



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - II SIES

Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares

28, 29 e 30 de abril de 2011

MARINGÁ - PR



ISSN 2177-1111
www.sies.uem.br

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: MULHERES INVISÍVEIS NO CONTEXTO DE GÊNERO

Prof. Dr. Walfrido Nunes de Menezes
Professor e Coordenador do Curso de Psicologia
Faculdade Estácio do Recife

RESUMO: O presente texto analisa uma parte de uma pesquisa para o Doutorado em Serviço Social (2007), no tocante aos aspectos da política pública educacional no contexto de gênero e invisibilidade. Ao todo participaram 114 mulheres entre 17 e 33 anos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, na cidade de Caruaru/Pernambuco, através de um questionário, seguida da entrevista. Os resultados da pesquisa mostram como os padrões de gênero ainda são reproduzidos nas relações sociais dessas mulheres. Em uma sociedade com fortes nuances patriarcais e androcêntricas, a estrutura escolar reproduz implícita e ocultamente esta cultura. As mulheres, apesar de apresentarem hoje uma maior escolarização e maior permanência na escola do que os homens, e de terem ampliado sua presença no mercado de trabalho, ainda não concretizaram na prática ações igualitárias, respeitadas e longe da dominação do masculino.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Mulheres. Invisibilidade.

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa uma parte de uma pesquisa para o Doutorado em Serviço Social, no tocante aos aspectos das políticas públicas, e em específico a política educacional no contexto de gênero e cidadania das mulheres das classes populares em seu aspecto da invisibilidade.

As mulheres, no Brasil, apesar de terem hoje maior tempo de permanência na escola do que os homens, como apontado por Rosemberg (2001) e pelo estudo do INEP/MEC (2005), ainda não concretizaram na prática ações igualitárias, respeitadas e longe da dominação do masculino. Embora com a maior escolarização, maior participação social e presença das mulheres no mercado de trabalho, as estruturas patriarcais ainda não foram rompidas totalmente, permanecendo fortes elementos discriminatórios e/ou de exclusões econômicas e simbólicas sobre as mesmas.

No contexto educacional, a despeito de já se constatarem, mesmo que embrionariamente, algumas ações transformadoras, ainda se encontra, nos brinquedos e brincadeiras, atitudes e atos, livros didáticos, linguagem e currículo, a marca do androcentrismo. Também no processo subjetivo das mulheres são reforçados posições hierárquicas/assimétricas e de invisibilidade,



ainda embutidas em seu cotidiano, conforme apontado por Menezes (2002), Toscano (2000), Rosenberg (2001) e Carvalho (2001).

Ao longo da história da humanidade, a educação tem sido um elemento básico não só para a aquisição do conhecimento, mas também para a expansão e a luta pelos demais direitos e pela autonomia. A escola é, portanto, lugar de informação e de formação de cidadania. Diante disso, como podemos ainda perceber discriminações e invisibilidades contra as mulheres e a sua exclusão do processo escolar de participação enquanto cidadãs? O que se observa na prática é que a escola reproduz a ideologia de classes e de gênero.

Para obter a resposta, uma parte do presente trabalho investigou as políticas públicas educacionais no tocante as mulheres escolarizadas das classes populares, regularmente matriculadas na última série do Ensino Médio – completando o Ciclo Básico da Educação –, na cidade de Caruaru (que fica localizada na mesorregião do Agreste, na microrregião do Vale do Ipojuca, e possui uma população de 283.152 habitantes (estimativa do IBGE para 01.07.2006), no estado de Pernambuco, tendo o seguinte objetivo específico: analisar se política educacional desenvolvida na escola tem alguma contribuição para a reformulação de processos discriminatórios em relação à mulher.

Na prática cotidiana, o ensino público reproduz a ideologia da classe dominante, percebendo-se falta de qualidade e competência para promover o pleno desenvolvimento humano, bem como para criar bases para o aprofundamento dos estudos, apresentando-se apenas como reprodutor do conhecimento, sem perspectivas críticas, criativas e transformadoras. Soma-se a isso a falta de uma maior habilidade diante de um mercado de trabalho cada vez mais restrito, precário, tecnológico e contraditoriamente mais exigente em relação à mão-de-obra.

