



Gênero e educação: cruzando possibilidades

Silvia Regina Marques JARDIM¹

RESUMO

O presente artigo aborda a relação gênero e educação. Trata-se de situar não só o/a leitor/a, como a mim mesma, no âmbito das abordagens teóricas desenvolvidas durante o mestrado em educação,² no qual se buscou cruzar as temáticas gênero e educação e compreender como este cruzamento tem se configurado. Por isso, não é pretensão deste artigo esgotar a reflexão sobre o assunto, mas tecer algumas considerações teóricas que tenho procurado empreender.

1. Gênero: um contexto

Durante as décadas finais do século XX e início deste, uma série de discursos, de teorias e de práticas abordam a atuação da mulher nas esferas social, política e cultural. Este período mostra a emergência de políticas e de pedagogias anti-sexistas, denunciando discriminações de gêneros nos bancos escolares. Todavia, muitos passos foram importantes para que esse conjunto de práticas conquistasse visibilidade.

No Brasil, um dos trabalhos pioneiros no estudo das relações entre mulheres e homens foi o de SCOTT (1995), intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, referência importante no sentido de introduzir o aspecto relacional da categoria gênero.

A reflexão sobre gênero mostra que a realidade é atravessada por múltiplas linhas e, portanto, implica, necessariamente, pensar a multiplicidade. Enfatiza a rejeição dos estudos sobre o ser humano separadamente, pois adotar a perspectiva de gênero exige ampliar o repertório das experiências, visibilizar as multiplicidades que compõem as relações humanas e trazer à tona novas percepções.

De acordo com SCOTT, a adoção da categoria ajuda a entender que os significados não apresentam conteúdos fixos ou universais, podendo variar conforme os grupos sociais ou culturais e de acordo com o espaço e com o tempo. As representações de masculino e as de

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e professora Assistente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia/UESB.

² JARDIM (2003) - “GÊNERO E EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NO ESTADO DE SÃO PAULO”, do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar/SP, analisou a relação educação e gênero nas dissertações (1990 e 2000) dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, UNICAMP, USP e PUC/SP.

feminino, por exemplo, não são únicas. Logo, a utilidade do gênero está em desconstruir significados que foram socialmente construídos e mostrar que, quando construídos em torno da diferença sexual, podem e devem ser reconstruídos. Nesse modo de pensar, é crucial apreender os tipos de forças que centralizam este ou aquele significado.

A pesquisadora, aproximando-se das correntes teóricas de Foucault e Derrida, mostra a necessidade de ver o conceito de poder não como algo unificado e centralizado e sim, conforme Foucault, “como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais” (ibid., p. 86).

Por meio destas correntes teóricas, compreende-se que as hierarquias, estabelecidas pela história da produção da mulher e do homem, foram construídas com base no biológico, variando conforme momentos históricos, culturais e de acordo com as resistências. Da mesma forma, percebe-se que as relações de gênero, as relações de poder e as relações de saber são constituídas de modo recíproco.

Segundo SCOTT, o gênero é importante categoria relacional de análise histórica porque apreende como um dos dispositivos do poder é estabelecido e disseminado nas sociedades, permitindo caminhos para compreender as relações sociais e, conseqüentemente, para romper com naturalizações. Ela divide o conceito de gênero em duas partes: 1. “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; 2. “forma primária de dar significado às relações de poder”. Enquanto elemento constitutivo das relações baseadas nas diferenças físicas, o gênero aponta quatro elementos interrelacionados: símbolos, conceitos normativos, organização social e identidade subjetiva. Este esboço não se aplica apenas às relações de gênero: serve para examinar qualquer processo social. SCOTT confirma que sua teorização é desenvolvida em sua segunda proposta, na qual o gênero

(...) é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente..... Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social (ibid., p. 88).

SCOTT vê a diferença sexual como

(...) uma forma primária de dar significado à diferenciação. O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/as começam a

compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (ibid., p. 89).

