

Gênero na educação e educação de gênero: a invisibilidade da mulher apesar de principal protagonista

Giovanna Carla Barreto¹

Venera Carla Pereira²

Gabriela Fiorin Rigotti³

Rafael Resende Maldonado⁴

Resumo

O texto se apoia em fatos históricos e recentes como ponto de partida para impulsionar o debate sobre gênero e educação e educação de gênero, dentro e fora da escola. Problematisa a padronização dos modos de ser, pensar, portar e comportar, bem como os esquemas binários de gênero que ainda operam na sociedade e nos contextos educacionais. A coleta de dados foi feita a partir de análise documental de notícias de jornais e revisão bibliográfica sobre o assunto. A análise possibilitou compreender que, apesar das históricas conquistas, a mulher continua invisível mesmo quando é a principal protagonista. Cabe ressaltar que a desigualdade de gênero não afeta apenas as mulheres, mas toda a sociedade que também perde por ser refém de um sistema escolar que produz e reproduz desigualdades e injustiças.

Palavras-chave:

Escola; Gênero; Consciência.

Abstract

The text is supported by historical and recent facts and has the goal of establishing a debate on gender, education and gender education, inside and outside schools. It problematizes the standardization of ways to be, think and behave, but also the binary gender schemes that still operate in society and educational contexts. The data collection was conducted by the documental analysis of news from newspapers and literature review on this subject. The analysis made it possible to understand that, despite historical achievements, women remain invisible, even when they are the main protagonist. It is worth noticing that gender inequality does not affect only women, but the entire society - hostage to a school system that produces and reproduces inequality and injustice.

Keywords

School; Gender; Consciousness

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná. escrevaprangi@gmail.com

² Professora Doutora Colaboradora na Universidade Estadual de Campinas, Professora do Centro Universitário Padre Anchieta e da Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação. vcarlap@gmail.com

³ Professora Doutora das Faculdade Integradas Maria Imaculada de Mogi Guaçu e do Centro Universitário Padre Anchieta. abi.frigotti@gmail.com

⁴ Aluno de Graduação em Comunicação Social com habilitação em Midialogia da Universidade Estadual de Campinas

Educação de gênero

A questão social, se observada de uma perspectiva interdisciplinar, permite discutir questões de cidadania, movimentos sociais, segurança alimentar, educação, cultura, meio ambiente, gênero, violência, saúde, previdência, assistência social e direitos humanos. Desses elementos, optamos pelas categorias gênero e educação como abordagens analíticas e tomamos a questão social como múltipla em suas expressões (CARDOSO et al., 1997). Apesar de seu conceito singular, seu sentido é plural. Isso significa que ela não está associada apenas à pobreza, ainda que a desigualdade social seja uma barreira ao acesso à cidadania, principalmente em tempos de privatização dos direitos sociais.

De suas múltiplas expressões, percebemos a cidadania como pedra angular. Há um entendimento de que, na medida em que a cidadania é garantida, as expressões da questão social diminuem. Alguns autores associam a expansão dos serviços sociais ao desenvolvimento da noção de cidadania. Compreender o destaque dado a esse elemento é importante porque a cidadania afirma a igualdade num sistema de desigualdades: de classes, de gênero, de raça e de oportunidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos delineou os direitos humanos básicos: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948). Estes direitos foram sendo adquiridos ao longo dos anos: no século 18, os direitos civis; no século 19, os políticos; no século 20, os direitos sociais; e, no século 21, os direitos ambientais.

Cidadania significa o usufruto individual dos direitos garantidos e o cumprimento dos deveres que nesta condição lhes são atribuídos. Mas, se perante a lei somos iguais, na sua execução somos notoriamente diferentes.

Às vezes penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente todos a ganhassem. Ou como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política (FREIRE, 2004).