Assim, seguindo o procedimento dialético, buscamos tornar visível a problemática da cidadania/visibilidade no universo feminino, por intermédio dos processos contidos nas políticas públicas educacionais. Do ponto de vista social, político, econômico, educacional e cultural, é evidente a existência de uma discriminação e invisibilidade de gênero.

Percebe-se, em princípio, que a exclusão e a invisibilidade acontecem diante do modelo neoliberal e patriarcal – o patriarcado termina por ser uma extensão do próprio modelo capitalista, como apontou Saffioti (2004) –, associado ao modelo político neoliberal, que promove um Estado precário de bem-estar social. O poder da influência da cultura



androcêntrica evidencia-se nas ações, nas leis, nos cargos de direção, isto é, nos campos que efetivam as políticas nacionais, estaduais e municipais que visam o processo de cidadania.

A consolidação do neoliberalismo provocou a desestruturação de políticas sociais, promovendo a fragmentação das políticas públicas, levando à falta de uma estrutura econômica adequada, de uma vida digna, de emprego, de lazer, de educação com qualidade etc.

Tendo como campo de pesquisa a educação por meio da escolarização, apontamos que, diante da omissão do Estado centrado no modelo burguês e patriarcal, o que se percebe na prática é que existe uma educação escolar, sim, podendo até incorporar hoje a maioria das crianças e jovens, mas a questão central gira em torno de que a escola ainda reproduz a ideologia dominante, isto é, a invisibilidade feminina.

Tal processo pode ainda ter implicações nas políticas educacionais e na cidadania, visto que a questão é pobremente posta no contexto nacional, tanto no sistema acadêmico quanto pelos grupos feministas, o que poderia, na opinião de Rosemberg (2001), dificultar ou fragilizar uma ação ou a concepção de uma agenda em torno das políticas públicas que possam discutir e refletir a concentração androcêntrica das propostas educacionais.

Enraizados, internalizados, processados e vivenciados pela maioria das mulheres ao longo dos anos, tais aspectos se mantêm, mesmo diante de novas atitudes e mudanças de comportamento resultantes das pressões dos movimentos sociais e feministas, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, no Brasil.

Voltamos a ressaltar que esse processo no Brasil é decorrente tanto da divisão social em classes, que priva a maioria da população das classes populares do acesso, participação e vivência de seus direitos, quanto da cultura nitidamente patriarcal e androcêntrica, que ainda não perdeu toda a sua força, mas viabiliza-se na prática por meio de novos arranjos.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para uma melhor caracterização das políticas públicas educacionais no Brasil torna-se importante contextualizar o processo socioeconômico, político e ideológico em que o país se inscreve, já que a educação faz parte das políticas sociais. Assim, é necessário assinalar que a nação, mais efetivamente a partir da década de 1990, encontra-se inserida no neoliberalismo, o



qual vem acompanhado de um processo acelerado de privatização, desregulamentação financeira, abertura externa, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, diminuição da responsabilidade do Estado, reestruturação das políticas sociais etc. (LAURELL, 1997).

Assim, evidencia-se a fragmentação das políticas públicas voltadas para a população, uma vez que são ações sociais destinadas a atenuar apenas o mínimo, diante do modelo neoliberal de omissão do Estado, forjado nas políticas internacionais do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, e ancorado no suposto déficit da Previdência Social. É com base no neoliberalismo que o país “de maneira absolutamente insana vem transformando os pobres em miseráveis e descartáveis” (BENEVIDES, s.d., p. 9).

Como disse Wanderley (1999), a exclusão deixa de ser um fenômeno de ordem individual, passando a fazer parte de todo o contexto, isto é, diante da urbanização predatória, de uma escolarização fragmentada, de uma precária renda salarial e da falta de acesso às demais políticas sociais. O mapa brasileiro sobre a exclusão social indica que, Pernambuco está entre os oito estados que apresentam as piores situações em termos de exclusão.

De acordo com o *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004* (PNUD, 2004, p. 188-191), o Brasil apresenta índice de Gini (mede internacionalmente a distribuição de renda¹ de 0,59. Dos 127 países cujos índices constam do relatório, apenas 16 registram índice de Gini superior a 0,5. O Brasil ocupa o oitavo lugar em termos de desigualdade, superando todos os países da América Latina e ficando atrás apenas de sete países africanos.