LOURO, ao analisar o texto de Scott, afirma que gênero refere-se “à construção social e histórica dos sexos” e tem como objetivo mostrar o caráter social das distinções baseadas no sexo. O gênero foi introduzido para legitimar os estudos sobre a mulher, “conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante” e para questionar desigualdades e hierarquias baseadas na biologia. Mas, essas não seriam as razões pelas quais a categoria se consolidou, e sim devido à “sua carga conceitual mais densa e compreensiva, já que aí se inscrevem não apenas o social, mas também o biológico, a cultura e a natureza” (LOURO, 1995, p. 103).

Esta autora explica o gênero como um dos fatores da diferenciação, da distribuição e da construção do poder. Para ela, o conceito foucaultiano de poder está no centro da proposta de Scott. Nessa direção, LOURO mostra como questões principais:

(...) a ênfase nas práticas discursivas, a descentração do sujeito, a rejeição das causas únicas, a idéia de um poder ‘capilar’ que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc. Certamente obrigam a rever muitos dos elementos fundantes da historiografia, a revisar questões e teorias, a ampliar a idéia de fontes, a questionar critérios de periodização, a recuperar ou reconstruir metodologias. E aqui novamente é possível afirmar que esse encontro não se dá sem resistências e contestações (ibid., p. 111).

Discutindo o texto de Scott, Louro faz uma reflexão sobre a aproximação da questão do poder com as relações de gênero e concorda com Scott ao sugerir a teoria de Foucault como um instrumento para embasar os estudos sobre as relações de gênero. Para Foucault, o poder não é visto como algo que se detém ou conquista, mas se exerce. É uma prática social. Quer dizer, para se entender o poder, é preciso apreender seu caráter relacional.

RAGO (2002), explica que, para Foucault, as relações de poder são tensas, remetendo mais a processos e práticas cotidianas do que a fatos acabados. O que se tem são efeitos e práticas de poder. Portanto, não há indivíduos que apenas possuem o poder enquanto outros são destituídos totalmente dele, pois, “o poder deve ser analisado em termos de relações estratégicas complexas e móveis” (idem, p. 271).

De acordo com LOURO (1995), Foucault propõe uma reflexão sobre o poder “como uma rede que se desenvolveria de um modo ‘capilar’ por toda a sociedade”. Nesse modo de pensar, não existe um lugar único do poder na estrutura social, mas sim múltiplos lugares, nos

quais as mais diferentes formas de poder são mutuamente atravessadas. O mesmo se diz sobre a resistência que não apresenta lugar fixo ou único, pois onde há poder, há resistências.

Outro conceito importante de Foucault é o de “efeito de poder”, no qual o poder passar a ser entendido em sua positividade no que diz respeito ao desejo e ao saber. Quer dizer, o poder não apenas reprime, mas ao subjetivar o indivíduo, aprimora-o, produz prazer, pois o indivíduo deseja ser incluído ou aceito dentro da sociedade. A mecânica do poder assume as variadas formas ao controlar e estimular o corpo, penetrando no cotidiano dos indivíduos. É aí que está no seu caráter positivo, já que incide sobre o corpo humano para dominá-lo, para aumentar sua força e produzir o indivíduo. Ou seja, não pretende excluir o indivíduo e sim aproveitar suas potencialidades. Dessa forma, o indivíduo surge como produto do poder e do saber, exercendo e, ao mesmo tempo, sendo alvo de poder. Essas colocações são importantes para se pensar que as relações entre mulheres e homens são fabricações históricas, culturais e sociais e, ao mesmo tempo, servem para romper com idéias sobre centralidades, conduzindo o pensamento mais a processos e a ramificações do que a eventos acabados (FOUCAULT, 1985; MACHADO, 1985).

No processo da introdução do conceito de gênero e da sua disseminação nas pesquisas (final dos anos 80 e início dos anos 90), foi organizado um seminário no qual participaram profissionais que produziram textos com o objetivo de produzir discussões a respeito dos novos estudos³ sobre as relações de gênero. BRUSCHINI (1997) afirma que o seminário, realizado em 1989, foi importante por ser um momento de reflexão teórica e que, antes mesmo da chegada do texto de Scott no Brasil, já se discutia a importância em relativizar os estudos (apud AUAD, 1998, p. 43-4). Foi um momento no qual se notou a importância em desdobrar os estudos e analisar as relações. Essa discussão foi, para algumas estudiosas, também uma maneira de evitar que os estudos ficassem isolados, apesar da confusão, ainda existente, de que estudar gênero era o mesmo que dizer estudar mulheres. Posteriormente, em 1992, as reflexões desse seminário foram publicadas em forma de artigos, resultando em livro que, por sua vez, constituiu referência importante para compreender a passagem dos estudos sobre mulheres para os estudos sobre as relações de gênero⁴.