Entendemos a conquista da cidadania não como vitória, mas como pacto que integra algumas reivindicações das classes subalternas desde que não se coloque em xeque a ordem burguesa estabelecida. A cidadania foi fundada pela teoria liberal, ainda que a luta popular pelos seus direitos seja um fato social inquestionável. Essa característica faz com que convivam, num mesmo espaço e ao mesmo tempo, os instrumentos de dominação e os instrumentos de superação da dominação. A linguagem é um destes instrumentos, que tanto aprisiona como liberta e sobre a qual teceremos algumas considerações mais adiante. Essa contradição consolida e legitima uma classe como dominante através da manutenção

das desigualdades sociais que o discurso liberal, que logra enfeitar normativos de equidade social, propõe superar.

A expressão "questão social" foi então forjada e naturalizada pelo vocabulário próprio do pensamento conservador. O tratamento dado às suas múltiplas expressões está desvinculado de qualquer problematização da ordem econômico-social estabelecida. Resolvidos em parte os problemas legais, ainda resta o problema da "cidadania do sentimento", a cidadania concebida como uma construção íntima (MARONI, 2008). O "ser cidadão" construído a partir de si e daquilo que se sente. Às mulheres ainda parece faltar esse sentimento, apesar de suas grandes conquistas, produtos de lutas históricas.

São muitos os exemplos da constituição do feminino como um não-sujeito histórico, tendo sido o seu discurso rigorosamente silenciado. "A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades", disse Aristóteles. E Sto. Tomás, depois dele, decreta que a mulher é um homem incompleto, um ser "ocasional". Do passado das mulheres sabemos muito pouco: apenas ecos de vozes masculinas. Como seria a história se contada do ponto de vista daquelas que não aparecem nas fotografias oficiais?

Adão e Eva, ao invés de Eva e Adão e a costela masculina dando luz à vida, ao invés do útero feminino. Eva como a transgressora que mordeu o fruto proibido e expulsou "o homem" do paraíso. Esses exemplos colocam o feminino em uma pauta secundária e culpabilizada desde o início da cultura judaico-cristã. No mito grego, é a mulher quem abre a caixa de pandora e liberta todos os males que estavam guardados. A não neutralidade linguística da gramática e o uso da língua como instrumento de poder: seríamos capazes de descrever realidades humanas com um vocabulário neutro do ponto de vista ético ou moral? Os 12 apóstolos de um Cristo que entregou sua confiança apenas aos sujeitos pertencentes ao sexo masculino - ainda que, benevolmente, tenha perdoado a "prostituta" Maria Madalena; a *des*-coberta, historicamente atabafada, da teoria das órbitas elípticas pela filósofa Hipátia no século IV, confirmada por Johannes Kepler 1200 anos depois e só então aceita como verdade científica.

Na educação, embora o magistério seja uma profissão predominantemente feminina, dificilmente se vê o nome de uma mulher estampado entre xs⁵ grandes educadorxs. Por que, ao longo da história, o gênero masculino, único narrador, atribuiu valores tão negativos ao feminino? De onde vem a submissão da mulher? Longe de assumir uma postura combativa, correndo o risco de nos posicionar igual ao contrário daquilo que intencionamos desvelar/revelar - marcando separações e classificações ao evidenciar dessemelhanças que acabam por legitimar os discursos de dominação - este ensaio atende

⁵O texto, inspirado na nota de rodapé nº 6, página 13, do livro "Mudar a Universidade é Possível?", do professor Maurício Cesar Vitória Fagundes, é apresentado sem distinção de gênero quando do uso da 3ª pessoa do plural como manifesto à não neutralidade linguística da gramática, que tem uma longa dívida com o universo feminino por estabelecer uma linguagem de seu silenciamento. Para saber mais, ler: FAGUNDES, Maurício. Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um Projeto Pedagógico emancipatório. Curitiba: Editora CRV, 2012.

ao desejo de conhecer e compreender para, compreendendo, buscar possibilidades de transformação. Não cabe nesse espaço um discurso que, ao denunciar a opressão, anuncia uma dinâmica entre duas posições assimétricas que acaba por reforçar o controle e a dominação do outro por meio da apropriação da verdade.