Para Draibe, todo esse quadro “reflete, entre outras coisas, o perfil e as características adquiridas pelas políticas sociais, principalmente seus reduzidos efeitos, seus baixos graus de eficácia e efetividade social” (1989, p. 14). Segundo a autora, “a política social intervém apenas parcialmente, corrigindo as ações do mercado. O sistema de Welfare, por importante que seja, é tão somente complementação às instituições econômicas.” (1989, p. 26).

Como diz Yazbek (2001), no Brasil, o que se percebe são políticas sociais subordinadas ao conservadorismo burguês que estrutura o processo econômico e social, e ainda marcadas pelo assistencialismo e clientelismo, transformando o direito do cidadão em uma ação de favor. Sem a concretização do Estado de bem-estar social no país, não se pode contemplar a cidadania democrática e igualitária.

O pouco investimento nesse setor é compensado através das políticas pontuais e de inserção, pois, como aponta Arcoverde (2000, p. 83), a política neoliberal “de Estado mínimo configura um fenômeno de privatização das políticas sociais na medida em que o governo transfere, mediante experiências descentralizadas e de partilha de poder, responsabilidades para a sociedade civil solucionar ou amenizar os impactos da velha e nova questão social.”

Falta um modelo social inserido no padrão de civilidade, que se proponha a atender as necessidades essenciais de alimentação, vestuário, higiene, transporte, trabalho, educação e saúde; e “até bens que algumas sociedades podem considerar supérfluos: idas ao teatro ou a restaurantes, viagens, entre outros [...] para que os indivíduos possam usufruir de uma vida considerada socialmente aceitável.” (DUPAS, 1999, p. 25).

Por fim, para a vivência da cidadania, dever-se-ia ter a participação das mulheres, como protagonistas das ações no campo político-social em todas as suas fases, além da vivência dos direitos humanos em todas as suas modalidades – civis, políticos, econômicos e culturais. A educação é a base central para a promoção dessa cidadania. Assim, as fragilidades ou a precariedade das políticas sociais de educação comprometem o processo de conquista de autonomia pelas mulheres.

Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que:

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. (2004, p. 78-79).

As ações da sociedade e do Estado voltadas para as políticas públicas de gênero não alcançam a profundidade que deveriam ter, para garantir a integração e participação social das mulheres, pois as “políticas públicas em nível macroeconômico ignoram questões de igualdade e bem-estar, mas a manutenção da democracia só se garantirá se a cidadania for igualmente distribuída sem distinção de gênero, etnia e idade.” (Blay, 1999, p. 145).

CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO

Participaram da investigação para a pesquisa um total 114 mulheres (as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, e as 12 selecionadas para a



entrevista firmaram outro documento com o mesmo termo, com idade entre 17 e 33 anos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de seis escolas públicas estaduais.

Em seguida, efetuamos um contato com as escolas para esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização para sua realização. Após o encaminhamento do projeto e aprovação pelo Comitê de Ética da UFPE, foi aplicado o questionário e em seguida a entrevista.

Já, por sua vez, a partir da análise dos dados obtidos com o questionário foi possível construir um roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicado individualmente a 12 mulheres dentre as 114, nas escolas, com o objetivo de obter uma visão com maior profundidade.

MÉTODO E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados apareceram através da ‘análise do conteúdo temático’, que possibilitou extrair as idéias subjacentes e latentes contidas no discurso das pesquisadas, compreendendo ou tentando compreender o significado objetivo e subjetivo da fala, isto é, os temas subjacentes que apareceram nas informações colhidas.

Ser Mulher na Escola

A educação é o elo que promove a interação e integração dos seres humanos, no alcance das necessidades básicas universais, tanto do ponto de vista material como imaterial, tendo como princípio a ética de vida, para dessa maneira se alcançar a autonomia (SPOSATI, 1999). É indiscutível a importância que o ensino como produção do conhecimento tem para o desenvolvimento humano, tornando assim, visíveis as mulheres.

