

# PIERRE BOURDIEU SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Maria Eulina Pessoa de Carvalho\*

## Aproximação inicial

O conceito de gênero se baseia na distinção entre sexo e gênero: gênero é definido como a construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. Trata-se de um conceito relacional porque masculinidade e feminilidade se definem por mútua oposição, inscrevendo-se numa relação de poder.

Como ferramenta teórica, o conceito de gênero tem possibilitado uma ampla crítica cultural da dominação masculina e da subordinação e opressão feminina. Seu surgimento, na década de 1980, na literatura feminista anglo-saxã, representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar as diferenças de comportamento e de estatuto social de homens e mulheres, embora sejam a sexualidade e o corpo construções culturais igualmente sujeitas a relações de dominação.

Portanto, o conceito de gênero ratifica que biologia não é destino, ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminino, pois estes significados são socialmente construídos através do processo educacional que molda as identidades de sexo e gênero. Conseqüentemente, a construção e as expressões da masculinidade e da feminilidade são variáveis e plurais no espaço (conforme a classe social, religião, etnia, região) e no tempo (conforme a época histórica e a fase da vida individual). Assim, feminilidade e masculinidade não têm significado fixo: são representações sujeitas a disputas políticas pela atribuição de significados.

Todavia, se os significados dos gêneros não são estáveis, a divisão de gênero parece universal. O que produz e reproduz, então, os gêneros?

Em *A Dominação Masculina*, Pierre Bourdieu (1999) explica a (re)produção dos gêneros e a persistência das relações de dominação de gênero a partir do conceito de habitus, sistema (socialmente constituído) de disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo, sujeito à inércia (resistência física à modificação de seu estado de movimento). A subjetividade de gênero, corporificada, ou seja, estruturada internamente e expressa em posturas masculinas ou femininas (experiência individual), é continuamente realimentada e reforçada pela objetividade da realidade social, ou seja, por uma organização social baseada em divisões de gênero (experiência histórica).

Os habitus de gênero são, assim, fruto da educação informal, de um trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação que se inicia no processo de socialização infantil e continua através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação, no mais das vezes implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a igreja, a escola e os meios de comunicação.

## Gênero segundo Pierre Bourdieu

1. Gênero é um conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica:

os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e as relações de gênero são relações de poder em que "o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas" (BOURDIEU, 1999, p. 23).

De acordo com BOURDIEU (1999), as diferenças de sexo e gênero integram um conjunto de oposições - "um sistema de relações homólogas e interconectadas": sobre/sob, fora/dentro, alto/baixo, aberto/fechado, ativo/passivo, vazio/cheio, úmido/seco, branco/negro, dia/noite, sol/lua, céu/terra, direito/esquerdo, masculino/feminino (p. 22, 19) - que têm significado antropológico e cosmológico. Essas oposições se inscrevem nas estruturas objetivas e cognitivas: apresentam-se "em estado objetivado nas coisas, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação" (p. 17). A experiência do mundo social - a percepção da concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas - legitima a apreensão das arbitrárias divisões do mundo social como naturais, evidentes, ou seja, legitima a conversão da arbitrariedade social em necessidade da natureza:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho.... Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas. (BOURDIEU, 1999, p. 20)

Ora, a ordem natural e social é arbitrária: "as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica" (BOURDIEU, 1999, p. 24), que "condensa duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada" (p. 33).

Como explica BOURDIEU (1999), as diferenças de sexo e gênero são produto de "um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social" (p. 9) exercido sobre os corpos e as mentes, "um trabalho histórico de des-historicização" (p. 100), que inverte "a relação entre as causas e os efeitos e [faz] ver uma construção social naturalizada (os gêneros como habitus sexados), como o fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade" (p. 9-10).

2. Como se dá a construção dos gêneros? "Tendo apenas uma existência relacional, cada um dos dois gêneros é produto do trabalho de construção ... ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário a sua produção como corpo socialmente diferenciado do gênero oposto..." (BOURDIEU, 1999, p. 34).

O trabalho pedagógico de construção de sujeitos (e corpos) masculinos e femininos é um trabalho psicossomático: a somatização das relações sociais de dominação é obtida "à custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua [em] que as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em habitus claramente diferenciados segundo o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio" (BOURDIEU, 1999, p. 33-34).