Por certo que às diferenças culturais precede a essência ontológica, não sendo possível falar de cultura sem antes falar de natureza humana. Nesse sentido, destacamos a compreensão da existência de características ontológicas que se diferenciam no masculino e no feminino, mas como diferença de graus em uma mesma espécie, não como diferença de *qualidade* sendo melhor ou pior. Portanto, longe de marcar separações, essas diferenças existem sim, mas em um nível de complementaridade. O seu contrário, portanto, é uma cultura que, patriarcal como a brasileira ou mesmo matriarcal, está centrada não na interdependência da pluralidade humana, mas pautada em relações de dominação e submissão transmitidas como herança do contexto civilizatório vigente.

A expressão matrística é usada intencionalmente para designar uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não-hierárquica. (...) Com base nessa maneira de viver, podemos inferir que a rede de conversações que definia a cultura matrística não pode ter consistido em conversações de guerra, luta, negação mútua na competição, exclusão e apropriação, autoridade e obediência, poder e controle, o bom e o mau, tolerância e intolerância - e a justificação racional da agressão e do abuso. Ao contrário, é crível que as conversações de tal rede fossem de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração (MATURANA, 1993).

A Grécia Antiga, berço da democracia ocidental, silenciou aqueles que não se adequavam ao seu padrão de *cidadania*: estrangeiros, mulheres, velhos, crianças, escravos, analfabetos, todos *não-cidadãos*. Isso significa que a civilização ocidental herdou uma democracia que na sua concepção já nasceu antidemocrática: presenteou um grupo restrito de sujeitos pertencentes ao sexo masculino com o direito de *poder-saber*, o qual logo se converteu em *saber-poder*. Os demais compuseram a “escória” dos esquecidos da história oficial.

Admitindo que as palavras têm história, que elas também fazem história e que é através delas que pensamos – já que “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras”⁶ – cabe recuperar a constituição etimológica da palavra *cidadania*, cuja origem vem do latim “*civitas*” que significa cidade. Ou seja, o próprio nome carrega consigo o germe privatista ao reservar direitos sociais exclusivos àqueles que moram na cidade em prejuízo daqueles que vivem no campo. Dessa

⁶ BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação: 2002 - jan-abr, número 019, pp. 20-28.

forma, ficam automaticamente excluídos de direitos a camponesa e o camponês. E assim o foi durante muitos e muitos anos, ainda que não seja essa a sua condição no papel.

Mesmo com toda a contradição etimológica que o termo cidadania carrega, tem sido dentro da prática e da luta pela cidadania moderna que tem surgido elementos de superação das exclusões inatas a sua origem clássica. Dentro dos desdobramentos do exercício da cidadania moderna surge, a partir da década de 1960, o conceito de gênero, que passou a ser usado como distinto de sexo, tencionando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘diferença sexual’, por exemplo. Ou seja, não são propriamente as características sexuais, mas a forma com que essas características são representadas e valorizadas. O gênero se constitui com e sobre corpos sexuados: não se nega as características biológicas, mas enfatiza-se a construção social e histórica que foi produzida em cima dessas características. Há, portanto, uma prática social que se dirige aos corpos e que, praticada, torna-se processo histórico. Desta forma, incluímos no centro desse debate o campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações entre os sujeitos.

Com facilidade discernimos elementos corporais anatômicos diversos entre mulheres e homens. Isso, por sua vez, não garante que a realidade física do corpo seja, causalmente, argumento para as interpretações teóricas de valor moral. Por que, por exemplo, creditamos à realidade física de nossos corpos a função de determinar o que queremos ser? Laqueur (2001) nos ajuda a compreender que "diferença biológica de sexo" e "diferença cultural de gêneros" não são dados crus, que se impõem, de forma compulsória, à consciência de leigos e cientistas. Tanto o "sexo biológico" quanto o "gênero cultural" são ideias informadas por ideologias científicas, políticas, filosóficas, religiosas, etc., sobre a "natureza dos seres humanos". Donde se compreende que, a “realidade que conhecemos” é sempre “realidade sob descrição”, gerada como produto da sensibilidade de nossas crenças, desejos e interesses – aqui ainda ancorados no pensamento de Laqueur.