Vianna & Unbehaum (2004) chamam a atenção para o fato de que as políticas educacionais não têm concorrido para modificar as desigualdades de gênero. Esse aspecto é também ressaltado por Lima (2000), ao dizer que no espaço escolar a discriminação de gênero se formaliza e se sedimenta com base nas teorias de que os papéis sociais são exercidos diferentemente de acordo como o sexo que se tenha.

Essa concepção também aparece no depoimento de Quíria (25 anos, nomes apresentados ao lado dos depoimentos, são fictícios), quando fala sobre o significado do direito à educação:



“Todos têm. Se não estuda, o que vai ser na vida? Um Zé ninguém.” Assim, consideramos fundamental procurar compreender como era “ser mulher na escola”.

A partir dos dados obtidos tivemos uma visão a respeito do que pensam as mulheres sobre a escola. Pois, mesmo com significativas transformações na educação das mulheres, (50%), isto é, 57 delas apontam que não se sentem valorizadas, contra (41%), 47 delas que acham que são valorizadas, e (9%), 10 delas que não responderam a questão.

Por outro lado, elas afirmam que, quando não é o homem ou a sociedade, é a própria mulher quem reforça as discriminações. No questionário, por exemplo, 73 (62%) disseram que as mulheres deveriam ser educadas diferentemente dos homens, mostrando a reprodução dos antigos papéis sociais: “Sim, porque a mulher é uma pessoa do lar, já o homem é do mundo”.

Assim, em função da educação que receberam e recebem no contexto familiar, social e escolar desde criança, dos valores internalizados inconscientemente, as mulheres se discriminam por si mesmas, quando apontam que “nem tudo a mulher pode realizar”. Todavia, embora ainda continuem reproduzindo antigos comportamentos, criticam tal processo e evidenciam que isto “não é natural”, mas apenas um reflexo da “cultura machista”.

Entretanto, apesar das transformações favoráveis ocorridas em relação às mulheres, os depoimentos evidenciam a percepção por parte delas do machismo internalizado na cultura. Natali (20 anos), por exemplo, diz: “Me relaciono muito bem, mas às vezes os homens são machistas, eles dizem que podem fazer algo porque são homens.” Este tipo de afirmação por parte dos homens próximos às entrevistadas reproduz o androcentrismo característico da sociedade brasileira, que em muitos segmentos ainda mantém as concepções do homem *poder fazer tudo*, e da mulher *não poder fazer*.

Analisando os depoimentos identificamos que existe, sim, uma crítica, mas parece que as mulheres não percebem tais diferenças como resultado do processo social. Mesmo quando apontam as pequenas variações no tratamento dado pelo corpo docente às alunas e aos alunos, elas as justificam a partir dos comportamentos nitidamente diferentes dos dois sexos, ressaltando a meiguice e docilidade das mulheres. Por outro lado, mesmo quando reconhecem que essas diferenças são decorrentes dos valores culturais, não oferecem um contraponto.

Em vários depoimentos as mulheres expressam claramente a existência, no ambiente escolar, de comportamentos característicos da cultura androcêntrica e machista: “os homens são

melhores em matemática, e nós em português”; “alguns são machistas”; “quando a mulher é bonita, o professor dá em cima” etc.

Tudo isto reproduz as próprias contradições sociais: de um lado, fala-se em transformações, de outro, evidencia-se a manutenção de antigos processos discriminatórios. Existe um discurso transformador, mas uma prática cotidiana ainda nitidamente androcêntrica. As mulheres dizem que muita coisa melhorou, mas ainda são elas as maiores responsáveis pela casa, pelos filhos, pelo bem-estar do marido.

Desse modo, as mulheres mesmo não percebendo uma forte discriminação na escola, a reconhecem em outros contextos; ou justificam a discriminação a partir de características supostamente femininas ou masculinas. Esse comportamento é apontado por diversos autores e instituições que pesquisaram e estudam a temática cidadania e exclusão de gênero e social.

Ainda, de acordo com as mulheres pesquisadas, apesar de todas as mudanças verificadas no universo feminino, ainda existe, em torno da mulher, a idéia de que ela é frágil, meiga e dócil. Nas respostas do questionário, 73 mulheres (62%) afirmam que ainda existe a concepção de fragilidade em relação à mulher, para 41 delas (34%) que acham que não.