O conceito de habitus refere-se ao sistema de disposições adquiridas no processo de socialização primária. O habitus é uma capacidade cognitiva socialmente constituída, um sistema de esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação, produto da internalização dos princípios de um arbitrário cultural. Capital cultural corporificado, o habitus expressa uma maneira de ser, um estado habitual, especialmente do corpo, uma predisposição, tendência, propensão ou inclinação, incluindo a auto-disciplina e a auto-censura (BOURDIEU, 1986, 1977; BOURDIEU & PASSERON, 1975).

Este processo de socialização, de constituição do habitus de gênero, constrói simultaneamente o indivíduo e o mundo, reproduzindo articuladamente estruturas subjetivas (princípios de visão) e objetivas (princípios de divisão):

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros, se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 1999, p. 41)

Trata-se de um processo de aprendizagem informal, implícito, cuja expressão é percebida como uma manifestação natural:

A ação de formação ... que opera esta construção social do corpo não assume senão muito parcialmente a forma de uma ação pedagógica explícita e expressa. Ela é, em sua maior parte, o efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico (o que explica a enorme força de pressão que ela exerce). Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais

coletivos ou privados. As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres..., assinalando-lhes lugares inferiores..., ensinando-lhes a postura correta do corpo..., atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas. (BOURDIEU, 1999, p. 34)

E trata-se de "um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução", de contínua recriação de estruturas objetivas e subjetivas de dominação, "para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado" (BOURDIEU, 1999, p. 46). A ordem masculina tem sido reproduzida mediante "combinações sucessivas ... de mecanismos estruturais (como os que asseguram a reprodução da divisão sexual do trabalho) e de estratégias que, por meio das instituições e dos agentes singulares, perpetuaram, no curso de uma história bastante longa, e por vezes à custa de mudanças reais ou aparentes, a estrutura das relações de dominação entre os sexos" (p. 101) - mediante estratégias educativas: "o trabalho constante de diferenciação a que homens e mulheres não cessam de estar submetidos e que os leva a distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se" (p. 102).

3. Como se dá a reprodução das relações de gênero? Reconhecendo a constância, a permanência, "as invariantes trans-históricas da relação entre os gêneros", BOURDIEU (1999) ressalta a importância de "descrever e analisar a (re)construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e divisão geradores dos gêneros e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais" (p. 102). Pois "uma verdadeira compreensão das mudanças sobrevindas, não só na condição das mulheres, como também nas relações entre os sexos, não pode ser esperada, paradoxalmente, a não ser de uma análise das transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros" (p. 102-103).

Sobre os papéis específicos e articulados das instituições sociais na reprodução da dominação masculina, diz BOURDIEU (1999):

O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo... ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres.... Por fim, a Escola, mesmo quando

já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes ... faculdades, entre as disciplinas ('moles ou duras' ...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações. (p. 103-104)

[Há ainda] ... o papel do Estado, que veio ratificar e reforçar as prescrições e as proscricções do patriarcado privado com as de um patriarcado público, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica.... [como] o direito de família ... sua estrutura mesma, com a oposição entre os ministérios financeiros e os ministérios de administração, entre sua mão direita, paternalista, familiarista e protetora, e sua mão esquerda, voltada para o social, [reproduzindo] a divisão arquetípica entre o masculino e o feminino, ficando as mulheres com a parte ligada ao Estado social, não só como responsáveis por, como enquanto destinatárias privilegiadas de seus cuidados e de seus serviços. (p. 105-106)

Sem dúvida, este processo histórico de reprodução da visão e divisão de mundo androcêntrica se inicia na família, do ponto de vista da educação individual, mas não se limita a esta instituição social, cuja influência parece cada vez mais limitada, do ponto de vista social, na medida que se reduziu o tempo de convivência familiar, com as crianças ingressando bem cedo nas creches e pré-escolas e lá passando mais horas de vigília do que em casa. Como diz BOURDIEU (1999),

... se a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível (e não só através do recurso à violência física), o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou o Estado e em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas... (p. 138)

BOURDIEU (1999) também reconhece a cultura acadêmica tradicional veiculada pela instituição escolar como "um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz" (p. 105). E ressalta que "os mais

importantes [fatores de mudança] são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais com o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares" (p. 107).

