



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**REFLETINDO SOBRE A IDENTIDADE E O
CURRÍCULO, NA ÓTICA DAS RELAÇÕES DE
GÊNERO.**

Por

Graziela Maria de Medeiros

Rio de Janeiro

2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**REFLETINDO SOBRE A IDENTIDADE E O CURRÍCULO NA
ÓTICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Graziela Maria de Medeiros

Monografia apresentada à Escola de
Educação da UNIRIO, para a obtenção
do Grau de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Professora Orientadora: VALÉRIA CRISTINA LOPES WILKE

RIO DE JANEIRO

2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

Reitor Pietro Novelino

Decano do Centro de Ciências Humanas Luis Eduardo Marques

Diretora da Escola de Educação Maria Amélia de Souza Reis

Chefe do Departamento de Didática Carmen Sanchez

Professora da disciplina Monografia II Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

- M Medeiros, Graziela Maria de.
Refletindo sobre a identidade e o currículo na ótica das relações de gênero / Graziela Maria de Medeiros. – 2004.
71 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia)
– Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Assunto. I. Título.

AGRADECIMENTOS

.... a Deus por me dar vida e saúde, aos amigos e mestres que contribuíram para que este trabalho se concretizasse, e finalmente não poderia deixar de agradecer à professora Valéria Wilke, pelo carinho e dedicação.

DEDICATÓRIA

.... dedico este trabalho aos meus pais e a minha irmã, que sempre acreditaram na realização dele e ao meu gato Pretinho por ter me acompanhado desde o vestibular em minhas noites de estudo.

SUMÁRIO

I – Introdução	01
II - Sobre identidade e identidades	03
II - SOBRE A PERCEÇÃO DAS DIFERENÇAS SEXUAIS	
2.1 - Gênero: Masculino e feminino.....	12
2.1.1 - Gênero como uma Variável Binária.....	15
2.1.2 – Gênero como Papéis Dicotomizados	18
2.1.3 – Gênero como uma Variável Psicológica.....	19
2.1.4 – Gênero como Tradução de Sistemas Culturais	19
2.1.5 – Gênero como Relacional	20
2.2 – A Feminilidade e sua construção social	21
2.2.1 – O movimento feminista	22
2.2.2 – Novas condições para a mulher	28
2.2.3 – Afinal o que é ser mulher hoje?	36
2.3 – A masculinidade e sua construção social	37
III – O currículo	43
IV - Considerações finais	55
V – Bibliografia	58
VI – Anexos	61

Resumo

Este trabalho traz uma reflexão sobre as construções de identidades, especialmente às ligadas à construção da mulher e do feminino, e as implicações que influenciam nesse processo, tendo como norteador o conceito de gênero. Ele investiga como as relações de gênero influenciam na construção de papéis sexuais que irão definir a forma de ser e agir dos indivíduos, no que tange à masculinidade e à feminilidade, nas sociedades. Por último, reflete sobre o modo como o currículo se instituiu como objeto de estudo e ainda como o currículo contribui para a formação das identidades de homem e mulher. Para tanto, há a discussão das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, assim como há também toda uma discussão sobre as idéias que incentivaram o multiculturalismo.

INTRODUÇÃO:

Esta monografia traz uma reflexão sobre a identidade e o currículo, na ótica das relações de gênero. Inicialmente o que mais me chamou a atenção a este tema, era buscar entender como as pessoas, de um modo geral, sofrem mudanças ao longo dos anos de suas vidas e são capazes de alterar suas formas de pensar e agir socialmente, e por que, apesar de serem indivíduos tão diferentes, possuíam algumas características comuns, principalmente aquelas associadas a certos pré-conceitos que diziam respeito a características ligadas a forma de ser e agir de homens e mulheres. De um modo geral, todo mundo já possui uma opinião formada, quando o assunto é o comportamento feminino ou masculino. Isso é comum percebermos até nas crianças, quando elas argumentam que umas características são de meninas e outras são de meninos, e que não se pode misturar as brincadeiras e atitudes de meninos e meninas. Mas não se pode porquê? Quem ensinou a esses pequeninos certos pré-conceitos sociais, que vão fazer parte de suas vidas.

No primeiro capítulo, há o questionamento de identidades, desmistificando a idéia de que a identidade é algo fixo e unitário, e mostrando como houve a quebra desse paradigma, através das reflexões feitas por Stuart Hall e outros autores que também contribuíram para a pesquisa desse tema.

O segundo capítulo discute o conceito de gênero e faz um breve histórico dos temas (diferenças sexuais e gênero), mostrando que as diferenças sexuais são construídas a partir dos conceitos de gênero, e que essas construções implicam em papéis sexuais, que foram impostos pela sociedade.

O terceiro capítulo dedica-se ao currículo. Nele encontramos como surgiu o conceito de currículo, e como ele se estabeleceu como campo especializado de estudo. Destacam-se também, as teorias do currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas, descrevendo-as cada uma, no que tange ao seu momento histórico e aos pesquisadores que contribuíram para esse processo. Mostra como a ideologia é passada através dos currículos escolares, ao longo dos tempos, e

de acordo com uma lógica social dominante. Descreve o multiculturalismo, o currículo multicultural e suas críticas. E por último, mostra como o currículo contribui para a produção de identidades e formação de opinião.

I – Sobre identidade e Identidades.

O próprio conceito de identidade é demasiadamente complexo, e ainda pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto em prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre alegações e proposições teóricas apresentadas a este respeito.

Alguns autores e autoras têm concebido a identidade de forma mais ampla, como um processo flexível, plural. Stuart Hall, crítico do conceito de que a identidade é marcadamente fixa, unificada e estável, observa que certas concepções remetem ao fato de que não existe uma identidade prévia e inata e sim processos identificatórios que vão se construindo ao longo da existência. Tais processos são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos - classe social, raça, etnia, religião, gênero, etc.

Nossa identidade irá surgir e será moldada ainda quando somos crianças, quando nos comparamos com nossos pais e ainda não nos identificamos como sujeitos completos. Este processo de identificação continua a ser desenvolvido posteriormente quando olhamos no espelho e nos percebemos como alguém que está ali, diante de si mesmo e também diante dos outros.

A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam, e é a identidade que “costura”, une, de forma reciprocamente o sujeito à estrutura, ou seja, aos mundos culturais e sociais que eles habitam.

Assim, a identidade é algo formado, ao longo do tempo, mediante a interação social e seus diversos atravessamentos e não algo inato, existente na consciência desde o momento do nascimento.

Por estar sempre em formação, a identidade caracteriza-se pela incompletude. No entanto, mesmo estando todo o tempo em processo, a

tendência é de imaginá-la como “resolvida”, “acabada” e “unitária”. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade”, e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos “eus”, divididos numa unidade.

Esta fantasia em relação à identidade surge tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, (identidade individual), mas também de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros (identidade social).

A respeito das identidades, Guacira Louro reflete que:

“Os corpos, como bem sabemos, estão longe de ser uma evidência segura das identidades! Não apenas porque eles se transformam pelas inúmeras alterações que o sujeito e as sociedades experimentam, mas também porque as intervenções que neles fazemos, hoje, provavelmente mais amplas e radicais do que em outras épocas”.(LOURO, 2003, *Currículo, gênero e sexualidade*).

Sabemos que a identidade ao contrário do que pensamos, não é algo fixo que nasceu conosco e carregamos até a morte, mas é algo que possuímos em nosso interior e está em constante transformação, ou seja, interagimos com o meio social e cultural em que vivemos. O ser humano é produto do meio, logo interagimos com esse meio e mudamos com esse meio. Se vivemos em uma sociedade conservadora ou liberal, nossa identidade será fruto dessa interação, e é essa interação com esse meio que irá, de certa forma, direcionar nossos pensamentos e atitudes mais liberais ou conservadoras. Pode-se afirmar que é o meio social/cultural que direciona aquilo que somos, como nós nos vemos, quais as expectativas que criamos de nós mesmos, e quais as expectativas que os outros (meio social) criam de nós. Percebemos, então, que não está em questão apenas nossa identidade individual, mas várias identidades que serão construídas ao longo da nossa existência, sejam elas: as identidades sociais ou culturais, as identidades sexuais, as de gênero, a religiosa, e todas as identidades que assumimos ao fazermos parte de um determinado grupo, seja social, religioso, étnico, de raça...

Assim, afirma Stuart Hall:

“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente - dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções”. (HALL, 2000, p.13).

Há alguns teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, ou seja, um tipo diferente de mudança estrutural (a globalização, segundo Stuart Hall) está transformando as sociedades modernas desde o final do séc XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, tinham nos oferecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando ainda a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados, o que tem provocado uma perda de “sentido de si”, que podemos chamar de deslocamento ou descentração de sujeito. Esse duplo deslocamento (descentração dos indivíduos, tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo), constitui uma crise de identidade para o indivíduo.

Paralelamente a este declínio assistimos também ao surgimento de novas identidades, que têm contribuído para a fragmentação do sujeito moderno, o qual era visto até então como indivíduo unificado. Sobre essa crise, afirma Hall:

A “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referencia que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2000 p.7).

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, o qual se caracteriza como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

A pós-modernidade caracteriza-se pela ruptura ocorrida na concepção sujeito, logo, do modo como os sujeitos eram estabelecidos. Nela percebemos a

fragmentação dos discursos dos conhecimentos modernos, o que tem provocado a crise paradigmática enfrentada por estes conhecimentos.

É importante destacar o momento histórico dessa ruptura, pois a descentralização do sujeito não ocorreu por acaso, ou de um dia para outro. Segundo Hall (2000), fortes mudanças, ocorridas no pensamento da sociedade da segunda metade do séc XX, contribuíram para a descentralização final do sujeito cartesiano.

O primeiro motivo para essa descentralização foi a reinterpretação do pensamento marxista: "Os homens fazem sua história apenas sob as condições que lhes são dadas", (HALL, 2000, p. 34). No séc XX, o sentido dado ao trabalho por Marx era que os indivíduos não poderiam ser autores de sua própria história, apenas poderiam agir segundo as condições que lhes foram oferecidas, rejeitando assim a essência do homem como sua base teórica. Essa interpretação irá quebrar de vez com o do paradigma iluminista, que, ao compreender o ser humano como dotado absolutamente de consciência e razão, o situava no centro; a demais, entendia que este homem possuía uma identidade única e estável que emergiria no seu nascimento e continuaria estável pelo resto de sua vida. É exatamente aí que Freud irá contribuir para a segunda descentralização do sujeito, ao afirmar que a criança não se desenvolve sozinha e naturalmente a partir de um núcleo interior, mas nas relações com os outros, especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes.