Nesse contexto, é oportuno lembrar que, no século XIX e no início do século XX, as explicações sobre as desigualdades dadas pela teologia foram substituídas por uma explicação fundamentada na natureza/biologia. A natureza serviu de parâmetro para compreensão dos

³O seminário, chamado “Seminário São Roque”, foi organizado pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas e financiado pela Fundação Ford, realizado na cidade com o mesmo nome.

⁴COSTA, A. O., BRUSCHINI, C (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

aspectos sociais. Um exemplo disso encontra-se na medicina, como uma das ciências que explicou e justificou as atribuições de papéis e, conseqüentemente, as discriminações, conforme o sexo do indivíduo. Assim, a noção de gênero surgiu para ultrapassar os limites da experiência do uso da categoria sexo.

Com a introdução do gênero, houve um esforço em perceber e problematizar os discursos naturalizadores produzidos a partir das discriminações culturais. Disso, resultou o interesse em se diferenciar, cada vez mais, o sexo biológico (masculino ou feminino) do sexo social (gênero), construído a partir da diferença biológica que produz, como seu efeito, o sujeito. Esse modo de pensar enfatiza que a introdução do gênero não significa a separação do sexo. É nesse sentido que essa categoria desponta como uma tentativa de superar as dificuldades de teorias até então existentes para explicar as desigualdades entre os sexos.

A categoria de análise gênero nas Ciências Humanas é uma forma de estudar as relações entre mulheres e homens e ligá-las em seu caráter social, histórico e cultural. De modo que o gênero passa a ser entendido como uma construção social que atravessa a família, a escola, a igreja, o trabalho, rompendo com toda forma de polarização. É uma categoria que está em constante processo de construção conforme os estudos avançam e se ampliam. E o seu aspecto relacional permite pensar as diferenças nas relações humanas, relações que têm historicidade própria e, portanto, são mutantes, que não se afirmam sempre da mesma maneira.

Os estudos, de perspectiva marxista, sobre as desigualdades entre mulheres e homens viam como determinação, em última instância, a categoria classe social, considerada a referência básica para as análises das desigualdades. No interior dessa teoria, as demais diferenças ficavam relegadas ao plano super-estrutural, ou seja, os efeitos da desigualdade eram vistos como decorrência da posição de classe⁵. Nessa perspectiva, o gênero (e não apenas ele) era compreendido como uma espécie de sub-categoria, como um efeito que apenas confirmava o que já estava determinado pelos modos de produção. As diferenças, como por exemplo, gênero e raça, estiveram situadas no plano da super-estrutura e foram justificadas com base, em última análise, em determinações econômicas, pertencendo ao plano das ideologias.

⁵ Segundo RAGO (2002, p. 272) "... não se trata de jogar fora as aquisições que o marxismo nos trouxe em termos de compreensão das sociedades e de suas histórias. Não há como pensar, desde então, em nosso mundo sem se utilizar conceitos como classes sociais, relações de produção, infra-estrutura econômica, entre outros. É novamente o próprio Foucault quem afirmou, numa entrevista, que não se poderia mais falar em história sem marxismo, assim como falar em cinema remeteria sempre a Hollywood".

Somente no fim do século XX, com a revisão do marxismo e, ao mesmo tempo, com o fortalecimento do movimento de mulheres e com as teorias fenomenológicas, estruturalistas e pós-estruturalistas, a diferença conquistou visibilidade e deixou de ser pensada como “poeira” ideológica, ou seja, como um subterfúgio ideológico⁶. Dessa forma, as lutas dos movimentos sociais aliados às análises realizadas pelas pesquisadoras tiveram repercussões positivas que fizeram disseminar e criar visibilidades para os estudos e práticas de gênero. Logo, chega-se a mais um avanço: é preciso pensar a diferença. O fim do século XX e início deste (século XXI) é marcado pelas preocupações com as diferenças e desigualdades no que diz respeito ao gênero e à raça, por exemplo. Trata-se de um momento no qual são desenvolvidas políticas de ações afirmativas, como uma das estratégias dos movimentos, nas quais sobressaem discursos que enfatizam as características das diferenças em toda sua força e positividade.