Gênero na educação

Tendo em vista refletir sobre as questões de gênero para além da presença do sexo feminino no magistério, intentamos elucidar como o processo de “*feminização*” dessa carreira se associa a seu baixo *status* e condições de trabalho precárias (VIANNA, 2001). Paradoxalmente as narrativas marginalizadas acabam por ser anunciadas e denunciadas justamente pelo próprio esforço do sistema em conservá-las à margem, através de um arranjo que promete, por meio da escolarização, substituir *passivamente* a falta de saber pelo saber adquirido. Merçon (2009) explicita com lucidez essa dinâmica: de um lado, a positividade de um *saber* que confere poder, de outro, a negatividade do não saber e a

impotência dxs educandxs. Nesse hiato, a suposta falta que a escola se propõe a preencher ao mesmo tempo em que a instaura e sustenta.

A partir de uma breve análise do nosso processo histórico e sociomoral – da constituição de como devemos ser, pensar, portar e nos comportar – questionamos os esquemas binários de gênero que ainda operam na sociedade e nos contextos educacionais, na formação de professorxs e no exercício desta profissão. Para tanto, buscamos apoio e travamos amiúde diálogo com Louro, Freire, Merçon, Keim, Vianna, Larrosa, Maturana, Beauvoir, entre outrxs, com quem, por intermédio de colheitas bibliográficas, granjeamos essas notas.

Entre os exemplos históricos de dominação citados logo na abertura deste texto, retomamos aqui o campo da linguagem a partir do seu uso e perspectiva como um instrumento de poder e opressão, visto que “(...) a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997). Louro ainda destaca as implicações de uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola: sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio” ela deve se sentir incluída. “Mas será que ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala?”

A autora ainda traz outras exemplificações, como por exemplo: “será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia? Pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino” (idem). Então quer dizer que o masculino representa a um só tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “*os homens*” para designar os seres humanos. Enquanto a mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade.

A sociedade industrial, nascendo por volta do século XVIII, trouxe consigo o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista típico “dx homem” moderno (FRIGOTTO, 2005). Inserido nesse enredo de narrativas cujo monopólio pertenceu e ainda pertence ao masculino (homens brancos, héteros, cisgêneros e ocidentais), o sistema escolar, hoje centrado numa concepção produtivista e empresarial de competências e competitividade, cumpre a sua função social *produzindo* cidadãxs mínimxs, na medida em que são cidadãxs apenas em nível institucional – a lei xs protege, mas a realidade xs expulsa. Ao mesmo tempo, opera conjuntamente com normas e ideais vinculados ao *não-saber* dxs educandxs, mito que justifica a própria existência e esforço da escola como suposta aproximadora das distâncias entre saberes e não-saberes. A falta, o *não-saber*, constitui um viver que acentua a *impotência* como marca do ser e nos ensina a desejar *passiva* e silenciosamente (MERÇON, 2009).

Estando a escolarização ligada ao modo como a sociedade organiza a produção da sua vida material, essa organização inclui também, além dos instrumentos e da força de

trabalho, as interações que se estabelecem entre os sujeitos. Donde se pode inferir que, para *compreender* o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995).

Vianna (2001) aponta alguns importantes indicadores nacionais: de acordo com o primeiro Censo dx Professorxs (1997) das redes pública e particular de ensino básico⁷, 15% da categoria é formada por homens e 85% por mulheres. Entre os docentes de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, 97% são do sexo feminino (CODO, 1998 *apud* VIANNA, 2001). As mulheres ocupam 81% das 5^{as} até as 8^{as} séries desse ensino e 61% do Ensino Médio.

Do Censo de 2007 (MEC/Inep) temos em âmbito nacional 18% de homens e 82% de mulheres no quadro de professorxs da educação básica de ensino. Para o mesmo ano, no estado do Paraná, a proporção fica 15 por 85 por cento, homens e mulheres, respectivamente. Ainda sobre as bases do ensino, o Censo de 2015 (MEC/Inep) indica que 80% dos professorxs são do sexo feminino. De 2007 a 2015, há um acréscimo de 2% na participação masculina nos níveis básicos de educação.