Segundo Freud nossas identidades são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma "Lógica", muito diferente da "Razão" (consciente), o que abala o conceito do sujeito cognoscente e racional, possuidor de uma identidade fixa e unificada.

O terceiro descentramento está associado com o trabalho do lingüista estrutural, Ferdinand de Saussure, o qual argumenta que a língua é um sistema social e não individual, ou seja, ela preexiste a nós. Hall completa com uma reflexão:

“... nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura.(HALL, 2000, p. 40)”.

De acordo com essa afirmação, o sujeito não é mais o “proprietário” da língua, como se acreditava. Ele apenas se “apropria” dela para se expressar em uma determinada sociedade. Saussure nos afirmará também, que os significados das palavras não são fixos, pois, eles surgem nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com as outras. Jacques Derrida argumenta na mesma contemporaneidade que:

“As palavras são” multimoduladas “. Elas sempre carregam eco de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado.” (DERRIDA, apud HALL, 2000, p. 41).

Ou seja, tudo que falamos não é algo próprio, pode ser alterado por qualquer pessoa; a língua que falamos não é nossa, não está dentro da gente, porque nós nos “apropriamos” dela e de seus significados, que farão um sentido para que possamos nos expressar em uma determinada cultura. Já que a língua não é uma produção e sim uma apropriação, ela não está associada a nossa identidade, ela apenas é uma reprodução social.

O filósofo e historiador francês Michael Foucault também contribuiu para a quarta descentralização do sujeito. Em seu trabalho, Foucault produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno” destacando um novo tipo de poder, o “poder disciplinar”. Segundo ele, o poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação. A vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Assim, os seres humanos seriam organizados e disciplinados para viverem em sociedade. Esse poder estaria nas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX, as quais controlariam, de acordo com os regimes administrativos dos conhecimentos especializados por profissionais, e no conhecimento fornecido pelas disciplinas das Ciências Sociais. A respeito Stuart Hall nos diz que:

“Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos ‘regimes disciplinares’ do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual.” (HALL, 2000, p. 43).

O quinto descentramento do sujeito foi provocado pelo impacto que o movimento feminista causou na década de sessenta, em que explodiu vários movimentos que fizeram parte dos “novos movimentos sociais”, os quais foram responsáveis pelo grande marco da modernidade tardia. São eles: as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, o movimento feminista, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado a “1968”.

Sem dúvida todos esses acontecimentos foram de grande importância para a caracterização dessa época, porém, irei destacar em especial o movimento feminista, que está no capítulo de gênero, pois de um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

O movimento feminista questionou também a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, introduzindo a questão da diferença sexual.

Quanto às identidades culturais ou sociais, elas se caracterizam, segundo Tomaz Tadeu da Silva:

“Por um conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupo: como aquilo que eles são, entretanto é indispensável separar daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidades e diferenças são processos inseparáveis.” (SILVA, 2003A).

Por exemplo, quando nos definimos como brasileiros e não ingleses ou africanos, obviamente estamos falando de uma forma metafórica, pois, essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, pensamos nelas efetivamente como se fizesse parte da nossa natureza essencial.

As identidades nacionais não nascem conosco, mas sabemos o que elas significam, uma vez que reconhecemos, os costumes, as normas, os conjuntos de significações, que fazem e dão sentido em uma cultura nacional de uma determinada nação, como a inglesa, jamaicana, holandesa, brasileira, por exemplo.

A identidade cultural não é uma entidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente. Na vida cotidiana essa estreita dependência entre identidade e diferença, desaparece, se apaga, se torna invisível. Tanto a nossa identidade quanto a identidade dos outros (a diferença) não aparecem como absolutas, como essências, como experiências originais e primordiais. Para explicar melhor, Silva completa:

"A identidade só faz sentido em uma cadeia discursiva de diferença: aquilo que 'é' é inteiramente dependente daquilo que 'não é'. Ou seja, a identidade é construída na/e através da representação: não existem fora dela." (SILVA, 2003A).

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades embora intimamente relacionadas não são uma só "coisa". A respeito Guacira Louro:

"Enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experienciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não, etc" (LOURO, apud SOUZA, 2004).

Portanto, desde que nascemos estamos nos constituindo como sujeitos, possuidores de múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc), embora muitas vezes estes aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

A perspectiva essencialista irá defender a visão de que o homem já nasce com características próprias masculinas, e a mulher com características próprias

femininas. Tais caracteres seriam e pertenceriam inatos pertencentes as suas identidades, “fixas e unificadas”.

A sexualidade, por exemplo, tem sido apresentada como central à nossa existência, como é possível depreender do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ao afirmar que ela “tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutora, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos” (SOUZA, 2004).

De acordo com Débora Britzman:

“As identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida, pois, segundo esta autora, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular”. (BRITZMAN, apud SOUZA, 2004).

Tanto as identidades de gênero quanto às identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações. Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos.

Já que as identidades estão sempre sendo construídas e reconstruídas, e que esse processo terá a efetiva participação do meio externo, ou seja, da cultura e dos diversos grupos sociais que um indivíduo frequenta, e considerando ainda que a sociedade constrói e estipula uma forma “padrão” para os demais membros que a constitui, essa construção inclui o conceito do que é ser Homem, do que é ser mulher, do que é ser jovem, ser pai, mãe, adulto, criança, velho...

Enfim, espera-se certas atitudes e criam-se algumas expectativas: como a forma de se impor, a forma de vestir-se, como se pronunciar, como agir

; mediante certas atitudes, como falar..., Traça-se um perfil completo sobre como deve ser cada membro, seja no físico, no psicológico e/ou nas atitudes.

Assim a sociedade de uma determinada época, constrói e passa a diante, os seus modelos de identidades, julgando-as como corretas e únicas, como se não fosse possível existir nenhuma forma alternativa e aceitável aquelas propostas.

Essas construções de identidades implicam em papéis que a sociedade estipula, cobrando, por exemplo, nas construções de gêneros sexuais, como deve ser, agir, e qual é o papel da mulher e do homem na sociedade.

A seguir encontramos uma discussão de como as diferenças sexuais são percebidas na sociedade.

II – Sobre a percepção das diferenças sexuais:

Falar em diferenças sexuais é sempre um pouco complicado, pois são variadas as formas que podemos explicar esse assunto, a partir de diversas perspectivas, de acordo com um determinado enfoque, e sua área de conhecimento.

Durante muito tempo, a sexualidade foi vista como uma função absolutamente biológica, mas hoje em dia, existem outras formas de entendê-la, principalmente após os estudos de Michel Foucault, para quem, a sexualidade deveria ser compreendida mediante os discursos que sobre ela se fizeram e se fazem.

Para a antropologia, nascemos machos e fêmeas, a sociedade é quem nos faz homem e mulheres.

Como afirma Mott:

“Os antropólogos, afirmam que sexualidade humana não é fruto do instinto, como nos mamíferos irracionais, através de uma determinada química, como o cheiro da fêmea na época do cio. A sexualidade humana é uma construção cultural, o desejo sexual é perverso e polimorfo, fruto de uma paixão estética. Nossa libido pode encontrar satisfação não apenas na conjunção de dois aparelhos genitais diferentes, mas numa gama quase infinita de arranjos erótico-sensuais - incluindo bonecas infláveis, animais domésticos, cópula anal, homoerotismo, manipulação clitoriana ou peniana, *voyeurismo* e a coqueluche do momento, sexo por telefone a três reais o minuto!” (MOTT, 2004).

Para psicologia, as diferenças existem sim. Freud chegou a afirmar que as diferenças se devem, à "distinção anatômica entre seus órgãos genitais e da situação psíquica aí envolvida". Como se constituem essas diferenças? Quais são os movimentos psíquicos envolvidos? E mais ainda, a diferença anatômica constitui, em si, garantia para a diferença psíquica? Ou seja, uma criança anatomicamente pertencente ao sexo masculino, é diferente de outra criança pertencente ao sexo feminino? Essas são as perguntas que a psicologia procura responder a respeito.

“Para a Biologia, a sexualidade é um conceito operacional, uma especificação de uma função. Ao que tudo indica, a sexualidade apareceu bem cedo na evolução como uma espécie de auxiliar na reprodução, tornou-se o único meio de reprodução e os indivíduos de um sexo tiveram que desenvolver uma maneira de reconhecer os do outro sexo.” (CECCARELLI, 2004B).

Quando consideramos do ponto de vista da anatomia, e questionamos onde se situa essa diferença, devemos resgatar a história. Até o século XVIII, o que inclui a Renascença, o modelo dominante era o do sexo único. Tal modelo se baseava na definição da ordem dos seres, de Aristóteles e na do corpo anatómico, de Galeno.

Nesta referência, homens e mulheres se organizavam segundo o grau de perfeição metafísica, sendo o grau máximo ocupado pelo homem; em segundo lugar vinha a mulher. As pranchas anatómicas dessa época testemunham bem que não existiam diferenças específicas nos órgãos sexuais masculinos e femininos: apenas no homem os órgãos se encontravam no exterior enquanto na mulher no interior. Nessa perspectiva, os então denominados hermafroditas, hoje chamados de intersexo, colocam um problema exemplar: a questão não era a de saber a que sexo eles pertenciam, mas de qual gênero seus corpos eram mais próximos. (Em certa medida, Freud mantém o modelo de um único sexo: sua teoria da sexualidade se baseia no sexo masculino.)

A partir do século XVIII um outro modelo começou a dominar. Ao contrário do anterior, passou-se a diferenciar tanto no nível anatómico quanto no fisiológico, homens e mulheres. Seja como for, hoje sabemos que calcar a diferença na anatomia não resolve o problema.

A psicanálise mostra como no ser humano a anatomia é impregnada de elementos fantasmáticos: os sintomas histéricos são completamente indiferentes a anatomia científica. O discurso que anima cada sujeito faz a diferença entre o corpo em geral. O corpo que a anatomia disseca e que a fisiologia descreve as funções, é o corpo, cena de conflitos pulsionais.

A psicologia nos afirma que a solução para se compreender a diferença dos sexos tem de partir do pulsional, sendo motivada "por pulsões egoístas".

"Entretanto para Freud, bem cedo, a criança é capaz de distinguir, 'graças aos signos mais exteriores', pai e mãe e se posicionar de um lado ou de outro. Tal distinção, entretanto, diz Freud, não leva em conta 'a diversidade' dos órgãos sexuais. Nessa etapa, a criança não faz a correspondência entre sexo e gênero." (CECCARELLI, 2004 B.).