A luta não se dá apenas pela igualdade. Consiste numa fase em que a luta se dá pela afirmação e pela valorização da diferença. Ou seja, as propostas visam ir além da igualdade entre homem e mulher; têm por objetivo a multiplicidade. Essa preocupação inova os estudos de gênero que são atravessados pelas linhas de classe, de raça, de etnia, de opção sexual e outras. Percebe-se que a reflexão sobre diversidade, entre as/os estudiosas/os, possibilita pensar em estratégias de luta para combater as formas de discriminações, de desigualdades, de preconceitos e de homogeneização, pois a diferença não é motivo para as desigualdades. A adoção da categoria gênero permite, assim, visualizar as múltiplas relações que perpassam as experiências humanas e leva a reflexão sobre as práticas e sobre os conceitos prontos.

RAGO, ao discorrer sobre as mudanças nos estudos sobre as relações de gênero, mostra a importância da apropriação das diferenças nos novos estudos, apontando para a importância de Foucault enquanto problematizador dos discursos e das identidades. Aqui, é crucial atentar para a diferença da concepção do sujeito. Enquanto nas análises marxistas, privilegia-se o sujeito histórico, submetido a uma relação social fundamentada no capitalismo que está determinada historicamente e culturalmente pelas condições materiais de existência; na tendência foucaultiana, o sujeito surge como efeito, como resultante de práticas discursivas de tecnologias disciplinarizantes que o normatizam. “Somos ‘agidos’ mais do que agentes; somos ‘falados’ pelas palavras mais do que falamos, alerta Foucault” (RAGO, 1995, p.88).

⁶ DELEUZE (1992, p. 128) fala que “Foucault sempre invoca a poeira ou o murmúrio de um combate, e o próprio pensamento lhe aparece como uma máquina de guerra. É que no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um ‘ato arriscado’ uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo”.

A autora confirma a contribuição dos filósofos da diferença como Foucault, Derrida e Deleuze para o avanço dos estudos sobre mulheres, lembrando a importância da passagem e da desconstrução do objeto de estudo “mulheres”, que se refere a um grupo de cor branca, classe média em favor do gênero, categoria que possibilita pensar as multiplicidades. Vale citar:

A despeito das discussões entre as teóricas do feminismo em torno de uma definição precisa do gênero, é evidente a preocupação em evitar as oposições binárias fixas e naturalizadas, para trabalhar com relações e perceber por meio de que procedimentos simbólicos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder nossas referências culturais são sexualmente produzidas. É nesse sentido que os novos estudos feministas se aproximam da história cultural. Com esta nova proposta metodológica, insiste-se em que consideremos as diferenças sexuais enquanto construções culturais, desmontando e sexualizando conceitualizações que fixam e enquadram os indivíduos, seus gestos, suas ações, suas condutas e representações. Nega-se, portanto, que se parta de uma ‘realidade objetiva’, em que os sujeitos localizados em classes sociais entrariam em cena segundo um procedimento metodológico homogeneizador e generalizante, que visa a estabelecer continuidades no emaranhar dos fatos, e que entende que interpretar significa recolher (e não atribuir) o sentido essencial ‘oculto’ na coisa. Além disso, propõe-se pensar as *relações de gênero* enquanto relações de poder, e nesse sentido a dominação não se localiza num ponto fixo, num ‘outro’ masculino, mas se constitui nos jogos relacionais e de linguagem (ibid., p. 88-9).

RAGO demonstra que as pesquisas sobre mulheres estão enriquecendo cada vez e, diante disso, necessitam de meios sofisticados de pesquisa e de análise. Diante de tais exigências, surge o gênero como “uma possibilidade interpretativa fundamental” (ibid., p. 92-3). Dito de outra forma, gênero não significa uma variável que se refere ao masculino ou ao feminino como termos autônomos: vai além, pois está imbricado com o sistema de relações, trata-se de um olhar para a diferença. E, para que esta seja visualizada é necessário buscar o que é descontínuo, atentar para as rupturas, pois a diferença encontra-se justamente no que é descontínuo, nos acasos, nas práticas disruptivas e nas experiências⁷ singulares.