É importante ressaltar, entretanto, que as próprias mulheres reproduzem em suas falas antigos estereótipos no que se refere a um suposto ‘dom natural’ das mulheres para as matérias ligadas ao português, enquanto os rapazes seriam mais fortes em matemática. Tais idéias reforçam o papel da mulher como dotada de características ligadas à comunicação com o outro, doce e meiga, enquanto o racional científico e prático seria limitado ao universo masculino.

Assim, a matemática sempre esteve associada à construção, invenção, criatividade, razão porque, em nossa sociedade, sempre esteve vinculada ao universo masculino, da dureza, fortaleza e produção de conhecimentos. De acordo com Rosemberg, para que se compreenda essa dinâmica social, tem-se que remeter “à relação de dominação do masculino sobre o feminino, no privilegiamento da produção e administração de riquezas sobre a produção da vida [...]” (2001, p. 2).

Esse conflito posto entre Língua Portuguesa e Matemática, que não é um processo inato, porém socialmente construído, tem direcionado meninas e meninos para áreas profissionais, não por aptidões e interesses, mas sim por algo introjetado desde criança! Não é à toa que tudo isso vai se somar a uma questão ainda pendente de uma maior compreensão: no exame do



Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Seab) de 1999 – com alunas e alunos de 4ª série do Ensino Fundamental –, ocorreu uma tendência de as meninas se saírem melhor em Português e Linguagem, com uma diferença de 7,48 pontos, e os meninos apresentarem melhor desempenho em Matemática, com uma pequena diferença de 0,14 pontos (Carvalho, 2004).

O fato de as meninas se saírem melhor em Português e os meninos em Matemática pode evidenciar, em princípio, uma diferença entre mulheres e homens, mas gradativamente forjada pela educação, tendo em vista que a linguagem, na sociedade, além da própria característica inicial de “língua materna” – coisa de mãe, doce, suave –, está mais associada à sensibilidade, delicadeza, etc. atributos socialmente apontados para o universo das mulheres.

Tais aspectos foram também, evidenciados na pesquisa de campo. De fato, as mulheres naturalizam essas concepções. Embora algumas entrevistadas não soubessem explicitar o porquê, outras reproduziram idéias sexistas, como se pode ver nas respostas a seguir:

Eu gosto de português porque no dia-a-dia preciso falar bem, me comunicar bem. Já o homem trabalha mais em conta, com números. (Nikita, 20 anos).

São duas matérias difíceis, mas os meninos gostam da matemática por mexer com números, mexe muito com raciocínio (pode ser) e português também é mais difícil por conta das regras, mas as mulheres prestam mais atenção do que os homens. (Fernanda B., 20 anos).

Todavia, rompendo com tudo isso, Benjamin (2006), com base em pesquisa realizada entre 2003 e 2006 com 220 mulheres, comprova que tais motivos se dão em função dos estereótipos criados e forjados no universo feminino, isto é, o desempenho das mulheres em matemática é afetado pelo estereótipo de que o sexo feminino teria menos aptidão para o assunto.

Segundo Carvalho, que desenvolveu uma pesquisa para descobrir “como as professoras avaliam meninos e meninas”, ocorre uma contradição no discurso das professoras:

Vivenciando intensamente uma feminilidade assentada na obediência às normas, na organização e na submissão, essas meninas falhavam, do ponto de vista das professoras, por não terem criatividade, voz própria, autonomia e, portanto, participarem pouco, não serem questionadoras, não terem papel de liderança no grupo. (2001, p. 9).

Na prática, percebeu ainda Carvalho que o comportamento disperso, levado e agitado dos meninos era sempre considerado como coisas da masculinidade, e até enaltecido, pois ocorria

uma adesão ambígua e não submissa à instituição escolar e suas regras. E em nenhum momento esse comportamento foi relacionado a problemas com a aprendizagem.

