. É verdade que ele continua sendo regido majoritariamente pelas mulheres, porém, a distância entre ele e o público diminuiu bastante, pois, cada vez mais as mulheres participam do espaço público com segurança e competência e mostram que são capazes de vivenciar situações difíceis e tomar decisões de forma diferenciada, sem perder o que guardaram da aprendizagem tão bem sedimentada do espaço privado, como veremos a seguir.

Gestão Escolar na Perspectiva de uma Ética Feminista

Como dissemos, a ética engendrada pela modernidade tem sido de inspiração androcêntrica, baseada em uma premissa essencialista que sustenta a idéia de natureza humana. A pós-modernidade critica tais pressupostos, bem como a prática moral patriarcal por ela orientada. Nisso,

não só o modelo cartesiano de pensar o mundo está em derrocada, mas, também, muitas formas de desigualdade social (PRÁ, 1996).

Essas mudanças, assim como o investimento em uma "ética feminista" não significam criar novas desigualdades ou novas hegemonias, mas redirecionar as bases da compreensão do mundo e da cultura a partir de uma moral emancipatória na qual razão e emoção sejam consideradas partes do todo, sem hierarquias.

Essa nova moral também parte dos pressupostos de que, assim como a cultura, os valores são históricos e transitórios, de que não há mais lugar para valores universais nem para uma ética imparcial e universalista; essa nova perspectiva inclui a individualidade, a alteridade, as diferenças.

A gestão, como parte fundante da cultura escolar, reflete as mudanças sociais, assim como as políticas públicas que orientam a educação. Nesse processo algumas mudanças podem ser computadas, tanto em um, quanto no outro plano; contudo, na prática, os ganhos ainda são frágeis e pequenos.

Apontando Alguns Caminhos Políticos

As políticas públicas sensíveis ao gênero se diferenciam tanto em termos das bases, nas quais as demandas feministas se sustentam, quanto dos objetivos que se almeja alcançar. Nesse sentido, Naila Kabeer (2003)[4] estabelece a seguinte classificação:

1. **Políticas neutras ao gênero –** nas quais os conhecimentos das diferenças de gênero são usados para ultrapassar os preconceitos e possibilitar que homens e mulheres se beneficiem, em suas necessidades práticas diferenciadas;

2. **Políticas específicas de gênero** – que, conforme a própria designação aponta, utilizam os conhecimentos relativos às diferenças para dar respostas práticas às necessidades específicas de um gênero.

3. **Políticas redistributivas de gênero** – são as intervenções que pretendem transformar a distribuição de recursos e responsabilidades para criar uma relação mais equilibrada entre os gêneros, podendo estar centradas em ações que atinjam a ambos ou a um em particular. Em contraposição às duas abordagens anteriores, as políticas redistributivas têm um potencial transformativo, na medida em que questionam a divisão sexual do trabalho e procuram construir condições de suporte para que as mulheres se fortaleçam em sua autoestima e tenham melhor controle de suas vidas.

[4] KABEER, Naila. **Desde as contribuições feministas, para um quadro analítico**: as desigualdades de gênero em uma perspectiva institucional. Brasil: NEIM/UFBA, 2003, p. 30. Tradução de Cecilia M. B. Sardenberg para o *Department for International Development* (DFID), com fins didáticos. (Mimeo). Ver referência do original ao final deste capítulo.

Embora nos permita identificar a última abordagem política como a mais promissora para desafiar a ordem de gênero patriarcal, essa classificação opera apenas como um recurso didático, segundo Kabeer, por isso, não é necessário pensar tais políticas em "termos mutuamente excludentes; uma delas pode ser usada como única possibilidade viável ou como precursora das demais" (2003, p. 27). Por exemplo, em situações em que o viés androcêntrico se demonstra extremamente acentuado, ou melhor, em situações em que o planejamento se mantém cego às questões de gênero, a transição para uma abordagem neutra de gênero pode ser considerada um avanço. Em outras ocasiões, as políticas redistributivas podem ser contraprodutivas se, antecipadamente, não se der importância para as resistências que podem se reverter em contra-ataques machistas às mulheres, impedindo que elas sejam beneficiadas. Nesse caso, o melhor seria uma abordagem específica que as alcançasse diretamente.