Em síntese, a novidade na passagem dos estudos sobre mulheres para os estudos sobre gênero é o fato dessa categoria provocar um novo impacto ao trazer, por exemplo, seu aspecto relacional. Isto porque, ela torna complexas as relações sociais, possibilitando a produção de novos poderes ao desafiar as raízes das desigualdades, ao trazer em seu rastro as outras diferenças, chamando a atenção para a percepção de que elas são atravessadas

⁷ Segundo FOUCAULT (1994) “Na há experiência que não seja uma maneira de pensar e que não possa ser analisada do ponto de vista de uma história do pensamento; é o que se poderia chamar *do princípio de irreduzibilidade do pensamento*” (apud RAGO, 2002, p. 271).

mutuamente. Aquilo que parecia determinado por uma categoria já não o é mais, pois a atenção para o gênero conduz ao interesse em ultrapassar evidências, escapando de saberes constituídos e arrastando visibilidades que outras categorias não o fazem.

Mas não se trata apenas de teorias. O movimento de mulheres, enquanto movimento social, deve ser lembrado, pois possibilitou os quesitos necessários para legitimar a mulher como objeto de estudo e provocar visibilidades políticas, históricas e culturais. Isso porque o movimento e a categoria de análise foram constituídos numa relação de teoria e prática que pode ser vista nas reflexões sobre o avanço dos usos dessa categoria de análise. Portanto, ao estudar o gênero, também é importante entender a potência criativa do sentido das lutas desses movimentos.

2. GÊNERO E EDUCAÇÃO

A educação escolar é um campo que vem sendo conquistado por movimentos sociais na busca de igualdade de direitos e de oportunidades e, portanto, de superação de discriminações. Devido à Constituição em vigor, o direito à educação básica é quase uma aceitação tácita, que deve acontecer independente da classe, do sexo, da raça, da etnia, da religião etc., pois a educação é um direito de todos/as perante o Estado que deve garantir sua gratuidade. Visando a igualdade de oportunidades, cidadania e consciência de direitos, por exemplo, a educação é vista como o principal instrumento para combater desigualdades e como estratégia para se combater a violência (física, psicológica e simbólica) por meio da aquisição de conhecimentos, o que leva à possibilidade de se combater a exclusão social. Assim, a educação tem sido compreendida como um caminho pelo qual a mulher conquista sua visibilidade e alcança cargos importantes, apesar de muitas contradições e limites existentes.

Por ser a educação uma das vias de constituição dos indivíduos, é importante focalizar a área na perspectiva dos estudos de gênero. O cruzamento entre gênero e educação contribui para a percepção de que, entre outros fatores, a convivência entre as diferenças é uma constante na formação social e cultural dos indivíduos. Relacionar gênero e educação permite vislumbrar que a educação (formal e informal) e seus dispositivos são responsáveis (mas não só) pela constituição dos corpos e das mentes, pelo assujeitamento do indivíduo conforme suas diferenças sexuais, segundo a teoria foucaultiana, na qual a noção de

dispositivo é compreendida como estratégias de relações de forças que produzem corpos. Essas relações apóiam e, reciprocamente, são apoiadas pelas relações de saber.

Tendo por base esta perspectiva teórica, a escola é aqui entendida como uma das instituições que normatiza, disciplina e distribui formas e jeitos de ser, sendo um dos espaços de formação, de produção e de reprodução de saberes e de poderes. A escola é uma das instituições na qual o indivíduo é produto do poder e do saber e, ao mesmo tempo, é atravessado por eles.