Já quando se tratava das meninas, até eram elogiados, aparentemente, a sua organização, seus cadernos enfeitados etc., mas na prática tais comportamentos eram criticados pelas professoras, pela falta de autonomia para se contrapor às regras e normas da escola; e quando as meninas tinham problemas de aprendizagem, as professoras realçavam a submissão delas como um empecilho à aprendizagem. Quando apareciam meninas “que apresentavam comportamentos tidos como não-femininos eram postas em destaque, com um misto de orgulho e vergonha, elogio e recriminação” (Carvalho, 2001, p. 15).

Isto reproduz o que é assinalado por Bourdieu:

[...] ser 'feminina' é, essencialmente, evitar todas as propriedades e práticas que podem funcionar como sinais de virilidade; e dizer de uma mulher de poder que ela é 'muito feminina' não é mais que um modo particularmente sutil de negar-lhe qualquer direito a este atributo caracteristicamente masculino que é o poder. (1999, p.118).

Isso mostra, de acordo com Rosemberg (2001), que a educação escolar vai preparando e reforçando as diferenças entre as mulheres e os homens, através dos processos de discriminações, tais como estes apontados acima, reproduzindo desta maneira a exclusão, seja no discurso, no currículo, nos livros didáticos etc.

Por outro lado, nas entrevistas surge uma outra visão em relação a esse mesmo tema: “Do jeito que trata os homens, trata as mulheres, por exemplo, aparece o aparelho reprodutor dos dois.” (Natali, 20 anos). Entretanto, o que deveria aparecer era a mulher em todas as atividades da sua vida, tanto quanto o homem.

No que diz respeito à forma como a mulher é mostrada nos livros didáticos, os dados reforçam as respostas dadas às duas questões já mencionadas, e não são nada animadores, tendo em vista que as poucas vezes em que as mulheres aparecem são, em sua maioria, em condições de inferioridade em relação aos homens. É desta maneira que 50 mulheres (43,9%) vêem a presença feminina nos livros, enquanto 39 (34,2%) são de opinião que existe uma igualdade, e apenas 7 (6,1%) consideram que a mulher aparece em condições de superioridade, uma vez que 17 (14,9%) nada responderam.

Nas entrevistas realizadas, a maioria disse que as mulheres aparecem nos livros didáticos em condições diferentes dos homens; apenas três discordaram dessa posição e uma disse que

“nunca tinha prestado atenção a isto”. As condições de diferenças estão geralmente associadas à mulher em casa e ao homem na rua:

Sim, concordo, porque é sempre assim, a mulher fica em casa cuidando do homem. (Evalyn, 21 anos).

É como se fosse uma regra que vem de antigamente em que a mulher tem que servir ao homem. (Fernanda B., 20 anos).

Algumas das alunas entrevistadas ainda acrescentaram que as mulheres, quando aparecem, são apresentadas em situações menores ou ligadas a aspectos negativos:

Sempre aparece nas páginas de doenças, discriminação e alvo da sexualidade ou até uma aberração de escândalos.

Entretanto, elas próprias opinam que a escola, por intermédio das professoras e dos professores, poderia explorar isto, promovendo debates, discutir opiniões, fazer trabalhos com apresentação em sala de aula com a temática etc.:

Destacar mais a mulher, a fibra da mulher no trabalho. A mulher não serve só pra cuidar do menino e do marido. (Evalyn, 21 anos).

Deve-se mostrar trabalhos mais com as alunas, isso tem que vir sendo construído desde o ensino fundamental para que a aluna e o aluno quando chegasse no ensino médio já soubesse ver o que realmente acontece. (Natali, 20 anos).

Portanto, a escola contribui para que tais estruturas sejam assimiladas como informações distorcidas sobre a condição feminina, pois observa-se

[...] a preponderância da discriminação e estereótipos transmitidos nos livros didáticos, nos textos literários e nos instrumentos pedagógicos, que não reconhece as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e na vida cotidiana das mulheres. (Lima, 2000, p. 12).

Tudo isso termina por acarretar dificuldades para as mulheres alcançarem a cidadania efetiva, reproduzindo o processo de invisibilidade. Maria (33 anos) diz que “é muito difícil, porque a mulher é submissa, ela não tem coragem de abrir a boca.” Porém, ela própria oferece um contraponto, afirmando que o problema passa pelo processo de escolarização: “A mulher se submete por não ter instrução.”