O quadro apresentado pela autora, por certo, fornece um registro de como os recursos e as responsabilidades são distribuídos a diferentes categorias de pessoas conforme as regras, práticas e estruturas de poder e controle que caracterizam uma organização o que, por conseqüência, proporciona uma melhor visualização de *quem faz o que*, *quem ganha*, *quem perde*, *quais homens e mulheres* (KABEER, 2003, p. 13). Essa visão, contudo, é apenas parcial, pois as instituições não são estáticas e imutáveis. As transformações ocorrem de modo imprevisto e não-intencional por conta das modificações das condições da vida material ou pela ação deliberada daqueles(as) cujos interesses correm risco e que desafiam as regras e práticas existentes.

Em Toronto, um dos aspectos que levaram ao êxito dessa abordagem foi a linguagem e a definição clara do que é equidade e suas implicações. Na prática, os(as) gestores(as) de um programa ou política pública estavam orientados(as) a considerar três etapas importantes no planejamento e monitoramento de projetos e políticas: primeiro, a identificação das barreiras à participação das pessoas ou o acesso aos bens e serviços; a segunda, a remoção desses obstáculos a partir de um redesenho das políticas e programas e, por fim, a terceira, que preconiza a avaliação dos resultados obtidos.

Observamos, portanto, que as etapas estabelecidas não fogem àquelas a que os(as) gestores(as) estão costumados(as). As perguntas não são diferentes, mas o modo como essas são feitas é que fazem toda a diferença. Assim, os(as) gestores(as) da cidade de Toronto deveriam responder a três perguntas autoaplicadas, bem como ter consciência dos distintos mecanismos necessários para cumprir determinadas funções da gestão:

> 1. Como você identificou as barreiras enfrentadas por diferentes grupos? Como você avalia o impacto da política/programa nessas pessoas? Que grupos são impactados pelas barreiras identificadas?
> Exemplos de mecanismos de identificação: consultas, pesquisa, coleta de dados sobre gênero, cor/raça e outras características, trabalho de campo, etc.

> 2. Como você reduziu ou removeu essas barreiras? Quais mudanças foram feitas para permitir que a política/programa beneficie diferentes grupos? Quais recursos orçamentários ou humanos foram listados ou alocados?
> Exemplos de estratégias para remoção de barreiras: tradução linguística (para língua de sinais ou Braille, por exemplo), acessibilidade física, capacitação da equipe nos temas da diversidade, integração das sugestões da comunidade na política/programa, etc.
> 3. Como você mensura os resultados da política/programa para verificar se, de fato, ele beneficia diferentes grupos?
> Exemplos: estatísticas sobre a distribuição de recursos, análise de dados desagregados, melhorias em áreas específicas, satisfação com os resultados da política/programa, etc. (MONTAGNER; et al., 2010, p. 31-32).

Já na cidade de Ottawa, as lentes da diversidade serviram para avaliar, em cada estágio do planejamento e prestação de serviço, as diferenças e desigualdades de gênero na intersecção com outros marcadores sociais (classe, raça/etnia, geração, orientação afetivo-sexual, condição física e mental, política, econômica e geográfica, dentre outras), com vistas a promover o bem-estar de homens e mulheres, buscando considerá-los(as) em toda a sua diversidade. As perguntas que orientaram essa avaliação estavam ligadas a três etapas importantes: a primeira procurava identificar as barreiras à participação das pessoas ou o acesso aos bens e serviços; a segunda, visava a remoção desses obstáculos a partir de um redesenho das políticas e programas; por fim, a terceira avaliava os resultados obtidos. Os blocos de questões mencionadas, e que aqui nos serve como orientação didática, foram os seguintes:

> - Mulheres e homens (meninas e meninos) são afetadas(os) diferentemente com relação às necessidades ou aos problemas sociais, políticas ou serviços? Como tratar as diferenças e reduzir desigualdades?
> - Alguns grupos de mulheres (meninas) são mais agudamente afetados ou possuem risco de exclusão segundo algum dos fatores apresentados a seguir? Ascendência aborígene; Renda; Cor, raça ou etnia; Língua; Habilidade física e mental; Status matrimonial; Status familiar e dos dependentes; Idade; Religião/cultura; Localização geográfica; Tempo no país; Orientação sexual ou identidade Como lidar com as diferenças e reduzir as desigualdades experimentadas por essas mulheres (meninas)?
> - Como refletir isso no nosso trabalho? (MONTAGNER; et al., 2010, p. 33-34).