Resultado de batalhas dos diversos movimentos, principalmente os que tem uma participação relevante, quando não exclusivo, de mulheres, a educação escolar é considerada uma área majoritariamente feminina na qual as mulheres, em número cada vez maior, freqüentam cursos e universidades, além de sua representação nas políticas públicas⁸. Entretanto, o campo não deixou de ser marcado como um espaço de reprodução de estereótipos e de discriminações. Os agentes sociais que nela atuam nem sempre têm consciência das diferenças. LAVINAS (1997, p. 17) considera que ignorar a existência de gênero pode “reforçar categorias universais não sexuadas” e até mesmo “reproduzir desigualdades, em vez de atentar para elas”. Os estudos produzidos a partir do cruzamento de gênero e educação, segundo a autora, devem contribuir para eliminar tratamentos e construções desiguais. Nesse sentido, os mesmos devem ter por objetivo:

... apreender as formas e conteúdos que tomam as relações entre gerações e como se dão mudanças e permanências nos chamados ‘papéis sexuais’ na socialização de crianças e adolescentes, descortinando mecanismos de ruptura ou de recondução de hierarquias/antagonismos de gênero (ibid., p. 17).

O emprego da categoria gênero na área educacional não visa somente a reflexão sobre padrões de exclusão e de separação entre mulher e homem. Ao relacionar gênero e educação, é possível compreender que a educação escolar é uma das instâncias sociais que influenciam, confirmam, produzem ou reproduzem os processos de formação de mulheres e de homens. Ou seja, a educação escolar é uma síntese de determinadas práticas de fabricação de indivíduos, de discursos de formação, de valorização e representação de formas de subjetivação. Apesar de muitas transformações, ela atua como um espaço de hierarquização, classificação e ordenamento. Mas não é só isso. É um campo que envolve múltiplos aspectos. Muitas vezes, ela detém o poder de subverter as convenções e reestruturar as relações entre os

⁸ Apesar de ser uma área predominantemente feminina, ainda é comum os cargos de maior prestígio social na Educação serem ocupados por homens (WHITAKER, 2001).

sexos sob outras bases, principalmente quando é vista como um dos componentes da mobilidade social. E, quando há uma atenção para as relações de gênero que atravessam toda a maquinaria escolar, é possível criar modos de ser que possam romper com aquilo que é tido como tradicional e, assim, descortinar supostas verdades que foram fabricadas em torno das diferenças sexuais.

A contribuição de MADEIRA corrobora com essa maneira de pensar:

A educação é o instrumento possível para superar desigualdades sociais, é o espaço que não só as mulheres, mas também, negros, índios, pobres, proletários conquistaram e o utilizam como forma de questionamento de hierarquias. Na linhagem feminina, nota-se a emergência da mulher da condição na qual ela seria educada para agradar, pois sua função social era manter-se bonita, meiga, longe do mundo intelectual e do trabalho para não corromper sua pureza. A mulher educada, por exemplo, “tem mais possibilidade de conseguir renda fora de casa e enfrentar, assim, uma gama de escolhas inteiramente diversa. Ela, tendencialmente, terá um número menor de filhos, que serão mais saudáveis e mais estimulados para seu desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar, incluindo, naturalmente, suas filhas, que decidirão ter mais oportunidades (MADEIRA, 1997, p. 58).

A visibilidade das relações de gênero no âmbito educacional vem conquistando a atenção de pesquisadoras/res e educadoras/res, entre outras/os. Porém, isso acontece de modo sutil. BRUSCHINI & UNBEHAUM (2002) analisando projetos de oito concursos promovidos pela Fundação Carlos Chagas, que trataram da temática mulher ou das relações de gênero, no período de 1978 a 2000, apontam que no estudo da trajetória dos projetos, observaram poucos projetos aprovados na área da educação (de 170 projetos, 9 se dedicavam à educação), sendo que os estudos eram realizados predominantemente nas Ciências Sociais, na História e na Psicologia. Diante da falta de projetos na área educacional, a Fundação Carlos Chagas chegou a promover concursos (6º e 7º) privilegiando trabalhos que abordassem a educação. Esse incentivo, segundo as autoras, foi importante para o desenvolvimento desse campo temático, pois os trabalhos aprovados mostraram preocupação das educadoras feministas com as desigualdades entre alunas e alunos. Apesar da pouca presença nos concursos de projetos na Educação (mesmo incluindo História da Educação), os projetos se destacaram por não se restringirem ao papel da educação/socialização. Tais projetos “trataram de outros aspectos da questão, ampliando o olhar sobre o papel da educação nos estudos de gênero” e, essas formas de olhar não só refletem a educação e sim “as diferentes dimensões da vida social” (BRUSCHINI & UNBEHAUM, 2002, p. 45-46).