Por outro lado, o sistema escolar contribui para a "permanência dentro da mudança e pela mudança" (BOURDIEU, 1999, p. 110) da ordem de gênero (na economia produtiva e reprodutiva, e no mercado de bens simbólicos), quando se constata que, apesar da democratização do acesso à educação, persiste a sexualização dos cursos e carreiras: "Em número maior que os rapazes ... nos estudos universitários, as moças estão bem menos representadas nos departamentos mais cotados ... direcionadas sobretudo para as especializações tradicionalmente consideradas 'femininas' e pouco qualificadas ... ficando certas especialidades (mecânica, eletricidade, eletrônica) praticamente reservadas aos rapazes.... E é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso" (p. 109). No trabalho produtivo, menos remuneradas que os homens, "as mulheres ocupam sempre ... as posições mais baixas e mais precárias ... posições subalternas e ancilares, de assistência e cuidados - mulheres da limpeza, merendeiras, crecheiras etc." (p. 110); e, quando ocupam posições dominantes, estas "situam-se essencialmente nas regiões dominadas da área do poder, isto é, no domínio da produção e da circulação de bens simbólicos (como a edição, o jornalismo, a mídia, o ensino)" (p. 111).

4. Como se constroem as identidades dominante e dominada de gênero? Como opera a violência simbólica na construção do habitus masculino ou feminino? De acordo com a teoria da dominação simbólica de Pierre BOURDIEU (1999), as identidades de gênero, que se definem em relação ao outro (o diferente), os autoconceitos que prescrevem e proscrevem os comportamentos e sentimentos de um homem ou de uma mulher, inscrevem-se no corpo. Moldados na e pela divisão sexual do trabalho de produção e reprodução biológica e social, os habitus "funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais" (p. 45). Nesse contexto, os dominados contribuem para a própria dominação:

E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que faz, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre. (BOURDIEU, 1999, p. 45)

A dominação não é simplesmente resultante "da pressão (pelas forças) e do consentimento (às razões), da coerção mecânica e da submissão voluntária,

livre, deliberada, ou até mesmo calculada" (BOURDIEU, 1999, p. 49). A violência simbólica - "violência doce e quase sempre invisível" (p. 47), cujo efeito característico é "a submissão encantada" (p.53) - se estabelece através da adesão do dominado ao dominante, ou seja, à relação de dominação, porque os esquemas, as "categorias construídas do ponto de vista dos dominantes" que o sujeito dominado "põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto" (p. 47). Portanto:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe. (BOURDIEU, 1999, p. 49-50)

Como explica BOURDIEU (1999, p. 50), o poder simbólico "se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos." Por isso, essa forma de poder age com um dispêndio mínimo de energia:

... porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles e naquelas que, em virtude desse trabalho, se vêm por elas capturados. Em outros termos, ela encontra suas condições de possibilidade e sua contrapartida econômica (no sentido mais amplo da palavra) no imenso trabalho prévio que é necessário para operar uma transformação duradoura dos corpos e produzir as disposições permanentes que ela desencadeia e desperta; ação transformadora ainda mais poderosa por se exercer, nos aspectos mais essenciais, de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação. (BOURDIEU, 1999, p. 50-51)

Os discursos, as razões e as justificativas que corroboram e sedimentam as relações de dominação enraízam-se em um corpo nelas formado e conformado, em emoções, paixões e sentimentos, disso decorrendo o eventual conflito entre discurso e comportamento, intenção e ação:

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra a sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais - vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa - ou de paixões e de sentimentos - amor, admiração, respeito -; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ... e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até contra a vontade, ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar, não raro com conflito interno e clivagem do ego, a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai às diretivas da consciência e da vontade estabelece com as censuras inerentes às estruturas sociais. (BOURDIEU, 1999, p. 51)

Para BOURDIEU (1999), "o trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente performativa [numa alusão a teorização de Judith Butler] de nominação, que oriente e estruture as representações, a começar pelas representações do corpo ... [porque requer] uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros)." Trata-se de "um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero... para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina" (p. 33). Assim, as expressões masculinas ou femininas são "produto de um trabalho social de nominação e inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas linhas de demarcação mística, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um habitus, lei social incorporada" (p. 63-64). Por conseguinte, "é, de fato, na relação entre um habitus construído segundo a divisão fundamental ... do forte e do fraco, em suma, do masculino e do feminino, e um espaço organizado segundo essa divisão, que se engendram, como igualmente urgentes, coisas a serem feitas, os investimentos em que se empenham os homens e as virtudes, todas de abstenção e abstinência, das mulheres" (p. 61-62), que configuram identidades diferenciadas.