No Brasil, observando como as lentes de gênero e diversidade têm sido trabalhadas, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) – entidade vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) do Governo Federal –, cumprindo a sua missão de contribuir para a profissionalização e valorização do(a) servidor(a) público(a) através de uma formação de alto nível, em 2010, lançou uma publicação pioneira, organizada por Paula Montagner e outros para refletir sobre a construção de alternativas para a inserção dos temas relativos à diversidade, igualdade de gênero, igualdade racial e direitos humanos em seus próprios programas de capacitação e formação.

Segundo a ENAP, a incorporação das ações das lentes da diversidade nos órgãos públicos do Governo tem se dado por uma construção voluntária e gradual, o que exige um processo de conscientização que passa por processos de formação e autoformação do(a) servidor(a) público(a), diferentemente das ações internacionais, a exemplo do Canadá e da África do Sul, que se pautaram na implementação de normas legais e de iniciativas de gestão de pessoas (contratação de pessoal, códigos de conduta, avaliação de desempenho, etc.).[5] Entretanto, as experiências de cidades do Canadá aparecem como referenciais de efetividade de aplicação das lentes da diversidade como instrumento em qualquer de suas funções (diagnóstico, mensuração, avaliação ou identificação e destaque de conquistas).

É evidente que transpor diretrizes para a ação na perspectiva de gênero e diversidades em práticas concretas capazes de transformar as instituições e os indivíduos, é um grande desafio. Certamente, existem outros fatores, além das políticas indiferentes às questões de gênero, que interferem na qualidade das decisões tomadas por um(a) gestor(a), que independem da sua formação ética, pois podem fazer parte do seu perfil, da sua personalidade, além daquelas que decorrem da sua formação técnica, incluindo condições de realização, organização, praticidade etc. É preciso, ainda, se levar em consideração que sua posição ética e as decisões tomadas recebem influência dos valores sociais e da cultura da instituição. Muitas vezes, o perfil do(a) gestor(a) é modelado por esses, até porque ele(a) vai sendo escolhido(a) a depender da aderência dos seus valores aos valores da instituição.

Diante disso, é perfeitamente compreensível que o(a) gestor(a), como qualquer outra pessoa, disponha de um conjunto de princípios e crenças éticas e de outros tipos para encontrar sentido na vida e manter o nível de exigências quanto às obrigações autoimpostas que lhe permitem se posicionar ante uma variedade de situações cotidianas. Evidentemente, os maiores problemas ocorrem quando os nossos pontos de vista conflitam com outros, principalmente, em assuntos controversos ou considerados tabus, o que é de se esperar dada a abundância de listas *dever-ser-assim*, do presente e do futuro, que proliferam por aí.

Nesses casos, não é preciso abrir mão de seus princípios e crenças, mas aceitar que a ideia de que é necessário reconhecer que as pessoas têm visões diferentes das nossas, e até conflitantes, bem como assumir que as conseqüências de conviver com esses pontos de vista é preferível a estabelecer uma ruptura na convivência democrática. Além do mais, é razoável adotar uma atitude de adesão crítica à própria cosmovisão particular, com vistas a reconhecer os preconceitos e as atitudes negativas com relação ao outro e à sua cultura, que nos é geralmente alheia. Isso irá assegurar uma melhor consciência quando estivermos a violar os direitos e a negar o reconhecimento de todos(as) em sua dignidade. Como nos aponta Paula Montagner e outros, ao(à) servidor(a) público(a) não basta a competência técnica, mas a "capacidade [...] para atuar de forma consciente e respeitando a

[5] Cf. MONTAGNER; et al., 2010, p. 54.

diversidade em todas as formas em um ambiente democrático depende de sua preparação para desempenhar bem suas atividades" (2010, p. 56). Contudo, esse preparo, continua,

> [...] envolve a internalização de alguns valores que orientam a ação do serviço público, como a ética, os parâmetros sociais e culturais e políticos para decisões, o reconhecimento e o respeito à diversidade e a responsabilização para pautar a gestão pública por princípios da equidade, democracia e defesa do bem comum. (2010, p. 56).