Ou seja, a apreensão dos gêneros se faz sem levar em conta o órgão sexual. Isso significa que o que distingue os gêneros não é o sexo anatômico e, inversamente, o sexo anatômico, não garante, a priori, o gênero. Quer dizer que a presença, ou a ausência, do órgão sexual masculino, ou feminino, não constitui garantia que o sujeito se coloque do lado dos homens ou do das mulheres. Como afirma Paulo Ceccarelli: "Em resumo, trata-se então de dois movimentos distintos que ocorrem em momentos diferentes: um, a distinção dos gêneros; e a diferença dos sexos." (CECCARELLI, 2004 B.).

Esses dois processos serão influenciados por vários fatores, sejam eles internos e externos. Como já vimos, a nossa identidade não é algo inato, mas está o tempo todo em processo de construção, e essas construções estão diretamente ligadas às construções dos gêneros sexuais, o que implica em papéis sexuais, ou seja, a sociedade irá construir uma imagem, um papel, uma identidade para estipular como deve ser, e a forma de agir os que nela vivem.

Cabe aqui destacar uma reflexão que Albornoz e Kühner fazem sobre a diferença:

"Creio que o diferente nos escapa, não se submete aos nossos parâmetros habituais de percepção e apreciação da realidade, não nos confirma facilmente, não se dobra ao nosso desejo. O diferente incomoda é imprevisível por não ser nosso espelho. Enquanto o que é o mesmo nos é familiar, por isso cômodo, confortável. Ao lidar com o mesmo diminuimos a possibilidade de conflito, querela e angustia". (ALBORNOZ, KÜHNER, 1994, P.17).

Quando a diferença se dá entre o homem e a mulher, há uma peculiaridade, porque, afinal, o outro é um diferente que surpreende, atrai,

preenche desejos, fantasias e sonhos. Há entre homem e mulher todo um colorido de beleza e emoção que coexiste com o medo, com a ansiedade e até mesmo com a repulsa..

De acordo com o ponto de vista, das construções de papéis sexuais, irei, a seguir, trabalhar as diferenças sexuais a partir das diferenças de gênero, porém não irei abordar a parte biológica, responsável por trabalhar nossas diferenças, baseadas em nossos corpos e nos aparelhos reprodutores. O foco baseia-se nos gêneros masculino e feminino, e nos papéis assumidos pela masculinidade e a feminilidade na sociedade.

2.1 - Gênero: Masculino e Feminino

O conceito de gênero surgiu no mundo acadêmico e começou a ser utilizado no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, no momento em que pesquisadoras feministas, através dos chamados estudos sobre mulheres, buscavam analisar as condições e a posição das mulheres na sociedade atual. Um dos objetivos das feministas era tornar a mulher visível para a sociedade por que, até então, ela era vista apenas como mãe amorosa e esposa dedicada.

A este respeito Simão afirma:

“... nesse sentido era preciso encontrar conceitos que permitissem diferenciar aquilo que as mulheres tinham de natural, permanente, e igual em todas as épocas e culturas (o sexo) daquilo que dava base para a discriminação e, por ser socialmente construído, variava de sociedade para sociedade e podia mudar com o tempo (o gênero).”
(SIMÃO apud CASAGRANDE E CORRÊA ,2004).

Inicialmente o termo "gênero" era utilizado praticamente como sinônimo de "mulher". Sendo assim, qualquer pessoa poderia estudar as relações de desigualdades, de opressão, e de poder entre homens e mulheres, sem assumir necessariamente um projeto feminista, já que as “teorias feministas” estavam associadas a posturas radicais, e encontravam uma certa resistência nas academias. Muitas estudiosas da área conquistaram um espaço seguro dentro das academias, pois, ao invés de desafia-los com os “estudos feministas”, assinavam suas pesquisas como “estudos de gênero”.

O gênero seria então uma categoria teórica, que se refere a um conjunto de significados e símbolos, construídos sobre a base da diferença sexual, utilizado para compreender as relações sociais, e mais especificamente, as relações entre homens e mulheres.

Porém, algumas feministas relutaram em aceitar o termo gênero, pois afirmavam que essa troca iria “despolitizar” a real significação das reivindicações, uma vez que o foco “mulher” seria desviado para as relações de gênero e identidades sexuais, descaracterizando, assim, as reivindicações que estariam ligadas ao sujeito “mulher” e por conseguinte, todo um trabalho de afirmação política para a valorização da identidade feminina. Entretanto, o conceito de gênero acabou por ter livre acesso aos locais onde o termo mulher causaria uma certa resistência.

Para a historiadora norte-americana Scott:

“Esse uso do termo 'gênero' constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80.” (SCOTT apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Para essa autora, a concepção de gênero se define como um elemento constitutivo de relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos.

No Dicionário do Pensamento Social do Século XX encontramos uma boa definição:

“Representando o aspecto social das relações entre os sexos, gênero é um conceito que se distingue do conceito biológico de sexo. A questão é até que ponto, os aspectos biológicos dos sexos são pertinentes à compreensão do gênero e popularmente controvertida, mas dentro das ciências sociais a questão é encarada, de maneira ampla, como resolvida – a organização social é considerada o fator esmagadoramente preponderante.” (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996 P.332)

Este conceito começou a ser utilizado no universo acadêmico, e aos poucos, foi sendo incorporado por diversas disciplinas: "Assim, antropólogos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos foram dando cores diferentes ao conceito, conforme a bagagem conceitual específica que suas disciplinas traziam." (SIMIÃO apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Gênero em português refere-se a um substantivo masculino que designa uma classe que se divide em outras, que são chamadas de espécie. Portanto o termo já foi discutido por vários profissionais, por estudiosas (os), marxistas, pós-estruturalistas, feministas radicais, e tantos outros estudiosos e teóricos de diversas áreas, acha-se presente mesmo na mídia, e tem se tornando muito usual e freqüente nos discursos. Isso gera, uma dificuldade semântica, que obriga uma constante necessidade em definir o que seja gênero, sempre que utilizarmos tal categoria. Talvez seja exatamente por essas diferentes apropriações que o conceito tem sido constantemente debatido, apresentando uma certa instabilidade.

Neste sentido, passarei a apresentar diferentes leituras e interpretações de gênero: como variável binária; como papéis sexuais dicotomizados; como uma variável psicológica, como tradução de sistemas de culturas e gênero como relacional. (CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

2.1.1 - Gênero como uma Variável Binária (Homem X Mulher):

Segundo essa interpretação, homens e mulheres teriam uma forma diferente de se comunicar: "Os homens tenderiam a se expressar de forma mais direta e autoritária e as mulheres dominariam uma linguagem mais cheia de nuances." (COSTA, citada por SIMIÃO, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Essa visão se aproximaria da perspectiva essencialista, referida anteriormente no capítulo de identidades. Se assumirmos essa conceituação, estamos considerando que todos os homens e todas as mulheres são iguais e desconsiderando toda a vivência que esse sujeito possui, ou seja, todo o seu contexto social, histórico e cultural. E ainda estaríamos desconsiderando também,

toda a multiplicidade de masculinos e femininos existentes. Ao se prenderem nas diferenças sexuais, os pesquisadores deixam de considerar os demais fatores que contribuem na formação das identidades femininas e masculinas.

Essa visão também não considera que homens e mulheres fazem uso diferente da linguagem, dependendo da situação em que se encontrem e de acordo com suas necessidades.

2.1.2 - Gênero como Papéis Dicotomizados:

Essa interpretação parte do pressuposto que: "(...) A sociedade impõe certos papéis para os homens e outros para as mulheres e que vão determinar a forma como homens e mulheres se vêem e como se relacionam uns com os outros." (SIMIÃO, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Essa da visão de gênero como papéis dicotomizados não considera o fator biológico como determinante das ações, reações e relações existentes entre homens e mulheres. Concordando com Casagrande e Corrêa, parece-me ser um avanço, se compararmos com a anterior. Porém, essa interpretação deixa falha, quando não considera outros fatores que também contribuem para a definição de comportamentos como, por exemplo, raça, credo, etnia, etc.

Essa visão deixa de fora da análise as relações de gênero e poder, pois, estabelece papéis femininos e masculinos sem procurar entender como esses são definidos e quem os determinam. Irá considerar:

"(...) a mudança como algo que ocorre nos papéis de cada gênero (...) não como algo que surge dentro das relações entre os gêneros em consequência da interação dialética entre a prática social e a estrutura social." (COSTA, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

2.1.3 - Gênero como uma Variável Psicológica:

Esta é uma visão que a maioria dos psicólogos utiliza para conceituar gênero. Para esses teóricos, a diferença entre masculinidade e feminilidade se constituiria uma questão de grau, sugerindo a construção de uma escala onde o mais masculino ficaria em um dos extremos e o mais feminino no outro e todos os indivíduos se localizariam entre os mesmos. A respeito temos a citação abaixo:

"Os indivíduos que se localizassem no centro da escala, o que era considerado ideal, seriam os Andróginos. Porém, (...) o exame cuidadoso da validade do constructo da escala não era capaz de determinar o que exatamente estava sendo mensurado, nem o que significava". (COSTA, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Essa perspectiva, que considera gênero como uma variável psicológica, não nos fornece uma noção concreta do que é ser mais masculino, e nem do que é ser feminino. Por isso, ela causa assim, dúvidas sobre como definir o grau de masculinidade ou de feminilidade. E ainda há outro problema: não saberíamos como nos localizar dentro dessa escala. Não considera-se esse método muito funcional, pois ele gera muitas dúvidas, deixando muitas perguntas sem respostas. A respeito Costa conclui:

"(...) o gênero como força ou orientação psicológica, continuou fundamentando noções tradicionais de masculinidade e feminilidade e terminou por reificar ainda mais esta mesma distinção a que se propunha dissolver." (COSTA, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

2.1.4 - Gênero como Tradução de Sistemas Culturais:

Essa visão de gênero como tradução de sistemas culturais será defendida por alguns grupos de teóricos, que afirmam, que homens e mulheres vivem em mundos separados, ou seja, desde a infância, os meninos e as meninas são educados e moldados para agir e se comunicar de forma diferenciada, seja nas brincadeiras infantis, na escola, nas formas de se vestir, se portar, comunicar,...

São ensinados a eles direitos e deveres diferentes, criando assim, o que podemos chamar de subculturas. Essas trajetórias é que seriam as responsáveis pelas diferenças entre homens e mulheres, sendo fortemente fortalecidas pelos valores culturais de uma sociedade.