Essa distante proporção inverte-se ao observar as relações de gênero e condições de trabalho no nível "superior" de ensino, categoria que detém os melhores salários da educação brasileira. Não há dados separados por gênero referentes ao ano de 1997 para esse nível de ensino. Do Censo de 2007, o corpo de professorxs das instituições de ensino "superior" (IES) era composto por 55,1% de homens contra 44,9% de mulheres. Sete anos depois, o Censo de 2014 (MEC/Inep), últimas informações disponíveis para o nível superior de ensino, revela um modesto acréscimo de apenas 0,4% na participação da categoria feminina docente.

Ampliando nosso espectro, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2013 revelou que a diferença salarial entre gêneros aumenta conforme o grau de escolaridade. No caso das mulheres, a pesquisa revela que, a medida que avança a escolaridade, expande-se a desigualdade de rendimento entre homens e mulheres, explica a pesquisadora do IBGE Cristiane Soares⁸. Pesquisa realizada em setembro de 2010 pela Catho Online⁹, o maior classificado online de currículos e empregos da América Latina,

⁷ Em 1971, com a Lei 5692/71, o ensino brasileiro estruturou-se em três níveis: o Ensino de 1º grau (com 8 anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com 3 anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de 4 anos para os que desejassem obtê-lo); e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 instituiu apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de 8 anos); e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de 3 anos) – e a Educação Superior, de nível universitário.

⁸ Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/11/diferenca-salarial-entre-generos-aumenta-conforme-grau-de-escolaridade>. Último acesso: maio de 16.

⁹ Dados extraídos da 32ª Pesquisa Salarial e de Benefícios, realizada no período de 1º a 31 de maio de 2010. Mais de 164 mil respondentes de mais de 20 mil empresas em 3338 cidades de

identificou que, apesar de ganharem menos que os homens, no quesito escolaridade as mulheres possuem indicativos maiores que eles: 44,2% das mulheres são graduadas e 19,5% pós-graduadas, contra 38% e 17,3% dos homens, respectivamente.

Ainda, apesar do corpo docente da educação básica ser constituído predominantemente por mulheres, raramente elas assumem alguma posição de destaque no cenário educacional brasileiro ou internacional. De uma lista de vinte e quatro “mais importantes pensadorxs na área da educação” indicadxs pelo site Atta Mídia e Educação¹⁰, apenas dois são mulheres¹¹. Ao pensar em uma grande educadora, uma figura feminina qualquer de renome internacional, nenhum nome é fácil e rapidamente pronunciado. Onde estão as mulheres no nosso fazer histórico? Ao longo da história, a mulher, gradativamente, foi ocupando atividades rigidamente controladas e dirigidas por homens, geralmente consideradas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligado à assistência e ao cuidado ou à educação de crianças (LOURO, *op. cit.*).

Com efeito, a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente submetidas teve e ainda tem como clara consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da ciência. Em 2015, depois de submeter uma pesquisa para publicação, duas cientistas foram “aconselhadas” pela revista em questão a convidarem um ou dois homens (*It would be probably also be beneficial to find one or two male biologists in order to...*) para assinarem o artigo com elas. A recomendação segue considerando que os homens são, “naturalmente”, mais objetivos e rápidos e que, em vista disso, conseguem espaços de maior prestígio para divulgar suas pesquisas¹².

O que se tornou visível agora revela e reforça uma invisibilidade histórica muito maior: tudo indica que a *feminização* do magistério e o fato da categoria contar com os piores salários não é nenhuma coincidência. Os dados testemunham que nos níveis da educação em que a presença feminina é maior, piores são os salários. Contudo, é certo que o baixo reconhecimento do professorado, ao estar atrelado à *feminização*, afeta tanto as mulheres quanto os homens professorxs e a sociedade como um todo, que também perde por ser refém de um sistema educacional ineficaz que produz e reproduz desigualdades.