Outro desafio vivido por quem ocupa tal posição é o gerenciamento das informações recebidas, visto que, no mundo de hoje, elas são muitas e se modificam continuamente, o que implica em uma tarefa difícil: saber quais são as que importam e aquelas informações que devem ser descartadas. Tudo isso, sem dúvida, pressupõe conhecimento e técnica, contudo, mais do que isso, exige comportamento ético e compromisso social, porque, dentre outros motivos, é ao(à) gestor(a) que é confiado o cumprimento dos objetivos da instituição, logo, a sua imagem. As atitudes tomadas por ele(a) trarão conseqüências para a instituição como um todo, o que representa uma grande responsabilidade, principalmente, porque envolve pessoas.

Nesse sentido, a ética é de grande valia, porque aponta um caminho e define um "norte", ou seja, uma direção segura a ser seguida. Não se trata do cumprimento de regras e de normas de conduta pré-estabelecidas, mas de agir conforme a justiça tendo em vista o bem e a felicidade das pessoas. Assim, as regras instituídas em códigos podem ser úteis como orientadoras da ação.

Entretanto, como entende João Carlos Nogueira (1989, p. 15), a ética visa "indicar os princípios básicos que qualificam o agir humano sob esse mesmo prisma". Assim, um(a) gestor(a), em qualquer situação, para agir de forma ética, precisa colocar o ser humano em primeiro plano. Considerando-se um(a) gestor(a) educacional, pergunta-se a quem ele(a) deve servir? Sem dúvida, ele(a) tem compromisso com as políticas públicas, mas, como vimos, principalmente com a qualidade da formação dos(as) discentes, com as condições de trabalho dos(as) docentes, com as necessidades da sociedade; a sua missão maior deve ser a de zelar pelos benefícios sociais e pelo fortalecimento dos direitos humanos.

Reflexões sobre Algumas Orientações para uma Gestão Ética na Perspectiva Feminista

Como dissemos, a moral hegemônica de inspiração positivista, além de classificar os seres humanos também estabelece papéis e cobra determinado tipo de comportamento. A partir disso, os cargos de gerenciamento têm sido destinados ao sexo masculino, pois, historicamente, acreditou-se que gerenciar dependia de bom senso, inteligência, neutralidade e poder de decisão características atribuídas ao masculino.

A história da educação brasileira testemunha que tanto os cargos de professor(a), quanto os de gestor(a) educacional começaram sendo privativos dos homens e, a partir do desinteresse desses, abriram-se as oportunidades na educação para o sexo feminino, primeiro, porque ensinar se tornou uma espécie de extensão do trabalho materno e gerir uma escola, um prolongamento da gestão do lar.

Essas visões dicotômicas e equivocadas quanto a uma e outra forma de gestão têm criado muitos enganos e orientado comportamentos ambíguos. Por exemplo, a gestão escolar vem sendo feita de forma intuitiva e, só recentemente, começou-se a pensá-la como profissional, que, portanto, exige preparo técnico, muita informação e, principalmente, convicções morais e compromisso político.

Decerto, essas são condições para toda e qualquer forma de gestão; todavia, o compromisso ético e socialmente responsável da educação se refere à sua própria missão, ou seja, à essência do fazer pedagógico, pois educar é formar a consciência, despertar curiosidades, responder às necessidades da sociedade (CARVALHO, 2005), de modo que a gestão escolar deveria seguir a mesma orientação das pedagogias feministas no que consiste a:

1) comprometer-se com a formação crítica dos indivíduos e com a promoção social;

2) facilitar e estimular a inclusão social; por exemplo, viabilizando maior oferta de mais vagas, horários adequados ao(à) estudante que trabalha;