Apesar do apoio da Fundação Carlos Chagas para o aprofundamento do campo temático gênero e educação, ainda são poucos os estudos que procuram cruzar as temáticas de gênero com educação. Pesquisas de ROSEMBERG (1990, 1993, 2001a, 2001b, 2002), ao constatarem essa dificuldade e afirmam que os estudos de gênero pouco contribuíram para a educação e vice-versa devido, de um lado à falta de unanimidade causada pela complexa “trama de jogos de poder, de alianças e contra-alianças, e de opções políticas e teóricas” e de outro lado, à falta de comunicação e interação entre as áreas acadêmicas e os agentes mais diretamente envolvidos na elaboração das agendas de políticas sociais, à “dificuldade de penetração da produção acadêmica nas instâncias que dispõem de poder na elaboração e implantação da agenda de políticas públicas” (ROSEMBERG, 2001a, p. 65). Nesse sentido, questiona a autora quais as medidas necessárias para superar a dispersão das poucas pesquisas que quase não são divulgadas.

Acredito que o avanço em relacionar gênero e educação está, também, no fato de permitir aos professores, em atuação ou em processos formativos, tecer novos processos de ressignificação de categorias aparentemente universais. Por exemplo, se até pouco tempo, a luta de classes foi prioridade das teorias educacionais, os movimentos de mulheres, educadoras e estudiosas mostram as marcas das desigualdades de gênero, as diferenças com que são tratados as meninas e os meninos, além de outras, como a raça. Há a possibilidade de visualizar o cuidado para que as multiplicidades sejam focalizadas e se possa compreender as relações mais finas, pois ao estar imbricada com outras linhas, inclusive com a de classe social, gênero não se coloca como categoria única. Assim, adotar o gênero pode indicar a possibilidade de romper com pensamentos binários que insistem em formas dicotômicas e hierarquizadoras, como branco *x* negro; homem *x* mulher; cultura *x* natureza, entre outras, nas quais o primeiro termo aparece como padrão, valorizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo foi refletir sobre os aspectos teóricos da relação gênero e educação. Acreditamos que reflexões como estas convidar para a necessidade de estar atentas/os para as transformações que o uso da categoria gênero na educação, no sentido de avançar no combate às formas de opressão, de exploração e de discriminações das diferenças.

Pensamos apresentar um panorama teórico sobre a produção da área, contribuindo para a reflexão nessa temática.

Ao realizarmos uma reflexão teórica sobre a relação gênero e educação, pode-se perceber que gênero, de um modo geral, é explicado como uma construção social e cultural em torno da diferença sexual que hierarquiza a posição social dos indivíduos, mas sofre mudanças de acordo com o contexto histórico-social. Que a adoção da categoria questiona a existência de um modelo – masculino, branco, adulto, classe média/alta, heterossexual – como base da organização social. A partir disso, notamos a tendência em acreditar que as relações humanas podem ser transformadas se as construções culturais e as naturalizações que permeiam as relações humanas forem problematizadas.

Com efeito, o gênero pensa a valorização das diferenças e das políticas afirmativas nos estudos sobre educação. A categoria gênero pode trazer grandes contribuições, quando cruzado a outras linhas, se for (re)orientada em direção à multiplicidade da qual ela emergiu. Ela também pode trazer contribuições quando se promove um intercâmbio entre os conhecimentos, pois sabemos que ignorar o gênero na educação pode contribuir para a perpetuação de discriminações, talvez até mesmo as mais resistentes delas, que é a divisão da humanidade em dois sexos. Apesar disto, constatamos que as produções sobre gênero que vêm acontecendo desde anos 70, estão em expansão, fortalecendo e inovando o campo. Constatamos, sobretudo, que somos forçados a pensar como nossas formas de percepção e da representação são, não apenas socialmente, mas sexualmente construídas.