Essa *feminização* também acaba por associar o magistério a uma espécie de sacerdócio, função que apresenta devotamento exigente frente às condições hostis e votos

todo o Brasil participaram. Disponível em:

<http://www.catho.com.br/institucional/2010/09/pesquisa-salarial-da-catho-online-aponta-que-mesmo-pos-graduadas-mulheres-ainda-ganham-menos-que-homens/>. Último acesso: maio de 16.

¹⁰ A ATTA Mídia e Educação produz vídeos que trazem temas fundamentais da Educação, com a participação de vários dos mais importantes educadores brasileiros e estrangeiros.

<http://www.attamidia.com.br>

¹¹ Emília Ferreiro e Helena Antipoff. Perguntamos ao leitor: conhece uma, outra ou, pudera, as duas?

¹² Reportagem divulgada pelo jornal americano The Washington Post no dia 30 de abril de 2015. Sua versão portuguesa foi noticiada pela Revista Galileu. Para uma discussão mais detalhada sobre o papel da mulher na pesquisa científica, ler CHASSOT, Attico. A Ciência é masculina? É, sim senhora! Editora: UNISINOS, 2003.

de castidade e pobreza. Além disso, o amor que o sacerdócio evoca a Deus, às professoras, particularmente da educação infantil, outorga-se a responsabilidade de ensinar boas maneiras, ética e modos de ser e se portar com a mesma devotada atenção, paciência e carinho clericais. Ainda, foi possível perceber que existe uma estreita afinidade entre os significados e representações de gênero e a construção da identidade coletiva docente, fazendo com que tanto professoras e professores tenham suas relações e práticas escolares ligadas à feminilidade.

(...) o estilo de educadorxs infantis de sexo masculino e feminino mais se aproximam do que se diferenciam. (...) A profissão educadorx infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas (ROSEMBERG e SAPAROLLI, 1996).

Tais evidências apontam a urgente necessidade de desnaturalizar nosso cotidiano. “A Educação, como agente de promoção da libertação e da autonomia, se dá por meio da superação da naturalização e da alienação, importante aspecto a ser desenvolvido pela conscientização e pela historicização” (KEIM, 2011, p. 151). O lugar da mulher na história se define não pela sua natureza feminina, mas pela forma como se organizam historicamente as relações entre os sexos. “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, falava Simone de Beauvoir desde 1949. As histórias contadas e os dados apresentados permitiram evidenciar o assaques às mulheres, numa trajetória marcada por restrições e deveres muito mais do que pelo reconhecimento de seus direitos e de sua voz. Prova viva de como a história foi e continua sendo narrada sob a ótica patriarcal hegemônica.

Compreender para transformar

Compreendida essa qualidade da construção social a qual o feminino foi sujeitado, utilizando o gênero como categoria de análise histórica, essa compreensão pretendeu revelar outras perspectivas e apresentar outros fazeres históricos assumidos pela mulher. Fazeres invisibilizados pelas narrativas masculinas soberanas que os asfixiou. Mas a educação - *que poderia ser uma ferramenta geradora de mudança dessa realidade marcada pela separação dicotômica formada pelo binômio dominação-sujeição* - converteu-se em mero instrumento da sociedade capitalista, fornecendo os conhecimentos e o pessoal (leia-se mão-de-obra) necessários para o bom funcionamento da maquinaria produtiva em expansão.

Nesse arranjo, a própria educação veio a se tornar um produto a ser consumido, ao passo que também forma consumidores em série que, passivamente, sujeitam-se a uma cidadania e democracia mínimas, de cunho predominantemente formal. Esse arranjo dual é retroalimentado por uma estrutura que, sendo também binária, está sustentada por dois sistemas escolares diferentes, um público e o outro privado, este último como um espaço reprodutor de privilégios.

Essa dinâmica pode ser evidenciada quando, por exemplo, notamos a insistente precarização do ensino público em comunhão com as políticas de privatização e a inserção das faculdades de ensino privado no mercado financeiro rentista da bolsa de valores. Isso é resultado de um sistema no qual as políticas sociais são engolidas pelas políticas econômicas, privilegiando os lucros ao invés de privilegiar os sujeitos. Temos sido incluídos como cidadãos ou como clientes “fabricados” para consumir? É preciso afinar os sentidos e reparar em como certos processos escolares rotineiros constroem as próprias diferenças, pois são simultaneamente processos integradores e formadores, mas também reprodutores de desigualdades.