Essa perspectiva vê a cultura feminina e a masculina como sendo homogêneas, como se todas as mulheres e todos os homens fossem iguais, não levando em consideração a classe, a raça, a etnia, a idade, etc. A este respeito:

“Há que se tomar cuidado com a noção de mundos diferentes. Ela pode obscurecer a visão e impedir que se perceba de forma clara a dominação de um sobre o outro.” (CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Segundo Costa: “(...) o discurso sobre 'mundos separados' põe demasiada ênfase na diferença, negligenciando as importantes semelhanças entre os seres humanos.” (COSTA, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

2.1.5 - Gênero como Relacional:

Essa visão relacional de gênero abandona a visão binária e da divisão de papéis e permite uma concepção mais dinâmica. Ela considera considerando que as relações de gênero são construídas com base na interação social, ou seja, leva-se em conta o contexto em que os indivíduos estão inseridos, a cultura, a raça, as relações de poder, as crenças, as etnias, e diversos fatores que são parte constituinte da identidade dos indivíduos, contribuindo para a compreensão da masculinidade e feminilidade de acordo com a situação social em questão.

Como afirma Costa: “Também permite ver a pluralidade de homens e mulheres dentro de seu contexto social, levando em consideração os vários fatores que influenciam na formação da personalidade dos sujeitos.” (COSTA, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Por conseguinte, “Ao privilegiar a pluralidade entende como categorias de gênero, além de homens e mulheres, também homossexuais, bissexuais e transexuais.” (CASAGRANDE e CORRÊA, 2004); e “Os gêneros passam a ser entendidos como processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto da interação social.” (COSTA, apud CASAGRANDE e CORRÊA, 2004).

Entre as distintas formas de conceituação de gênero que foram apresentadas anteriormente, acredito que a que mais se identifica com a nossa realidade, e se aproxima melhor com o trabalho proposto é a visão que defende gênero como relacional.

Enfim, a expressão "relações de gênero" não implica o reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, os gêneros são moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais.

Não podemos esquecer que tanto mulheres quanto homens, exercem inúmeros papéis em sua vida cotidiana de acordo com a dinâmica social, comportando-se de diversas maneiras de acordo com as diferentes situações vividas. Pode-se dizer ainda que diariamente, a sociedade e a cultura são modeladoras de homens e mulheres.

A seguir abordarei como, dentro da perspectiva de gêneros, podemos perceber a feminilidade e a masculinidade.

2.2 – A Feminilidade e a sua construção social.

A preocupação com a situação da mulher na sociedade vinha se acentuando gradativamente até explodir no movimento feminista das décadas de 1960 e 1970. Um dos objetivos das feministas era dar visibilidade social a mulher. Pois, vista apenas como mãe amorosa e esposa dedicada, sua presença não era considerada na construção da história, que se fazia sem computar a participação da mulher, suas conquistas e anseios, sua forma de ver o mundo e de interagir com ele. Por isso não se pode negar a importância do movimento feminista para as vitórias alcançadas pelas mulheres nos últimos anos, e, sobretudo, para a nova compreensão do feminino e também do masculino, na ótica dos gênero.

A seguir, apresentarei um sucinto histórico desse movimento devido à sua relevância para a reflexão atual da questão de gênero e da identidade da mulher e do homem.

2.2.1 – O movimento feminista

A primeira onda feminista compreende os primeiros movimentos - tem início em fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, perpassa o século XIX e adentra as primeiras décadas do século XX. Desde aí, foram se conformando feminismos vinculados a diferentes correntes político-ideológicas: liberal, cristão, socialista, anarquista.

Nesse processo, destacam-se as lutas e conquistas específicas, pelo acesso à educação de nível médio e superior e ao trabalho remunerado, e pelo direito de votar e ser votada, territórios estes interditados às mulheres.

Assim, a condição objetiva de exclusão das mulheres do campo do conhecimento, da formação e atuação profissional e da representação política, orientou a luta em prol da sua inserção na esfera pública e da igualdade de direitos e de oportunidades.

No Brasil, as mulheres conseguem ingressar nas Escolas Normais em 1871, desde que com currículo específico, sendo essas escolas até então exclusivamente para rapazes e a primeira criada em 1835.

A luta pelo sufrágio teve início em 1910, com a fundação do Partido Republicano Feminino, no Rio de Janeiro, por Deolinda Daltro, e a criação da Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, por Bertha Lutz, em 1919, transformada em Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em 1922. A conquista do voto teve início no Estado do Rio Grande do Norte, em 1928, foi se estendendo a outros Estados até ser reconhecido como direito das mulheres no Código Eleitoral de 1932 e na Constituição de 1934.

A conquista do direito de voto para as mulheres (de votar e ser votada) significou a incorporação de metade da população à dinâmica da democracia

representativa; inicia-se, assim, a aproximação das mulheres com os poderes do Estado, abrindo-se a possibilidade de responderem pelo destino das nações.

A segunda onda feminista emerge nos anos sessenta e setenta do século XX, tendo como referência o Ano Internacional da Mulher (1975) e a Década da Mulher (1976-85), ambos promovidos pela Organização das Nações Unidas - ONU.

No decorrer de todo o século, foram sendo superadas as barreiras formais na maioria dos países, e as mulheres adentraram o mercado de trabalho e as universidades, incorporando-se à democracia representativa.

Particularmente a partir dos anos 70, os movimentos feministas elaboraram amplas e profundas teorizações sobre a condição das mulheres e as relações entre mulheres e homens, apresentando propostas de mudanças: tanto em uma feição cultural, de afirmação de valores e de novas mentalidades; quanto em uma feição de intervenção política, mediante legislação e políticas públicas.

Os movimentos feministas, ao promoverem um diálogo com outros movimentos sociais (estudantil, sindical, de libertação nacional e pelo Estado de Direito) afirmam suas identidades próprias e questionam as contradições desses movimentos e dos partidos políticos de esquerda, por descuidarem da crítica e do combate à dominação patriarcal e ao sexismo presentes mesmo nas práticas e formações políticas que se reconhecem como democráticas e socialistas.

A partir da última década do século XX e da entrada no novo milênio, instaura-se um novo momento, que está em pleno curso e, nessa medida, ainda por afirmar sentidos e significados.

Na última década consolidam-se processos contraditórios como o da internacionalização da noção e dos compromissos com os direitos humanos, concomitantemente à vastidão e visibilidade dos fenômenos da exclusão e das desigualdades sociais em todo o mundo.

Neste cenário, destacam-se avanços quanto ao reconhecimento dos direitos das mulheres, expressos na Agenda Social da ONU - com a máxima "os

direitos das mulheres são direitos humanos", adotada na III Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (Viena/1993), e a gestação da noção de direitos sexuais e reprodutivos nas Conferências Mundiais sobre População e Desenvolvimento (Cairo/1994) e sobre a Mulher (Beijing/1995), sustentada a partir de então.

No Brasil, a igualdade jurídica entre mulheres e homens é bem recente: apenas com a Constituição Federal de 1988, é conquistada a igualdade de direitos e de deveres entre homens e mulheres na família e na sociedade.

No país, a segunda onda tem início com a criação dos primeiros grupos de mulheres, em meados dos anos 70. Nos anos 80, antes da promulgação da Constituição, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, órgão governamental responsável pela elaboração de políticas públicas visando à promoção da igualdade e o combate às discriminações contra as mulheres, e constituído com a participação da sociedade civil organizada.

Na década de noventa, difunde-se a perspectiva de gênero nos estudos acadêmicos e nas políticas públicas e multiplicam-se as ONGs sobre Gênero e Mulher e a constituição de redes e articulações de mulheres.

Inúmeros direitos e dispositivos constitucionais são regulamentados, a exemplo da Lei do Planejamento Familiar (1996/97); Lei da União Estável (1996); Cotas na Política (1995/97); Proteção ao Trabalho da Mulher (1995/1999); Assédio Sexual (2001).

Considerando os avanços legais do ponto de vista dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero, a característica maior da luta na atualidade é pela manutenção e implementação dos direitos conquistados.

Paulatinamente, os movimentos de mulheres passam a incorporar a discussão sobre os efeitos do processo de globalização e da implantação dos programas de ajuste estrutural, com medidas de abertura das economias nacionais, de desregulação dos mercados, de flexibilização dos direitos trabalhistas, de privatização das empresas públicas, de corte nos gastos sociais e de controle do déficit público -, particularmente sobre a vida das mulheres.

A grande diversidade dos movimentos feminista é construída como perspectiva humanista e de direitos humanos. Nesse contexto, as diferenças político-ideológicas, embora presentes, cedem espaços a diferenças que passam a ser enfatizadas em outros termos: O lócus e o tipo de ação política; os coletivos específicos de mulheres; as pautas temáticas.

A partir dos caminhos que os feminismos vão percorrendo e dos encontros com as perspectivas partidárias, sindicais, profissionais, comunitárias, ecológicas, religiosas, novas sínteses vão sendo produzidas. Também novos olhares vão sendo construídos a partir de coletivos organizados de mulheres, historicamente discriminadas e marginalizadas, a exemplo das mulheres negras, indígenas, lésbicas, trabalhadoras rurais, trabalhadoras domésticas, profissionais do sexo...

As temáticas ganham delimitação e aprofundamento, abrangendo desde a questão da transversalidade do gênero, até o seu tratamento específico nas áreas de violência e direitos humanos, saúde e sexualidade, política e poder, mercado de trabalho, pobreza e exclusão social.

Assim os movimentos feministas instigam as mulheres a assumirem a direção de suas vidas, gostos, potencialidades, projetos, a estabelecerem relações de simetria com os homens, a reivindicarem e a construírem cidadania em todos os espaços e relações sociais.

Um grande emblema dessa luta é o slogan "Nosso corpo nos pertence". O movimento feminista defende, assim, o direito a uma sexualidade livre e responsável, bem como o direito das mulheres escolherem quando querem ser mães, quantos filhos querem ter e com quem querem ter filhos. Defendem o direito das mulheres serem bem assistidas nessas escolhas.

Nessa medida, um outro slogan é construído, "Maternidade como direito e como escolha", transpondo o entendimento da maternidade como uma obrigação das mulheres, e uma interdição, para certas mulheres e em certas situações.

As linhas de ação desenvolvidas pelos movimentos e ongs feministas especializam-se, abrangendo estudos e pesquisa, assessoria, defesa e promoção de direitos e de cidadania, capacitação, articulação, comunicação política.

Inicialmente, uma distinção fundamental recaiu sobre as noções de "movimento feminino" e "movimento feminista".