3) proporcionar aos sujeitos formação de qualidade capaz de desenvolver sua criatividade e competência para fazer frente aos problemas que a sociedade apresenta;

4) sustentar princípios e ações que fomentem a emancipação do sujeito diferentes daquelas de inspiração universalista, conteudista e desvinculada da realidade concreta;

5) tornar-se modelo a ser seguido quanto a atitudes e práticas que não sirvam para legitimar ou fomentar a desigualdade e a discriminação;

6) tomar decisões fundamentadas, evitando agir primeiro e pensar depois por que;

7) inventariar toda e qualquer situação, ou seja, analisá-la de forma crítica e circunstancializada;

8) evitar impor sua opinião e seu ponto de vista, desconsiderando a opinião, o conhecimento e a cultura dos estudantes, professores e demais pessoas com quem se relaciona;

9) garantir o respeito às diferenças e a convivência democrática; e

10) tentar não deixar que os aspectos administrativos suplantem ou desequilibrem as dimensões pedagógicas.

Enfim, o esforço para listar alguns apontamentos que julgamos coerentes com uma ética de inspiração feminista, ou seja, emancipatória, humana, democrática, dentre outros atributos, se justifica apenas como pontos para ajudar à reflexão, pois, muitas vezes os sujeitos não foram despertados para o fato de que toda prática humana está orientada por uma ideologia, nem sempre aquela que respeita as diferenças e não as transforma em desigualdades, até porque, conforme Naila Kabeer (2003), as instituições não declaram abertamente as ideologias de desigualdades, mas, quando

estas são observadas, há uma tendência a escamoteá-las. Se, por um lado, as desigualdades na esfera privada e comunitária são explicadas e justificadas como decorrentes das diferenças sexuais, vontade divina, cultura e tradição, as desigualdades em empresas, burocracias e órgãos públicos são racionalizadas como decorrentes de forças neutras. Também porque a instituição escolar vincula estereótipos sexistas e práticas discriminatórias de modo explícito e implícito.

Além do que já foi considerado, isso pode ser confirmado com um simples folhear dos manuais escolares onde as imagens masculinas e femininas contêm insinuações que reforçam a representação de homens investidos na função de controle e direção e as mulheres ocupando funções subordinadas. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas estabelecem a divisão dos papéis entre os sexos no momento em que se pede às meninas para arrumarem e enfeitarem a sala e aos meninos para carregarem peso ou dar recados.

Tudo isso nos leva a concluir que dois pontos basilares devem ser seguidos pelas instituições, no caso específico, as escolares, a saber: primeiro, ultrapassar as ideologias oficiais professadas ou atribuídas às diferentes arenas institucionais e realizar um escrutínio empírico e crítico das práticas institucionais; e, segundo, dar atenção a um novo modelo de gestão no qual a parcela da responsabilidade individual, sobretudo a dos(as) gestores(as), na consecução de ações de maior responsabilidade coletiva e que envolve a convivência social justa entre os seres humanos, é fundamental.

Disso se depreende outra situação séria que consiste em saber onde se encontra o ponto de equilíbrio para responder às demandas da instituição sem perder sua identidade como pessoa, pois, perder sua condição de sujeito seria perder, ao mesmo tempo, a capacidade de análise e de decisão e se tornar refém do processo. Para se ser um(a) bom(a) gestor(a), não é necessário deixar de viver e de ter qualidade de vida, o que inclui coisas simples e humanas como tomar férias, participar da vida, fazer contato com os seus sentimentos, ter lazer e condições para estudar e se atualizar, senão, como poderá servir de exemplo para aqueles(as) que estão sob a sua liderança e para a sua família, se não for ético(a) consigo mesmo(a)? O que ele(a) ganha com, por exemplo, reuniões intermináveis e em horários fora do expediente? O que construirá, ao colocar o trabalho acima da sua saúde e bem-estar? Enfim, a ética poderá orientá-lo(a) a melhor utilizar o seu tempo, poderá servir para lhe dar a devida medida das coisas, de modo a conhecer o seu valor e não se considerar imprescindível e insubstituível.