Assim, entre avanços e recuos, o que se percebe na realidade é que tais contradições fazem parte do universo das mulheres das classes populares, tanto na ótica simbólica como na político-social, tendo em vista que ao longo dos séculos as mulheres sempre foram postas à margem de qualquer participação política, relegadas a ocupar apenas o espaço da casa.

No que se refere a outros direitos, 95 delas (83%) disseram que têm direito a uma boa educação, boa assistência médica e lazer, enquanto apenas 17 (15%) responderam que não têm esses direitos, e duas não responderam.

As respostas dadas são significativas, e refletem a situação delas como alunas do último ano do Ensino Médio. Entre as que disseram que não têm esses direitos, as razões giram em torno da questão econômica e da falta de qualidade dos serviços oferecidos pelo poder público.

Sim. Porque além de sermos seres humanos, somos cidadãos que pagamos impostos.

Não. Pois não tenho recursos financeiros para ter tudo isso.

Não. Porque depende do governo para ter esses direitos, e ele não me oferece boas qualidades nesses serviços.

Assim, elas já expressam uma maior compreensão ao detectar a falta de qualidade dos serviços e a ausência por parte do Estado, o que evidencia, em princípio, o começo de uma inquietação, que poderá no futuro vir a provocar mudanças.

Na verdade, são as condições precárias de vida que deixam as mulheres à mercê de uma educação discriminatória, que contribui para a manutenção da sua submissão e dependência, e lhes proporciona pouco espaço para questionamento e desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Essa precariedade, resultante da situação de pobreza da maioria das mulheres entrevistadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para transformar essa situação, não se pode pensar em ações oriundas de um plano distante das mulheres como um todo, pois uma mudança histórico-social da humanidade – em seus problemas e preconceitos – tem que partir das próprias mulheres em seus movimentos sociais, para que elas comecem a pensar e repensar como foram e são construídas estas discriminações e invisibilidade, e ao mesmo tempo como são internalizadas e postas no contexto social.

Nessa visão, fez-se e faz-se necessária a implantação de uma proposta social na área da política educacional e especificamente na questão de gênero no feminino. Para facilitar e ampliar as idéias, propostas e conhecimentos, colocando as mulheres diante do terceiro milênio, como protagonistas, deve-se romper com tais princípios a partir de novas leituras que implicará em mudanças concretas, objetivas e também subjetivas.



No momento, o contexto das mulheres voltado para a cidadania ativa, mesmo com todo o seu avanço, continua apresentando algumas lacunas significativas, diante de uma sociedade e de uma cultura ainda patriarcais e androcêntricas; e em face da ausência de políticas públicas educacionais voltadas para o universo feminino – como foi observado na análise parcial dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes da Educação, que ainda reproduzem discriminações. Neste contexto, percebemos que em seu conjunto as mulheres do universo pesquisado estão inseridas em múltiplas exclusões, não apenas de gênero, mas de classe.

É necessário o desenvolvimento de ações práticas no que se refere à discussão de gênero, para além das propostas sugeridas pelos Temas Transversais, incluindo uma reflexão num contexto de classe, político, educacional, ideológico, que vise uma leitura participante e atuante para a reformulação das esferas de discriminações e exclusões de gênero. Um processo em que cada mulher vivencie a cidadania ativa, sendo efetivamente, e não apenas na fala, a verdadeira protagonista de uma história, usando o espaço escolar, de produção do conhecimento, mas também político e social.

Para tanto, procuramos aprofundar a discussão a partir da subjetividade das entrevistadas, utilizando uma categoria temática – ser mulher na escola –, sendo possível perceber que algumas das transformações significativas conquistadas pelos movimentos feministas ainda não atingiram as mulheres inseridas nas classes populares.

Quanto ao fato de ser mulher na escola, percebemos que neste espaço não fica tão nítida a exclusão de gênero, embora a educação não tenha contribuído de forma geral para a reformulação de processos discriminatórios concernentes à mulher. A escola poderia trazer importantes contribuições nesse sentido, entretanto, ainda permanece tanto nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil como na prática lingüística e pedagógica, a reprodução da discriminação de gênero.