Concebida inicialmente para acolher alguns/algumas, mas não todos, a escola foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/as quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos e avaliações que iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997).

Sob esta perspectiva, análises críticas sobre resultaram na produção de teorias, metodologias e práticas educativas alternativas/inclusivas. Assim como a contemporaneidade forjou locuções como sustentabilidade ou terceira idade, convertida em “melhor idade”, em prósperas oportunidades comerciais, atualmente as políticas de inclusão e diversidade são também, mas não apenas isso, mecanismos utilizados pelo mercado que, através da escolarização, vende a possibilidade de encurtar as distâncias de classe, gênero e raça que a própria escola se incumbiu de produzir através de classificações, ordenamentos e hierarquias.

Portanto, qualquer projeto que se pretende mais inclusivo deve ser questionado, pois a toda inclusão precede uma exclusão. Conceitos como diversidade e inclusão devem ser (re)construídos com e a partir da prática e contexto social específico de cada sujeito. Não pretendemos, contudo, condenar os incontestáveis esforços de transformação que as pedagogias emancipatórias realizaram e realizam. O propósito aqui é o de perturbar certezas a partir de uma atitude de questionamento que dificulte adesões acríticas a qualquer modelo.

Até aqui encadeamos as discussões de tal modo a apresentá-las e desconstruí-las, especialmente no âmbito das relações escolares, buscando oferecer outras perspectivas. Para Steiner, o conhecimento desconstruído tem seu valor por um posicionamento da

humanidade que nega a opressão de referenciais universais baseados em quaisquer autoridades externas. Entretanto, a “ênfase e a dedicação de Steiner estão no conhecimento reconstruído, a partir do pensar vivenciado, que cria e percebe-se a si próprio; corresponsabilizando cada indivíduo pelo surgimento do novo, do inusitado, na reconstrução de si mesmo e do mundo” (BACH, 2010).

Situamos o *locus* da discussão a respeito das interações entre docência e gênero sem a pretensão de prescrever vias de saída para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na educação. Os gestos e as palavras banalizadas pela rotina precisam ser alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança de tudo aquilo que é tomado como “natural”, a exemplo da linguagem que silencia o feminino e que passa despercebida nas relações de poder que institui, constitui e reproduz.

É possível que a transformação revolucionária aconteça diariamente a partir da formação de sujeitos mais conscientes das relações de força e poder convocadas nas interações escolares e em todas as ações humanas. Olhando pelas lentes de Keim (2011), essas ações, essencialmente políticas, se consolidam ao considerarmos que se constituem a partir da consciência das forças e poderes que cada pessoa sofre e exerce; do debate que as pessoas fazem entre si referente às forças e poderes que as pessoas sofrem e exercem; da proposta de ação com que as pessoas organizam e se responsabilizam frente às forças que sofrem e exercem. Keim destaca a educação como meio capaz de desencadear uma consciência crítica, impondo-se contra a desumanização inerente ao contexto civilizatório que se utiliza dos sistemas escolares e acadêmicos para se propagar (*op. cit.*).

Precisamos questionar, criticamente, o mundo que dizem que é nosso, mas que não nos pertence. Precisamos de uma forma radical de repensar o próprio pensamento. Adão e Eva foram expulsos do paraíso por pecado de desobediência, pois nós temos que desobedecer para regressar ao paraíso e temos que reinventar essas outras fronteiras mais próximas da vida, mais abertas, mais permeáveis, com a presença de uma outra luz. Não é da luz do sol que crescemos; milenarmente a grande estrela iluminou a terra e afinal nós pouco aprendemos a ver. O mundo necessita ser visto por outra luz, a luz do luar, essa claridade que cai com respeito e delicadeza. Só o luar revela o lado feminino dos seres, a lua revela a intimidade da nossa morada terrestre. Necessitamos não do nascer do sol, carecemos sim do nascer da Terra (COUTO, 2012).