Ao reconhecer que "o poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados ... que só se subordinam a ele porque o constroem como poder," BOURDIEU (1999, p. 52) ressalta "a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do



mundo e de seus poderes" - "uma construção prática, [que] longe de ser um ato intelectual consciente, livre, deliberado de um sujeito isolado, é, ela própria, resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas do poder" (p. 52-53). Por isso, "as paixões do habitus dominado (do ponto de vista do gênero, da etnia, da cultura ou da língua), relação social somatizada, lei social convertida em lei incorporada, não são das que se podem sustar com um simples esforço de vontade, alicerçado em uma tomada de consciência libertadora" (p. 51), de acordo com o viés intelectualista que desconhece "a opacidade e a inércia que resultam da inscrição das estruturas sociais no corpo" (p. 53). E uma vez que as predisposições, aptidões, inclinações "do corpo socializado se expressam e se vivenciam dentro da lógica do sentimento ... ou do dever ... [elas] podem sobreviver durante muito tempo depois de desaparecidas suas condições sociais de produção ... [ou] mesmo quando as pressões externas são abolidas e as liberdades formais - direito de voto, direito à educação, acesso a todas as profissões, inclusive políticas - são adquiridas, [caso em que] a auto-exclusão e a vocação ... vêm substituir a exclusão expressa" (p. 51-52).

Em suma, para BOURDIEU (1999), a dominação não é um efeito ideológico "e sim um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos corpos" (p. 53-54), que impõe aos oprimidos limitações nas suas possibilidades de pensamento e de ação, sem eliminar espaços de resistência cognitiva crítica:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. Porém, por mais exata que seja a correspondência entre as realidades ou os processos do mundo natural, e os princípios de visão e de divisão que lhes são aplicados, há sempre lugar para uma luta cognitiva a propósito do sentido das coisas do mundo e particularmente das realidades sexuais. A indeterminação parcial de certos objetos autoriza, de fato, interpretações antagônicas, oferecendo aos dominados uma possibilidade de resistência contra o efeito de imposição simbólica. (BOURDIEU, 1999, p. 22, grifo meu)

5. No trabalho educacional de conscientização e transformação do sexismo e da dominação de gênero, como entender e lidar com as resistências ao avanço da consciência feminista entre mulheres e homens?

Entender a ordem de sexo e gênero como historicamente naturalizada e essencializada (BOURDIEU, 1999) e nela situar-se criticamente, identificando-se como produtor/a e reprodutor/a, não é tarefa simples. Com efeito, Bourdieu não aponta um caminho fácil de transformação das relações

de dominação, mas delinea suas dificuldades objetivas e subjetivas. Para ele,

... a revolução simbólica a que o movimento feminista convoca não pode se reduzir a uma simples conversão das consciências e das vontades. Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes.... Mas uma relação de dominação que só funciona por meio dessa cumplicidade de tendências depende, profundamente, para sua perpetuação ou para sua transformação, da perpetuação ou da transformação das estruturas de que tais disposições são resultantes (particularmente da estrutura de um mercado de bens simbólicos...) (BOURDIEU, 1999, p. 54-55).

Assim, para BOURDIEU (1999), os habitus masculino e feminino são inseparáveis das estruturas que os produzem e reproduzem no contexto da economia dos bens e das trocas simbólicas, ou seja, "das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial" (p. 55). Muito além da economia da reprodução biológica, a divisão de sexo e gênero está inscrita na divisão das atividades produtivas e reprodutivas, "mais amplamente, na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui [exclusivamente] aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação" (p. 60), e nos habitus de seus protagonistas: mulheres, reduzidas à condição de objetos de troca; e homens, senhores do "sistema de estratégias de reprodução pelas quais ... visam a assegurar a conservação ou o aumento deste capital: estratégias de fecundidade, matrimoniais, educativas, econômicas, de sucessão, todas elas orientadas no sentido de transmissão dos poderes e dos privilégios herdados" (p. 62). Por conseguinte, "é na lógica da economia de trocas simbólicas ... que reside a explicação do primado concedido à masculinidade nas taxionomias culturais" (p. 56) e "o princípio da inferioridade e da exclusão da mulher" (p. 55).