Identificar a justa medida não é uma atitude fácil, o que aponta para a necessidade de se formar eticamente os(as) gestores(as), até porque, a cada dia, a ética é chamada a participar do mundo do trabalho, pois sua falta pode resultar em prejuízos que vão desde a falta de credibilidade até despesas judiciais. Mais importante do que isso, sua ausência pode impossibilitar a convivência das pessoas dentro de uma instituição e colocar em risco a vida humana.

Referências

ABRAMO, Lais. Imagens de gênero e políticas de recursos humanos na modernização produtiva. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: Fundação SEAD, v. 11, n. 1, p. 1-30, 1997.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos (1947). Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

AZEVEDO, Eliane S. A mulher cientista no Brasil: dados atuais sobre sua presença e contribuição. **Ciência e Cultura**, São Paulo, SBPC, v. 41, n. 3, p. 275-283, mar. 1989.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo. Por que tão poucas mulheres exercem atividades científicas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, SBPC, v. 27, n. 7, p. 703-710, jul. 1975.

CAMPS, Victoria. **Virtudes públicas**. Madrid: Editorial Espasa, 2003. (Colección Austral, Ciencias/ Humanidades).

CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. Responsabilidade social no ensino superior privado: alguns elementos para reflexão. **Estudos**, ano 23, n. 34, p. 55-58, abr. 2005. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Publicacoes/Revista_ Estudos/34/Estudos34.pdf>

CATÃO, Francisco. **A pedagogia ética**. São Paulo: Vozes, 1995.

DURÁN, María Ángeles**. Liberación y utopía**: la mujer ante la ciencia. Disponível em: <http://www.creatividadfeminista.org/articulos/ante_ciencia.htm>. Acesso em: 21 jun. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1986.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
JAEGER, Werner. Paidéia – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KABEER, Naila. **Desde as contribuições feministas, para um quadro analítico**: as desigualdades de gênero em uma perspectiva institucional. Brasil: NEIM/UFBA, 2003, p. 30. Tradução Cecilia M. B. Sardenberg para o DFID, com fins didáticos. (Mimeo). Artigo publicado originalmente em inglês. KABEER, Naila. An institutional perspective on gender inequality. In: KABEER, Naila; SUBRAHMANIAN, Ramya (Eds.). **Institutions, relations and outcomes**: framework and tools for gender-aware planning. London: Zed Books, 1999.

LUCKESI, Cipriano; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, Guiomar Namo de. **Educação escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

MICHEL, Andrée. **Não aos estereótipos**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1986

MONTAGNER, Paula; et al. **Diversidade e capacitação em escolas de governo**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/39097839/Diversidade-e-capacitacao-em-escolas-do-governo-Paula-Montagner>.

MORAIS, João Francisco Regis de. **Ciência e tecnologia**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1996.

NOGUEIRA, João Carlos. Ética e responsabilidade pessoal. In: MORAIS, Regis de. (Org.). **Filosofia, educação e sociedade**: ensaios filosóficos. Campinas, SP: Papiros, 1989.
NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PASSOS, Elizete Silva. Ética na pesquisa. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 105-114, 1994.

PASSOS, Elizete Silva. Tendências da ética profissional na modernidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Salvador, v. 46, n. 1, p. 56-62, 1993.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PRÁ, Jussara Reis. Cidadania e gênero no processo de construção da democracia brasileira. In: BAQUERO, Marcello (Org.). C**ondicionantes da consolidação democrática**: ética, mídia e cultura política. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996. p. 91-132.

TODOROV**,** João Cláudio**.** O conceito de responsabilidade social nos estabelecimentos de ensino superior. **Estudos – Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, ano 23, n. 34, p. 41-46, abr. 2005. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Publicacoes/Revista_Estudos/34/Estudos34.pdf>

TOSI, Lucia. A mulher brasileira, a universidade e a pesquisa científica. **Ciência e Cultura**, SBPC, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 167-77, fev. 1981.

	Colofão
Formato	21 x 29,7 cm
Tipologia	Times New Roman
Papel	Alcalino 75 g/m² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m² (capa)
Capa e Impressão	Designer Gráfica LTDA
Tiragem	1000 exemplares