Paul Singer, em célebre artigo "Feminino e Feminismo", de 1975, observava que, enquanto a nomeação de movimento feminino aludia à composição do movimento, de mulheres, demandando uma adjetivação, "pela paz", "contra a carestia", "em defesa do petróleo", a nomeação de movimento feminista referia-se à natureza e qualidade do movimento: de luta pela transformação da condição feminina e das relações entre mulheres e homens na sociedade.

Na história das mulheres, as funções e representações que lhes foram atribuídas, acabaram sendo transformadas em desigualdades sociais - sexuais ou de gênero. Esta situação motivou os movimentos feministas a levantarem a bandeira da "Diferença sim, desigualdade não".

Nas décadas subseqüentes, e paralelamente à difusão do feminismo, a nomeação de "movimento de mulheres" vai se afirmando para englobar todo tipo de movimento de mulheres que, em alguma medida, tem como alvo mudanças específicas ou globais, pontuais ou estruturais, na vida das mulheres.

Nesse sentido, o movimento feminista passa a constituir uma modalidade no movimento de mulheres, aquele que foi e continua sendo fonte irradiadora tanto para as demais modalidades de movimentos de mulheres - ligadas ao trabalho, à moradia, à religiosidade, à prática política, afetiva e sexual -, quanto para os movimentos mistos, voltados para os direitos humanos e qualidade de vida.

Em ambas as frentes, os movimentos feministas promovem diálogos e constroem mediações, buscando plataformas comuns.

Na virada do milênio, mais elementos são agregados à diversidade em pauta, e referem-se a novos patamares de inserção e organização e ao raio de atuação dos movimentos e ong feministas e de mulheres.



As organizações do movimento passam a se articular em complexos nomeados de redes, fóruns e articulações, com o objetivo de fortalecimento da luta e de interação e troca de experiências. Quanto à abrangência, a atuação das organizações e redes expande-se para além dos níveis local e nacional, consolidando-se em níveis regional e mundial.

A recuperação do valor da diferença e da diversidade pelos movimentos feministas transcorre paralelamente à valorização da igualdade, uma reivindicação bem antiga e ainda atual. Esta é outra contribuição dos movimentos feministas que buscam conjugar igualdade e diferença, ainda que com várias tensões e inquietações.

A defesa da igualdade de direitos e de oportunidades e o reconhecimento e a consideração de diferentes trajetórias e de escolhas diferenciadas é dirigida ao Estado e à sociedade, visto que ambos acolhem e reproduzem práticas autoritárias, fascistas, patrimonialistas, corporativistas. Daí emerge a bandeira "Igualdade de direitos e direito à diferença".

Paralelamente aos níveis de atuação, a dimensão político-ideológica vem ganhando expressão e tende a polarizar-se a partir do eixo norte-sul, mediante as perspectivas do neoliberalismo e de outra, referida ao campo dos direitos humanos, da justiça social e econômica e da função social do Estado, que mescla as perspectivas social-democrata e socialista.

Com base nessas referências de historicidade e de diversidade dos feminismos e seus movimentos, podemos elencar alguns processos que traduzem valores e práticas substantivos no ideário feminista. Tais valores e práticas foram construídos a partir da situação das mulheres, das relações mulheres-homens, mulheres-mulheres e homens-homens, e das representações sobre feminino e masculino.

Enfim, um último aspecto merece ser sublinhado. Os movimentos feministas e de mulheres se constroem como movimentos de auto-reflexão, estabelecendo pontes entre as histórias particulares e a história das mulheres. Valorizam e se estruturam a partir de relações horizontalizadas, simétricas e



colegiadas, como uma forma de superar a concentração e a centralização de poder presentes e reproduzidas em grande parte das organizações.

Como horizonte para o novo milênio coloca-se o “empoderamento” das mulheres: tanto em uma feição pessoal, no sentido de que as mulheres desenvolvam recursos para a negociação de interesses e necessidades em suas relações cotidianas; como em uma feição social e política, no sentido de que as mulheres assumam a gestão social, passando a ocupar cada vez mais posições junto aos poderes do Estado e junto aos poderes da sociedade civil organizada e aos partidos políticos, territórios ainda predominantemente masculinos.

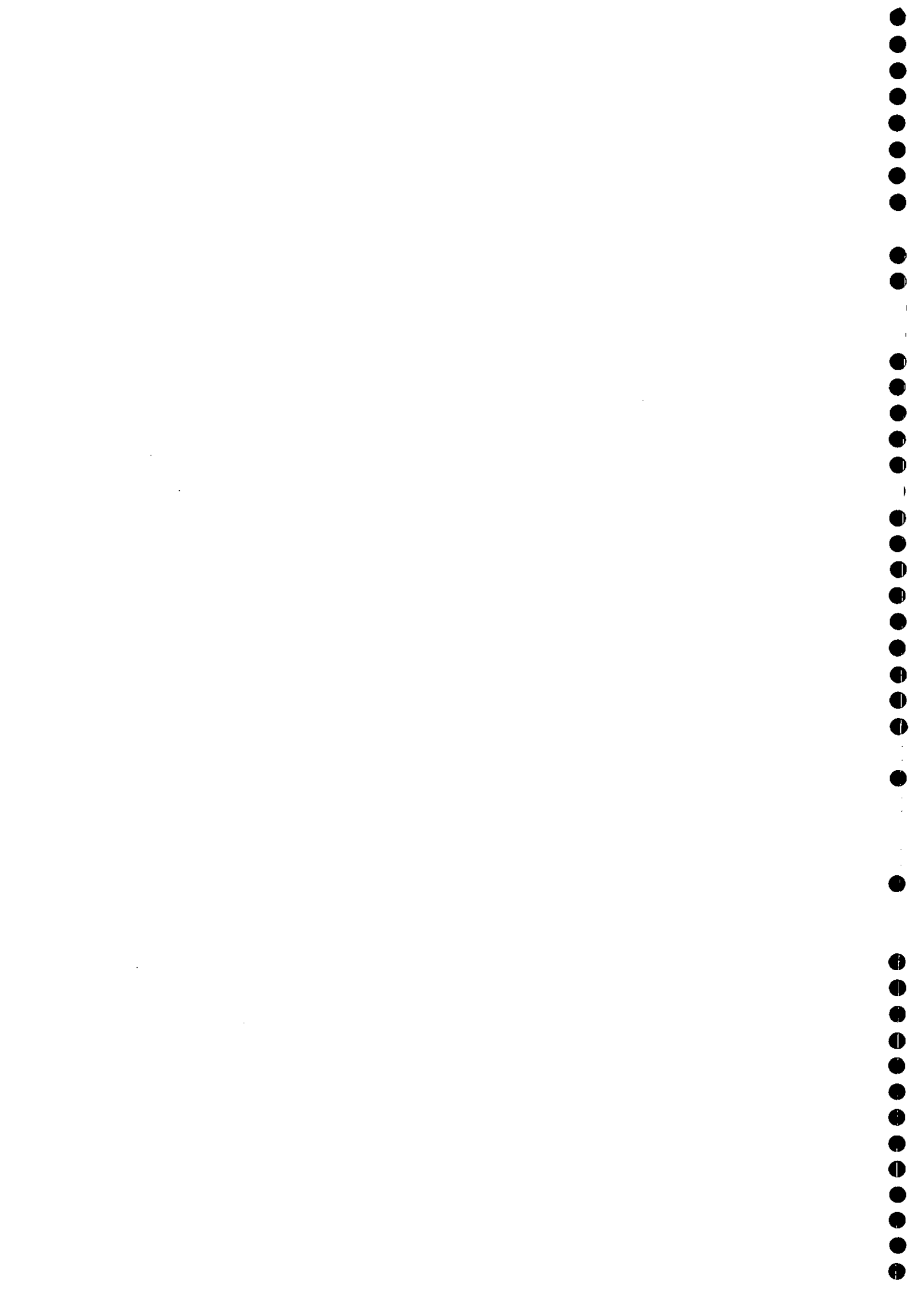
A utopia dos movimentos feministas alude a uma sociedade em que as pessoas sejam bem acolhidas, respeitadas e estimuladas a desenvolverem suas habilidades e potencialidades. Uma sociedade em que não haja espaço para opressão, exploração, discriminação e marginalização por fator de sexo e, tampouco, por outra característica social ou pessoal ou, ainda, por questão de foro íntimo, como escolha política, religiosa, sexual e reprodutiva. Esta sociedade só poderá ser construída, realmente, com a participação e a responsabilidade de mulheres e de homens, juntos e unidos.

2.2.2 – Novas condições para a mulher

O movimento feminista foi o grande marco da “liberdade” feminina, o direito ao voto, votar e ser votada, o direito a educação, nível médio e superior, o direito ao trabalho assalariado, e os direitos da mulher, foram algumas das reivindicações que o movimento feminista propôs.

Se voltarmos no tempo, encontraremos desde os Gregos, não uma figura de mulher, mas um ser incompleto, e sem direito a cidadania: “As mulheres, os escravos e os estrangeiros não são cidadãos. (Péricles, 450 a.C.)” (FORBES, 1996 p. 10).

“A mulher é por natureza inferior ao homem; deve, pois, obedecer... O escravo não tem vontade; a criança tem, mas incompleta; a mulher tem, mas impotente. (Aristóteles)” (FORBES, 1996, p. 10).



Não muito distante do hoje (por volta dos anos de 1930), no ocidente, podemos encontrar nossa avós, que quando crianças, eram criadas para se tornarem, excelentes donas de casa, esposas comportadas, que só faziam as vontades do marido, independentemente da sua própria vontade, até por que mulher não tinha o direito de ter vontade. A começar pelo casamento, as mulheres durante muitos anos não podiam escolher seus futuros maridos, esse era escolhido e imposto pela sua família, e a elas só restavam uma única saída, aceitar essa imposição, e ainda ser uma esposa competente, uma mãe dedicada e uma doméstica feliz com os seus afazeres. Podemos destacar a respeito: “A felicidade do homem é: eu quero; a felicidade da mulher é: ele quer... Foi assim que Nietzsche caricaturou a dualidade humana...” (BERTHELOT e HENRY, 2004).

Mesmo que essas mulheres se sentissem infelizes em seu casamento, jamais poderiam reclamar da sua vida, por que pior do que ser casada e infeliz era “ficar para titia”, termo utilizado para as mulheres que não se casavam.

Elas agüentavam a submissão, a exploração doméstica, e muitas vezes até os maus tratos, pois normalmente não tinham um marido, e sim, um proprietário, agüentavam o sofrimento e a traição, como algo “super normal”, e ainda diziam que “os homens são assim mesmo”, “possuem uma certa ‘necessidade’ de ter outras mulheres na rua! Mas, que isso não importava”, desde que não faltasse nada em casa para a esposa e os filhos. (lembro-me de ter ouvido minha avó falar isso por diversas vezes).