Pudemos constatar é que em nenhuma das escolas que fizeram parte da pesquisa os Temas Transversais foram ou eram discutidos em seu cotidiano, a não ser esporadicamente, por intermédio de profissionais das áreas de humanas e de saúde, convidados para uma palestra especificamente voltada para a sexualidade: gravidez, DST's e Aids, namoro, ficar etc.

Assim, constatamos que até mesmo o tópico de orientação sexual contemplado nos Temas Transversais, e que tem em um de seus subtópicos a discussão de gênero, não passa da esfera



de proposições, sem nunca transformar-se numa discussão efetiva da questão de gênero inserida nos contextos patriarcais e de classe. A escola, ainda hoje, com pequenas exceções, não reformulou seus papéis discriminatórios no campo educacional.

As mulheres, em geral, não colocaram que uma maior educação tenha se revertido ou possa se reverter em melhores empregos, ou em maior igualdade nas relações de gênero, uma vez que elas foram unânimes em apontar os homens como dominadores e com muito mais direitos do que elas. Assim, por exemplo, no que se refere às atividades domésticas, apenas três delas disseram que homens compartilhavam essa responsabilidade com elas, e mesmo assim apenas em caráter de auxílio. Isso acontece mesmo com aquelas que desempenham atividades no espaço público.

Nesse sentido, devemos estar alertas para detectar as barreiras e bloqueios gerados pelas comunicações no cotidiano ou no nosso sistema de ensino. A comunicação pressupõe o estabelecimento do processo dialético nas relações escolares. E só podemos considerar a educação de qualidade quando o processo de construção do conhecimento torna-se real, quando ocorrem a aquisição e a produção do conhecimento de maneira coletiva: corpo docente junto com os discentes, mulheres e homens, pessoas de direito e de deveres.

REFERÊNCIAS:

ARCOVERDE, A. C. Questão social no Brasil e serviço social. In: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 02: Reprodução social, trabalho e serviço social. Brasília, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa / Portugal: Edições 70, 1995.

BENEVIDES, M. **A Questão Social no Brasil** – os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais. s.d. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/vdlettras3/vitoria.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2005.

BLAY, E. Gênero e Políticas Públicas ou Sociedade Civil, Gênero e Relações de Poder. In: SILVA, et al **Falas de Gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

BENJAMIN, M. **As Mulheres e a matemática: estudo mostra que estereótipo influencia desempenho do sexo feminino com os números**. 2006. Disponível em: <[//cienciahoje.uol.br/matéria/view/61131](http://cienciahoje.uol.br/matéria/view/61131)>. Acesso em: 27 de jan. 2006

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.



BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2004.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/sciel.php?script=sci_arttex&pid=S0104-026X2001000200013/>. Acesso em: 12 nov. 2004.

DRAIBE, S. O 'Welfare State' no Brasil: características e perspectivas. In: **Ciências Sociais Hoje**. Brasília: ANPOC, 1989.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ÍNDICE de Gini: alguns exemplos do **índice de Gini**. Disponível em <<http://www.desafios.org.br/index.php?Edicao=4&pagina=canais&seção=indicadores&id/>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

LAURELL, A. Avanços em Direção ao Passado: a política social no neoliberalismo. In: Laurell, A (org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. pp. 151 – 178.

MENEZES, W. **A barriga cresceu... adeus meninas!** Exclusão social: do real ao simbólico na gravidez adolescente. João Pessoa: Idéia, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARUARU. **Dados gerais**. Disponível em: <<http://www.caruaru.pe.gov.br/dadosgerais.asp>>. Acesso em: 02 fev. 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano (1995)**. Disponível em: <<http://www1.pnud.org.br/atlas>>. Acesso em: 05 jul. 2004.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/sciel.php?script=sci_arttex&pid=S0104-026X2001000200011>. Acesso em: 12 nov. 2004.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPOSATI, A. Cidadania e comunidade solidária. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 124-147, ago. 1999.

TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

YAZBEK, M. Pobreza e Exclusão Social: expressões da questão social no Brasil. In:



Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e pesquisa em serviço Social. Ano. 2 n, 3 (jan/jul. 2001). Brasília:ABEPSS, Grfline, 2001.

WANDERLEY, M. Refletindo acerca do conceito de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 16-26.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil (1988-2002). **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.