Se a educação, como diz Paulo Freire, é um ato consciente, o quanto estamos atentxs e despertxs para educar? Temos consciência dos valores que anunciamos e denunciarmos a partir da nossa fala? Temos formado cidadãxs ou clientes aptos e ávidos para consumir? Temos de fato incluído ou apenas contribuído para reforçar desigualdades e dessemelhanças? Temos aprendido a pensar ou temos sido ensinadxs a obedecer?

Considerações Finais

O campo social e as instituições escolares que nele estão inseridas são constituídos por uma cultura fortemente androcêntrica. Podemos, então, apontar tanto para a *feminização* do magistério como explicação para as péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, como também para a relação entre produção e reprodução de estereótipos embutida nas políticas e interações escolares. A docência referenda estereótipos de gênero quando, por exemplo, justifica os baixos investimentos na remuneração dxs professorxs do ensino básico alegando que a professora não precisa ganhar bem, pois tem um marido que a provê (VIANNA, 2013) e “naturalmente” exerce a profissão por amor.

Contraopondo essa *feminização* e reafirmando nossa constituição social patriarcal, encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que oferecem maior remuneração e prestígio. Estando o nosso modelo régio de educação inserido na lógica urbana, capitalista e de mercado, é importante estar atento ao movimento de apropriação que o próprio mercado faz de expressões e termos sociais, amparado pelo uso da linguagem como um instrumento de poder, convertendo-os em apelos de consumo. O mercado também naturaliza, marca e reforça estereótipos de gênero tencionando manter e reproduzir as relações patriarcais atuais baseadas no controle e autoridade.

Sabendo que as expressões correntes de masculinidades e feminilidades foram historicamente construídas em cima de posições dicotômicas que acentuam oposições, separações e distanciamentos, entendemos que a educação deve suprimir esses espaços de afastamento existentes entre saber/não-saber, razão/emoção, agressão/docilidade, poder/submissão, público/privado, ativo/passivo. Esse dualismo não é parte integrante da educação em si mesma, mas extensão do saber social que foi estendido ao saber educativo. Essa oposição dual de representações tradicionais sedimenta as atribuições e papeis destinados às mulheres e aos homens e reduz nossa percepção sobre outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. É fundamental falar de gênero dentro e fora da escola.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 102.

BACH, Jonas. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. Educ. rev. [online]. 2010, n.36. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100018> Acesso em 19.05.2016.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa & outros. **Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate.** Cadernos ABESS. São Paulo: Cortez, no 7, 1997.

CHASSOT, Attico. **A Ciência é masculina? É, sim senhora!** Editora: UNISINOS, 2003.

CODO, Wanderley. (org.) **Educação: carinho e trabalho.** Brasília/Petrópolis, Universidade Nacional de Brasília/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Vozes, 1998 apud VIANNA, 2001.

COUTO, Mia. **Repensar o pensamento.** Fronteiras do Pensamento: 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahb9bEoNZaU>

FRIGOTTO, G. **Escola Pública Brasileira na Atualidade: lições da História.** In: LOMBARDI, J. C.; Saviani, D.; Nascimento, M. I. M. A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia. Campinas, 2005. p. 221 - 254. (Coleção Memória da Educação).

GALEANO, Eduardo. **Os espelhos – Uma história Quase Universal.** Editora I&PM, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 19.05.2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2014. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 19.05.2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 19.05.2016.

KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da Insurreição. Emancipação Humana, Ontologia e Pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo - Corpo e Gênero dos Gregos a Freud.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MARONI, Amnérís. **E por que não? Tecendo outras possibilidades.** São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano - Do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo. Uma leitura Spinozana da Educação.** Campinas: Editora Alínea, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia da tolerância.** Freire, A.M.A. (org.). São Paulo: UNESP, 2004.
ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.** Brasília: Unesco, 1998.

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

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade.** Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Unicamp: Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103.