Quanto à submissão feminina podemos destacar essas duas passagens abaixo:

“A mulher deve aprender em silêncio, com plena submissão. Não consinto que a mulher ensine nem domine o marido, apenas que se mantenha em silêncio” – São Paulo, século I. (FORBES, 1996 P. 10).

“Ainda que o homem e a mulher sejam duas metades, não são nem podem ser iguais. Há uma metade principal e outra metade subalterna: a primeira manda e a segunda obedece.” – Molière, século XVII. (FORBES, 1996 P. 10).

Nessa cultura, a traição masculina era justificada como se o homem fosse um animal sedento por sexo. Conclusão: além de traídas, as esposas ainda

serviam de escravas sexuais de seus maridos, sem poder dizer não, e sem se satisfazerem sexualmente (aliás o prazer feminino, ainda hoje é problemático para inúmeras mulheres).

Essa “vidinha” jamais poderia ser questionada. A palavra divórcio não poderia existir. Uma mulher fosse separada, ou melhor “largada”, (pois era exatamente assim que a sociedade iria ver) era a pior das criaturas. Ninguém iria perder tempo para perguntar o porquê, o motivo já poderia ser deduzido, a esposa não cumpria com os seus “deveres” de esposa e de dona de casa e por isso foi “largada” pelo marido.

A ordem familiar era sempre estabelecida pelo marido, considerado o cabeça, o chefe. Essas características são típicas de uma sociedade patriarcal. Elas se fazem presentes numa reflexão de São Tomás de Aquino:

“Para a boa ordem da família humana, uns devem ser governados por outros mais sábios do que eles; em decorrência, a mulher, mais débil em vigor da alma e força corporal, esta sujeita por natureza ao homem, em que a razão predomina. O pai há de ser mais amado do que a mãe e merecerá maior respeito, porque sua concepção é ativa, e a mãe simplesmente passiva e material.” (FORBES, 1996, p. 10).

E por pior que parecesse sua vida, elas ainda tinham que “zelar” pelo seu matrimônio, fazendo uso daquele velho ditado popular: “ruim com, pior sem”. Estar casada era a melhor posição social que uma mulher poderia assumir nesta época.

Quando recorremos a psicologia para buscar informações mais científicas sobre o que é ser mulher, encontramos Freud, o pai da psicanálise, afirmando que o sexo biológico é insuficiente para determinar se nos identificamos como homens ou mulheres. Entre as várias hipóteses e teorias que Freud lançou sobre a sexualidade humana, apenas irei destacar algumas partes do trabalho freudiano que se referem a feminilidade.

A mulher, na teoria freudiana, é definida pela sexualidade; o que faz com que até hoje, na psicanálise, toda problematização da sexualidade humana se dê no campo da sexualidade feminina, que é enigmática e ambivalente. A mulher é portadora da diferença, ela é incompleta. Freud mantém o modelo de um único

sexo: sua teoria da sexualidade se baseia no sexo masculino, logo, a mulher é considerada como o outro, o não masculino. Esta posição tem sido percebida como uma afirmação sexista, mas, segundo essa teoria, a mulher se percebe como diferente, ao perceber que nela falta algo que os homens tem, o pênis. A partir daí que Freud irá desenvolver toda uma teoria de castração e histeria, a qual todas as mulheres estão submetidas. Evidentemente, uma mulher não pode aceitar a condição feminina em sua versão imaginária, infantil, da castração absoluta. Segundo a teoria, o que explicaria o desejo de uma mulher por um homem, é a condição de fornecer a ela, aquilo que lhe falta.

Enfim, Freud jamais propôs que a cura psicanalítica fosse capaz de oferecer felicidade a ninguém, muito menos felicidade sexual às mulheres, nas condições da sociedade burguesa do começo do século XX.

Com as transformações ocorridas na cultura ocidental e o avanço das técnicas anticoncepcionais foi possível efetivar a separação entre o desejo sexual das mulheres, e o projeto da maternidade, o que, finalmente, dissociou a mulher das condições de "seres de natureza", que os séculos XVIII e XIX lhes atribuíram. Maria R. Kehl faz uma reflexão sobre essa nova mulher:

"Surge à mulher sujeito de um desejo cuja satisfação está além da aposta no casamento e na maternidade. Surge a figura da mulher sexuada, feminina, sedutora, mas não necessariamente destinada à maternidade. Além disso, as mulheres ingressam em massa nas universidades e no mercado de trabalho, deixando para trás, em poucas décadas, a dependência econômica em relação a pais e maridos. Surge a mulher que não é mãe, ao mesmo tempo em que já deixou de ser filha. Capaz de desenvolver capacidades sublimatórias e participar, ao lado dos homens, na construção das obras da cultura e na constante renovação do laço social. Capaz mesmo de ser parceira dos homens na criação de linguagem, o que inclui a contínua invenção das artes eróticas..." (KEHL, 2004).

Em meados dos anos 60, ocorreu aqui no Brasil o golpe militar. As militantes feministas participaram das lutas contra a ditadura, a favor da abertura política e da anistia. Depois disso, o feminismo ganhou cada vez mais espaço. Elas passaram, então, a frequentar os gabinetes de deputados, as salas dos conselhos, os corredores ministeriais. Suas lutas contribuíram para as mudanças no código civil e para a aquisição de direitos.

O movimento feminista contribuiu fortemente para os importantes avanços em relação à condição feminina, porque trabalhou em prol do fim das desigualdades e da invisibilidade das mulheres que passaram a se assumir como sujeito social.

A primeira das conquistas das mulheres de classe média foi estudar. Para elas, trabalhar não era uma reivindicação, pois essa era atividade a ser exercida apenas por necessidade. O trabalho mal remunerado e sem perspectivas era obrigação de mulheres pobres, que precisavam ajudar no sustento da família. No início do século passado, a maioria das famílias de classe média baixa não poderia sobreviver sem o trabalho feminino e o infantil. Para a classe média, o trabalho feminino chegou tempos depois.¹

“A extensão da participação da mulher na força de trabalho é, na melhor das hipóteses, um indicador ambíguo da igualdade de gênero”, diz a autora. De fato, em 1872 ela encontrou 53,5% das mulheres empregadas, e nem por isso as encontrou livres ou emancipadas. No entanto, até hoje no Brasil, mulheres pobres que se submetem a todo tipo de opressão - seja familiar, seja no ambiente de trabalho, seja em relação a um homem violento - se consideram emancipadas apenas porque trabalham. (RODRIGUES, 2004B).

Contemporaneamente, as igualdades de acesso ao saber de todas as áreas acham-se abertas às mulheres porém, quando a questão é a igualdade profissional, sabemos que normalmente as mulheres ganham salários inferiores, desempenhando as mesmas funções que os homens.

A discriminação e sexismo normalmente são passadas ainda nas escolas primárias. Em pesquisa realizada foi comprovado que:

¹ A conquista dos estudos femininos realmente significou um avanço, já que antes os meninos partiam para o colégio, e suas irmãs eram condenadas a permanecer enclausuradas em casa ou em instituições religiosas, tendo como único ensinamento o das tarefas domésticas que seu futuro papel de esposa e mãe exigia. As mulheres eram consideradas como incapazes para os estudos. A respeito podemos destacar: “A mulher pode, naturalmente, receber educação, porém, sua mente não é adequada às ciências mais elevadas, à filosofia e algumas artes. Hegel, século XIX” (FORBES, 1996, p. 10). Primeiro foi a conquista das escolas regulares, umas das primeiras escolas femininas, foi fundada na França no ano de 1574, e era ministrada pela ordem religiosa das Ursulinas.

“O comportamento inconsciente dos professores não deixa de ter influência. Ficou demonstrado que eles interagem mais com os garotos, mesmo com uma taxa de feminização do corpo docente no primário de 77%, desequilíbrio entre os educadores de crianças que só se pode lamentar. Na verdade, os professores interrogam os garotos mais vezes, dedicam-lhes mais tempo, estimulam-nos e encorajam-nos mais” (RAYNAL, 2004).

Resultado, analisa Nicole Mosconi, eles *“aprendem a se expressar, a se afirmar, a contestar a autoridade, e as garotas, a se limitar em suas trocas com os professores, a assumir menos espaço física e intelectualmente, a ser menos valorizadas”*. Elas perdem assim a segurança e persuadem-se de que seu sucesso tem menos importância.” (MOSCONI, apud RAYNAL, 2004).

Hoje podemos dizer que as mulheres são consideradas independentes, trabalham fora, estudam, e não são mais obrigadas pela família, e pela sociedade a se casarem cedo para construir família. Porém, a exploração feminina ainda continua, aumentando ainda mais suas responsabilidades. A sociedade ainda exige que elas tomem conta da casa, dos filhos e do marido. Além disso, para sua própria necessidade, têm que trabalhar e serem independentes, buscando, assim, uma vida mais confortável. Para tanto, contribuem para o orçamento doméstico. Mas essa sociedade não obriga o homem a dividir as tarefas do lar com suas esposas.

Empurradas para o mercado de trabalho, as mulheres passaram a não aceitar mais ser posse passiva de seus maridos. Daí decorreu a bandeira da luta contra a violência em casa.

É claro que por mais que a mulher trabalhe fora, sua função de mãe nunca deixa de existir, e assim começa a dupla jornada, ou tripla se considerarmos, os filhos, o emprego e o serviço doméstico. Com toda essa independência, a mulher ainda é identificada como sinônimo de fraqueza.

“... a mulher é identificada como sinônimo de fraqueza: ela se percebe com vítima, impotente para lidar com a força de subjugação do homem e da sociedade patriarcal: se eu sou mulher, então sou fraca. E assim um mundo de distorções se acumula. O que for expressivo de um modo feminino de ser, será daí em diante identificado como desvalorizado, menor, próprio da incapacidade e impotência para o que é de fato ‘importante’ na cultura. Por exemplo, se ela mais se emociona e se envolve afetivamente com os outros, então essas são características humanas pouco valorizadas. Se expressa à emoção

pelo choro, então chorar é fraqueza”.(ALBORNOZ e KÜHNER, 1994, p.18).

As conquistas femininas vão para além do direito ao voto, à educação e ao trabalho assalariado. As mulheres têm voz ativa, são formadoras de opinião, e já podem optar pela maternidade. Depois da descoberta de vários métodos anticoncepcionais, em especial a pílula, que foi causadora de uma grande revolução, as mulheres, agora, já podem programar sua maternidade.