Se é inegável que as conquistas sociais e políticas obtidas pelo movimento feminista no século XX são imensas (incluindo direitos civis para as mulheres - à educação, ao voto, ao trabalho, à reprodução voluntária - e maior liberdade nos costumes, da vestimenta ao prazer sexual), é igualmente evidente que a dominação masculina não desapareceu, persistindo em todos os campos da vida social. "As mudanças visíveis que afetaram a condição feminina mascaram a permanência de estruturas invisíveis que só podem ser esclarecidas por um pensamento relacional, capaz de pôr em relação a economia doméstica ... e os diferentes setores do mercado de trabalho (os

campos) em que estão situados os homens e as mulheres" (BOURDIEU, 1999, p. 126). Portanto, a questão crítica é: onde estão; o que fazem os homens e as mulheres; e como são valorizados os homens, as mulheres e suas contribuições sociais?

Finalmente, BOURDIEU (1999, p. 136) acrescenta que "o esforço no sentido de libertar as mulheres da dominação, isto é, das estruturas objetivas e incorporadas ... não pode se dar sem um esforço paralelo no sentido de liberar os homens dessas mesmas estruturas que fazem com que eles contribuam para impô-las." Pois, na perspectiva relacional, "se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante. Tal como as disposições à submissão, as que levam a reivindicar e a exercer a dominação não estão inscritas em uma natureza e têm que ser construídas ao longo de todo um trabalho de socialização, isto é, ... de diferenciação ativa em relação ao sexo oposto" (p. 63).

### **Desafios para a escola e a formação docente**

Recentemente, a preocupação acerca da problemática das relações de gênero despontou na política educacional brasileira, particularmente na política curricular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através do Tema Transversal Orientação Sexual, precisamente como um dos seus blocos de conteúdo (BRASIL, 1998). Todavia, talvez devido a sua novidade, mas não apenas por isso, o desconhecimento do conceito de gênero ainda é generalizado nas escolas de João Pessoa e de Recife, por exemplo, âmbitos em que tenho atuado como pesquisadora e formadora.

Por outro lado, seu estudo ainda não conquistou espaço visível na formação docente, como uma categoria analítica importante para entender as várias formas de desigualdade e exclusão social e educacional, seja de meninas, seja de meninos (atualmente os que mais abandonam a escola e nela são reprovados), articulada a outras categorias como classe social, raça/etnia, deficiência/necessidade especial, orientação sexual. Nesse contexto, é importante demonstrar a relação entre a problemática das relações de gênero e vários problemas que não apenas repercutem na escola, mas nela são reproduzidos, como a violência, o assédio sexual, a gravidez na adolescência, a discriminação de gays e lésbicas, e divulgar que a escola forma e reforça habitus de gênero, ressaltando a tendência cultural contemporânea ao ingresso precoce e aumento da permanência diária das crianças e jovens na escola.

No campo educacional brasileiro, a lente conceitual-crítica de gênero evidencia algumas problemáticas antigas, tão familiares que, embora em certa medida já estudadas, não parecem causar inquietação.

A primeira consiste na feminização da docência na pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental, na presença massiva de mulheres - e conseqüente exclusão de professores e outros profissionais do sexo masculino- e desvalorização mais acentuada da profissão docente nesses níveis.

A segunda é relativa às divisões de sexo-gênero do conhecimento e das

trajetórias acadêmicas e carreiras: embora atualmente o sucesso escolar seja feminino, pois as meninas/mulheres concluem em maior número o ensino fundamental, médio e superior, o sistema educacional continua produzindo engenheiros e assistentes sociais, cirurgiões e enfermeiras, economistas e pedagogas, físicos e nutricionistas, os primeiros predominantemente homens, as segundas predominantemente mulheres.

A terceira diz respeito à reprodução da ordem dicotômica de gênero - das relações de dominação e das rígidas identidades de gênero - na prática curricular e pedagógica, nos âmbitos do currículo oculto e do currículo em ação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), especialmente nas relações entre docentes e discentes no cotidiano escolar, através das reações naturais e automáticas que permeiam a ação docente, tanto no tocante ao disciplinamento de alunos e alunas quanto ao comportamento de gênero 'apropriado', quanto à omissão diante de manifestações de violência simbólica (ou explícita) nas relações de gênero entre estudantes do mesmo sexo e de sexo oposto.