Após criticar categorias rígidas como a classe social, o gênero abriu a possibilidade de visualizar outras diferenças que não se subordinam. Assim, o gênero surgiu arrastando e evidenciando diversidades que, quando visualizadas, passam a ser um meio pelo qual os outros são produzidos. Gênero alargou o campo das visibilidades e das possibilidades. Sob essa perspectiva, fica nítido que o ato de pensar em gênero envolve que as diferenças sejam pensadas.

Apesar de ser um artigo que não pretende ser a palavra final sobre o assunto, sinto que ele é importante para ajudar a combater estereótipos; aguçar o caráter crítico de professoras e de professoras para tudo o que está dado; a constatação das relações de poder entre mulheres e homens, permeando o universo escolar; a problematização de discursos que colocam a mulher “passiva”, “fútil”, que parecia dormir enquanto o homem fazia história; a preocupação com veiculação de informações preconceituosas em livros didáticos; movimentos para sensibilizar professoras e professores para suas ações não só em relação à escola e seus alunos como no próprio modo de pensar e se relacionar; questionamento de

hierarquias e a proximidade entre ser mulher e profissões que são consideradas desqualificadas.

Ajuda, ainda, a visualizar ou estimular novas propostas que tenham como objetivo relacionar gênero e educação. Busquei, com este trabalho, trilhar os caminhos teóricos possíveis para visualizar ou situar as teorias que possam dar suporte aos estudos no campo. Focalizamos as tendências a partir da perspectiva foucaultiana para mostrar que as reflexões sobre o gênero e educação mantêm-se abertas, o que pode levar os estudos vindouros à renovação e mudanças. Penso, também, que o artigo terá algum valor para pesquisas que possam se interessar pelas referências que aqui se encontram, pois não é possível ignorar a riqueza que envolve o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva: incluir para que? **Revista Brasileira de Educação Especial**, UNESP, Marília. UNESP: Publicações, v. 7, n. 2, p. 1-9, 2001.

_____. A pluralidade do ser judeu. GOMES, N. L.; G. e SILVA, P. B (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professoras**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

AUAD, D. **Formação de professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, 1998.

BRUSCHINI, C. e AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. /1988.

BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. Os programas de pesquisa da Fundação Carlos Chagas e sua contribuição para os estudos de gênero no Brasil. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: ed. 34, 2002, p. 17-58.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, A. O., BARROSO, C., SARTI, C. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 54, ago., 1985.

COSTA, A. O., BRUSCHINI, C (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

- DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Trad. Peter P. Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Coleção TRANS).
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001
- _____. **Microfísica do poder**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F. R. (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 11-43.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 101-132, jul. /dez. 1995.
- MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____ (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.
- RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Cultura história em debate**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995. p. 81-93.
- _____. Adeus ao feminismo? Feminino e (pós) modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Arquivo Edgard Leuenroth, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, n. ¾, (1995/1996). Campinas, São Paulo: AEL, p. 11-43, 1995/1996.
- _____. Libertar a História. In: RAGO, M. et. al. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 255, 272.
- ROLNIK, S. O mal-estar na diferença. **Anuário brasileiro de psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, n. 3, p. 97-103, 1995.
- ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de pesquisa**, n. 15, p. 78-84, 1975.
- ROSEMBERG, F. et. al. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: REDUC; INEP, 1990.
- ROSEMBERG, F. Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil. **Idéias**, n. 19. São Paulo, p. 125-147, 1993.
- _____. A educação física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, E. (org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção corpo e motricidade), p. 271-307.
- _____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 58-65, fev. /1996.

- ____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**. v. 7, n. 31, p. 17-23, nov./1996.
- ____. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, IFCH/UNICAMP, n. 16, p. 151-198, 2001.
- ____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.
- ____. Rosemberg, Fúlvia. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: Bruschini, C.; Unbehaum, Sandra G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: ed. 34, 2002, p. 195-224.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.
- SPONCHIADO, J. I. **Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995**. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica - PUC, São Paulo, 1997.
- VIANNA, C. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade**, vol. 22, n. 77, Campinas, dez./2001.
- WHITAKER, D. C. **Mulher & homem. O mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1988 (Coleção Polêmica).
- ____. Mulher e educação. In: D'INCAO, M Â. (org.) **O Brasil não é mais aquele: mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 61-76.