Os métodos contraceptivos como a pílula e a camisinha não significaram apenas o controle da maternidade, pois proporcionaram as mulheres o direito do sexo casual, direito esse exercido apenas pelos homens.

Hoje podemos falar em aborto, com um pouco mais de “naturalidade” do que se pensava há uns 50 anos atrás. Não estou defendendo nem criticando o aborto, apenas ressaltando que uma gravidez indesejada é exatamente, no mais das vezes, o resultado de uma relação sexual na qual os dois parceiros não tiveram a responsabilidade de usar algum método contraceptivo.

No Brasil, o aborto não é legalizado, mas não é difícil encontrarmos clínicas clandestinas, especializadas nesse tipo de serviço. Nos EUA e em alguns países da Europa o aborto é legalizado, tendo clínicas especializadas em todo o país.²

Quando o assunto é estupros, agressão, ou qualquer tipo de violência causada as mulheres, podemos recorrer à delegacia de mulheres, considerada como mais um avanço dos direitos femininos.

² Na China onde há um controle populacional, o caso é bem diferente: Muitas mulheres chinesas que ficam grávidas sem ter a licença oficial do governo ou que simplesmente desafiam a lei do filho único, estão sujeitas a abortos forçados; outras dão a luz e vêem os médicos matarem seus bebês com injeções letais; essas são esterilizadas. A política do filho único, que no começo deveria ser uma solução temporária para a explosão populacional, também levou ao infanticídio e ao abandono de meninas recém-nascidas. Como na China não há um programa de aposentadoria que funciona, os pais preferem filhos homens, porque estes terão condições de sustentá-los na velhice. Meninas costumam ser descartadas. Os orfanatos estão cheios de meninas, e segundo estatísticas do governo, de 65% a 100% delas são largadas sem comida. A realidade é que o problema populacional da China não foi solucionado até hoje. Os ricos estão dispostos a pagar pesadas multas para terem mais de um filho, e as famílias rurais, tanto subornam as autoridades quanto se recusam a registrar as crianças extras.

A mulher tem buscado com frequência mudar sua posição no mundo, isso explica as inúmeras ondas de atividades feministas ocorridas. Abaixo se destaca, uma passagem do Dicionário do pensamento social do século XX:

“Às vezes as feministas afirmam, que o melhor caminho para o progresso das mulheres, é lutar pelos mesmos direitos e privilégios e por serem tratadas do mesmo modo que os homens, enquanto outras afirmam que as mulheres devem exigir atenção especial as especificidades de sua condição, devendo reconhecer, em vez de negar a diferença”.(OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996 p.335).

Se, em âmbito legal, a igualdade é conquistada na maioria dos países, em outros, nos continentes africano e asiático, a discriminação e a violência contra as mulheres têm ainda respaldo jurídico, sob o manto das práticas culturais. Nesses países vigoram: a proibição das meninas estudarem; a proibição das mulheres trabalharem fora de casa; o não direito das mulheres à herança em casos da morte do pai e do marido; a obrigação das mulheres andarem cobertas da cabeça aos pés; a prática consentida das mutilações sexuais de meninas; o direito dos homens matarem as mulheres com quem coabitam, e diversas brutalidades que nem imaginamos que possam existir. A exemplo podemos citar a mutilação ocorrida na Somália. (ver Anexo 1)

Brutalidades como mutilações dos órgãos sexuais, estupros coletivos são exemplos explícitos de sexismo. Porém, essas não são as únicas formas de sexismo. No Brasil, o sexismo se dá de uma forma mais sutil, como por exemplo, quando as mulheres ganham menos que os homens, ao desempenharem as mesmas funções, assim como em altos cargos da patente militar em que praticamente inexistem mulheres, ou quando não há mulheres assumindo certos cargos públicos ou políticos.

Mas parece que a onda de luta pelos direitos femininos continua em todo o mundo. Por exemplo, no Irã, discriminadas pelo regime teocrático, elas estão promovendo uma revolução silenciosa sob as barbas dos aiatólas. São elas que apoiaram os reformistas e seu líder máximo, o presidente Morramed, dando uma lavada nos conservadores conquistando 70% das cadeiras do parlamento. (ver Anexo II).

Certamente ainda há uma longa caminhada para a igualdade de direitos, porém, aos pouquinhos já conseguimos muitas coisas, varias mudanças nos últimos séculos, não só aqui no Brasil, mas em todo o mundo, inclusive nas legislações, porém, ainda queremos muito mais.

2.2.3 – Afinal o que é ser mulher hoje?

A partir dos discursos que foram feitos sobre o papel da mulher na nossa sociedade, ficou claro que antigamente a mulher só possuía um único papel, que a limitava em ser mãe, esposa e dona de casa. Esse papel assumido pelas mulheres só refletia em uma única identidade. As mulheres não possuíam identidades, ou seja, elas não eram pessoas distintas umas das outras, não se levava em consideração a sua religião, cultura, classe social, raça, ou etnia, não importava a que grupos pertenciam. Para a sociedade elas não se diferenciavam, eram apenas mulheres, e só isso já era o bastante para que elas se tornassem iguais a todas, sem distinção. Todas pertenciam à mesma classe, ao mesmo grupo, a mesma função: a de ser mulher. O que se fazia presente era um único modelo de identidade, aquela única, permanente e estável.

Após o movimento feminista, e quebra do paradigma que constituía a concepção da identidade como única e estável, nasce, ou melhor emerge a concepção das múltiplas identidades, do sujeito descentralizado, do homem moderno (aquele discutido no capítulo de identidades).

Com essa nova concepção e com a grande ajuda do movimento feminista, as mulheres passaram a existir como seres individuais, indivíduos possuidores de múltiplas identidades.

Elas trabalham nas empresas, trabalham em casa, vão as ruas, fazem comprar, vão a bancos, dirigem seus carros, cuida de seus filhos, leva as crianças escola, clube, cursos... , fazem mil coisas no seu dia a dia. Podemos dizer que elas possuem múltiplas funções .

Considerando o gênero como relacional (discutido anteriormente), pois, é a visão que acredito se enquadrar melhor com a nossa realidade, observa o sujeito de forma mais dinâmica. Leva em consideração o contexto que os indivíduos estão inseridos: seja a cultura, a raça, a etnia, as relações de poder, as crenças, enfim, todos os atravessamentos que contribuem para a construção das múltiplas identidades do sujeito, nos afirmando que atualmente as mulheres são múltiplas.

Hoje elas são diferentes, possuem identidades distintas: As mulheres brancas não são as mesmas que as mulheres negras, ou as índias. Elas assumem suas identidades de acordo com sua raça ou etnia. A mulher pobre que trabalha dentro e fora de casa para ajudar a complementar a renda familiar, não é a mesma mulher rica, que trabalha apenas para garantir o seu lazer e sua estética.

A perspectiva de gênero nos mostra que há mulheres e mulheres, identidades e identidades, há indivíduos tão diversos e múltiplos que não podemos dizer com precisão, qual é a cara da mulher atual, pois não há um único modelo de mulher, e sim mulheres que se caracterizam pelas suas diversidades. Mulheres que saem as ruas, e mulheres que ficam em casa. Mulheres que lutam, batalham, estudam, trabalham... Mulheres mães e meninas, mulheres que são chefes de família sendo mãe e pai ao mesmo tempo, mulheres responsáveis e displicentes, mulheres brancas, negras, índias, e miscigenadas. Mulheres conservadoras, liberais, independentes e submissas, mulheres pobres, ricas e miseráveis. Mulheres professoras, tias, mães e amigas, mulheres que sofrem, que amam, que choram, que traem e são traídas, mulheres felizes e tristes, mulheres diferentes que vivem em uma mesma sociedade, mulheres como indivíduos.

2.3 – A Masculinidade e a sua construção social.

O início do século XX, por sua vez, foi marcado por uma crise generalizada da masculinidade, as tentativas de se estabelecer uma base sólida a partir da qual pudéssemos nos apoiar para definir, ainda que com segurança relativa, a masculinidade se revela ainda mais ilusória quando recorremos à antropologia.

Esta afirma que masculinidade e feminilidade, longe de serem realidades objetivas e, muito menos os fenômenos naturais calcados em elementos anátomo-biológicos, são, antes, noções dependentes das formas culturais dentro das quais tais noções emergem. A seguir temos alguns exemplos:

"Há sociedades onde possuir um pênis não constitui acesso à masculinidade: esta última, que não é natural e muito menos inata, deve ser adquirida através de rituais de felação, rigidamente controlados pelas leis do incesto, onde os meninos, para tornar-se homens, guerreiros, deverão ingerir esperma dos mais velhos. Em outras sociedades, a noção de masculinidade é diametralmente oposta. Nestas, cultiva-se qualidades não-competitivas sendo a agressividade considerada coisa intolerável. No outro extremo, encontramos rituais para, desta vez, "livrar" os homens do perigo da contaminação feminina. A "filosofia" dos Marines americanos é bastante alusiva: "Para se criar um grupo de homens, mate a mulher que está neles". Em quais desses exemplos os homens são mais viris?" (CECCARELLI, 2004A).

O que se depreende de tudo isto, é que a masculinidade é construída num espaço social e político e que sua "natureza", assim como seus rituais iniciáticos, só podem ser compreendidos dentro dos suportes simbólicos do masculino e do feminino próprios a cada sociedade.

Nesta perspectiva, temos aquilo que habitualmente se chama de comportamentos ditos masculinos, tais como: "homem não chora", "homem que é homem não tem medo", "homem tem que transar com todas as mulheres senão é bicha" (CECCARELLI, 2004A), e outros tantos que dizem respeito ao modo como, desde o início da vida, meninos e meninas são tratados de forma diferente, e as conseqüências daí oriundas devem ser pensadas de outra maneira.

Para compreendermos a aquisição da masculinidade, temos que entender por quais meios o menino se dá conta que pertence ao gênero masculino, ou seja, como, a partir da inscrição na função fálica (segundo a psicologia), ele se posiciona no simbólico como homem para, então, construir, ou não, sua masculinidade.

A psicologia nos informa que é essencialmente através da relação do menino com seu próprio pai ou com aquele que assume este papel, através dos

processos identificatórios, que ele, o menino, construirá sua masculinidade dentro das particularidades do sistema social no qual está inserido.

Ao mesmo tempo, a construção da masculinidade é profundamente dependente da maneira como o pai investe o filho: na relação pai e filho se reatualizam os conflitos que marcaram a relação deste pai com seu próprio pai, o que faz que a relação pai e filho sejam, tanto de um lado quanto de outro, marcada pela ambivalência.