Essas três problemáticas convidam ao debate sobre políticas amplas e específicas de equidade de gênero visando à intervenção na organização escolar e curricular, por exemplo o incentivo à inserção de professores do sexo masculino no magistério infantil e nas séries iniciais, ao ingresso de meninas nas carreiras científicas e tecnológicas e de meninos nas carreiras humanas, artísticas e voltadas ao cuidado, bem como a programas de formação inicial e continuada que promovam a reflexão sobre a prática e a subjetividade dos agentes educativos, reforçando positivamente a experimentação de estratégias de ação transformadora. Chama atenção a lacuna de políticas educacionais com foco na equidade de gênero entre nós, que parece decorrer de um desconhecimento do conceito de gênero também entre formadores/as, gestores/as e pesquisadores/as que minimizam as desigualdades de gênero e, por vezes, parecem considerar as diferenças de gênero como algo a ser respeitado ou tolerado, e não desconstruído.

Finalmente, uma última problemática diz respeito à dificuldade no âmbito da formação docente inicial e continuada de promover a conscientização sobre a dominação de gênero na vida social e escolar, e sobre as múltiplas formas, explícitas ou sutis, através das quais a ação docente pode contribuir para a reprodução da iniquidade de gênero na escola.

Como constatado no Projeto Consciência de Gênero na Escola, nas oficinas de formação inicial e continuada, ao serem desafiadas, as educadoras resistem ao conceito de gênero, recorrendo continuamente às diferenças sexuais para justificar a ordem das coisas (CARVALHO, 2003), evidenciando-se as dificuldades apontadas por BOURDIEU (1999). Por conseguinte, postergam a reflexão sobre a prática curricular e pedagógica e o compromisso com a adoção de estratégias de construção da equidade de gênero no cotidiano escolar.

Uma vez que "todo conhecimento é autoconhecimento" (SANTOS, 1999, p. 50) e que "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 17), o conceito de gênero remete à consideração da vida pessoal: as educadoras têm de encarar sua própria posição nas relações de gênero e sua experiência íntima dessas relações (CARVALHO, 2003). Portanto, o reconhecimento de que a mudança da prática escolar/curricular passa pela

mudança pessoal/profissional requer que a formação docente enfoque a complexidade, multidimensionalidade, especialmente a subjetividade do desenvolvimento humano.

Em *A Dominação Masculina*, Pierre Bourdieu (1999) enfatiza que a violência e dominação simbólicas de gênero persistem porque se inscrevem nos habitus masculinos e femininos - disposições corporais, emocionais e mentais produzidas pelas estruturas de dominação e reproduzidas inconscientemente. Na tradição educacional (e modelo curricular) da cultura (e epistemologia) androcêntrica, que não apenas separa corpo, emoção e mente, mas despreza o corpo e as emoções dos aprendizes de qualquer idade, necessita-se de um modelo de aprendizagem holístico simultaneamente para a formação docente (inicial e continuada) e para a educação das crianças, jovens e adultos.

Portanto, o desafio de transformar, flexibilizar e erradicar os habitus e hierarquias de gênero requer uma concepção integradora do pensar, sentir e agir no processo ensino-aprendizagem, não disponível ainda no campo teórico educacional. A epistemologia e pedagogia feministas, pouco conhecidas entre educadoras e educadores brasileiros, podem contribuir para o avanço da teorização e prática educacional emancipatória; o enfoque pedagógico das histórias de vida também pode ser fecundo; por outro lado, as contribuições da Psicologia, tão desprezadas na formação da/o pedagoga/o, precisam ser recuperadas; e novidades como as ciências cognitivas e a pedagogia holística merecem igualmente atenção.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre (1986). *The Forms of Capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- BOURDIEU, Pierre (1977). *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In: J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- BOURDIEU, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1975). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRASIL, MEC/SEF (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. *O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente*. In CARVALHO, Maria Eulina Pessoa & PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, Organizadoras (2003): *Gênero e Educação: Múltiplas Faces*. João Pessoa: NIPAM/Editora Universitária/UFPB.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Relatora: Regina Alcântara Assis. Parecer CNE/CED no 04/98. Brasília.
- NÓVOA, António (1992): *Os Professores e as Histórias da sua Vida*. In: NÓVOA, António (Org.): *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1999): *Um Discurso sobre as Ciências*. 11a ed. Porto: Edições

\* DHP/ UFPB/ Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.