“Ora, se o pai não cumpre sua função de objeto identificatório - o pai que castra, mas que também protege - o filho terá dificuldade de lidar com as angústias geradas na situação edipiana” (CECCARELLI, 2004A).

Isto terá conseqüências, por vezes catastróficas, não apenas na construção de masculinidade, mas também na maneira como o sujeito vive "concretamente" sua sexualidade, assim como na aquisição do sentimento de identidade sexual.

Vale lembrar ainda que é na relação da criança com o seu pai, que se constituirá o protótipo das relações do sujeito com outros homens. É crescente o número de crianças, principalmente de meninos, que são encaminhados para terapia por apresentarem "problemas" de identidade. A respeito Ceccarelli (2004 A) conclui:

“Desde os primeiros encontros fica claro aquilo que se pode chamar de ‘qualidade’ da relação destas crianças com a figura masculina paterna. Estas crianças exibem, por vezes, comportamentos e preferências ditos ‘femininos’”.

Entretanto não se tratam de crianças que apresentariam uma orientação homossexual embora esta situação também se apresente. Seriam, antes, meninos que, devido à particularidade de suas constelações familiares, identificou-se às referências simbólicas que, na nossa sociedade, são atribuídas às meninas. Isto pode ser gerador de angústia nos pais, principalmente nas mães que "cobram" dos maridos aquilo que eles não podem dar. Digno de nota é o fato que, em muitos destes casos, os pais destes meninos estão em crise em relação

às referências sociais da masculinidades, às quais eles não conseguem corresponder, o que gera angústia.

Uma exploração dos elementos, principalmente os inconscientes, presentes no trajeto identificatório destes pais revela, em muitos casos, uma problemática bastante próxima à apresentada pela criança, relativizada pela diferença de gerações e pelas mudanças no contexto social.

A sociedade define, muito bem, os papéis de masculino e feminino e logo, desde cedo, os meninos são educados para se tornarem garanhões na juventude, pois quanto mais mulheres um homem "cata" melhor representante da espécie masculina ele é. Abaixo destaca-se uma passagem que reflete bem isso:

"Os adultos adoram perguntar aos garotos:

- E aí rapaz! Quantas namoradas você tem?

Então o garoto cresce, chega á adolescência e descobre que está na hora de por em prática todo seu aprendizado machista. Afinal o que dirão Segunda-feira na escola os colegas ao verem que ele não "catou" nenhuma mulher no fim de semana?

Para ser aceito no grupo mais "legal" da escola o jovem passa por mais uma lavagem cerebral; além de ser um garanhão, ele deve ser também um bebedor, e quem sabe um bom fumante. Pois se não encher a cara ele não terá histórias do tipo: Nossa cara!!! Esse fim de semana fiquei mamado na festa da fulana!!! Bebi até cair, mas antes dei um trato naquela gostosa que estava lá! Viva nosso jovem sem personalidade!! Ele realmente é um cara legal! Mas além de legal ele também é um cara "rebelde", pois como todo bom "rebelde" ele adora se aventurar no mundo das drogas. Pois "esta é uma maneira de desafiar as leis do sistema e de ter absoluto controle sobre seu corpo". E que controle alguém pode possuir de seu corpo quando está bêbado ou drogado?". (COVEIRO, 2004).

Infelizmente essa é ainda a postura que a maioria dos nossos jovens de hoje precisa assumir para demonstrar sua masculinidade.

Como educadores devemos mostrar que alguns modelos de rebeldia, geralmente sugeridos por essa sociedade que rotula a tudo e todos, não passam de válvula de escape para que as coisas continuem realmente funcionando.

Uma outra postura que se espera de um jovem para provar sua masculinidade, é ser bravo, às vezes até grosso, pois a figura masculina sempre esteve associada ao poder, e esse poder acaba por se fazer presente nas relações mais agressivas e estúpidas, principalmente em relação às mulheres. Um homem, para se afirmar como homem, muitas das vezes usa como artifício, a ignorância, a violência contra a parceira/companheira, pois sabe que a sociedade ira lhe dar o respaldo, afirmando apenas que o homem é machista mesmo e pronto! É um absurdo tal afirmação e atitudes, porém, o machismo faz parte da "lavagem cerebral" a que muitos jovens foram submetidos a partir do momento em que nasceram.

“O machismo seria então: um conjunto de leis, normas, atitudes e/ou traços sócio-culturais do homem cuja finalidade, explícita e/ou implícita, tem sido e é, produzir, manter a submissão da mulher em todos os níveis: sexual, procriativo, trabalhista e afetivo.” (Dicionário Ideológico Feminista de Victória Sau, 2004,)

E se procurarmos ao longo dos tempos vamos encontrar o machismo justificado até no âmbito religioso:

“Os homens são superiores às mulheres, porque Deus lhes outorgou a preeminência sobre elas. Os maridos que sofram desobediência de suas esposas podem castigá-las: deixá-las sozinhas em seus leitos e até mesmo golpeá-las. (Maomé, século VII).” (FORBES, 1996, p.10).

A palavra machismo é utilizada primordialmente no âmbito coloquial e popular. Um termo mais apropriado (sobretudo em nível ideológico) para expressar o dito conceito sexismo, já que o primeiro se utiliza para caracterizar aqueles atos, físicos ou verbais, por meio dos quais se manifesta de forma vulgar o sexismo subjacente na estrutura social.

No plano psicológico, a diferença entre sexismo e machismo é que o sexismo é consciente e o machismo inconsciente; isto é, o machista atua como tal sem necessariamente ser capaz de explicar ou dar conta da razão interna de seus atos, já que unicamente se limita a reproduzir e a pôr em prática, de um modo grosseiro, aquilo que o sexismo da cultura a que pertence por nacionalidade ou condição social lhe indica. (ver Anexo III)

Por conseguinte, um machista pode até sentir-se orgulhoso e presumir que ser "muito macho" é sem dúvida normal, especialmente se não tiver consciência de que foi moldado por bases ideológicas e psicológicas misóginas (ódio /medo das mulheres muito ligado ao sexismo). (ver Anexo IV)

Ao tomar consciência de seu machismo e as conseqüências deste, o indivíduo pode modificar muitos aspectos de seu comportamento. Mas acredito que essa mudança só será possível em países onde esse sexismo esteja sendo combatido culturalmente, por movimentos sociais como o feminista.

Percebemos, muitas vezes, que há hegemonia de algumas masculinidades sobre outras. Essas relações podem ser vista facilmente nas relações sociais, do nosso cotidiano, e o que está em jogo nelas, de modo recorrente, é a posição social, o *status*, os saberes, e diretamente concordando com Foucault, a relação de poder, que é exercida, para reforçar as práticas de dominação e submissão sobre outras masculinidades e feminilidades.

Não irei discutir como as relações de saber e poder se enraízam nas sociedades, nem tão pouco irei discutir os regimes de verdade dos grupos sociais. Mas cabe ressaltar aqui, que a masculinidade, assim como a feminilidade, não são atributos que homens e mulheres possuem, em maior ou menor quantidade, e sim atributos que serão construídos cotidianamente com as relações sociais e culturais que os indivíduos participam.

III - O Currículo.

Provavelmente foi nos anos vinte que o currículo surgiu como um objeto específico de pesquisa nos Estados Unidos. Com a industrialização e os movimentos migratórios, houve a necessidade de se pensar em formular os processos de construção e desenvolvimento dos currículos.

Antes mesmo de surgir uma palavra especializada que definisse o que venha ser o conceito de currículo, em todas as épocas e lugares, professores e professoras já se preocupavam, e já estavam envolvidos, de uma forma ou de outra, com o "currículo", mas esta palavra só veio nomear aquela parte das atividades educacionais que hoje recebem o nome de currículo.

Para entendermos o que é o currículo, precisamos primeiramente entender como ele é definido, a partir dos diferentes autores e teorias. Antes de procurarmos uma definição específica, deveríamos saber quais questões uma teoria curricular busca responder, e qual conhecimento deve ser ensinado.

Como afirma Tomaz Tadeu: "O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que construir, precisamente, o currículo" (SILVA, 2003B, p.15).

E ainda mais, que tipo de ser humano esse ou aquele currículo pretende formar: "afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo". (SILVA, 2003B, p.15).

Quando recorremos a etimologia da palavra, "currículo, que vem do latim, *currículum*, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida", que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos". (SILVA, 2003B, p.15).

Se o currículo busca modificar pessoas, então se pode afirmar que o currículo ajuda na produção de identidades ou de subjetividades. Normalmente quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimentos e saberes, e esquecemos que é exatamente o conhecimento que está diretamente ligado com aquilo que somos, que nos tornamos e com aquilo que nos tornaremos.

Sendo assim, o currículo é uma questão de conhecimento, mas também é uma questão de identidade.

As teorias tradicionais de currículo pretendem ser apenas teorias neutras e aceitam mais facilmente os saberes dominantes, os quais são inquestionáveis; acabam por se concentrarem nas técnicas, nas questões de organização, e saber qual a melhor forma de transmitirem o conhecimento. Sobre isto opina Tomaz Tadeu: “As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicadas em relações de poder”. (SILVA, 2003B p.16).

As teorias críticas e as teorias pós-críticas do currículo, estão constantemente questionando “porque esse conhecimento e não o outro?”; “Porque privilegiar um tipo de identidade e não outra?”; enfim, elas estão preocupadas com a conexão entre saber, identidade e poder.

Foi especificamente em 1918, com o lançamento do livro “*The curriculum*”, do pesquisador Bobbitt, que se estabelece a partir de então, o currículo como um campo especializado de estudo. Embora Dewey tenha lançado em 1902, um livro com o título de “*The child and curriculum*”, no qual se levava em consideração, os interesses e as experiências das crianças e dos jovens para o planejamento curricular, e preocupava-se com a construção da democracia, seu livro não teve a mesma repercussão quanto o primeiro, pois o livro de Bobbitt trazia uma proposta na qual parecia permitir que a educação fosse tornar-se científica, e ainda mais que nesse exato momento histórico, as políticas econômicas e culturais estavam preocupados em moldar as formas da educação de massa, de acordo com suas diferentes e particulares visões. Bobbitt possuía uma proposta conservadora voltada para a economia, na qual o sistema educacional deveria ser tão eficiente, quanto qualquer outra empresa comercial ou industrial. O sistema educacional deveria ser capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter, tendo a “eficiência” como sua palavra chave.

Como afirma Tomaz Tadeu:

“Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações” (SILVA, 2003B, p.23).

Assim a tarefa dos especialistas em currículo era selecionar essas habilidades e depois planejar um currículo que permitisse que essas habilidades fossem desenvolvidas. Não é por acaso que até por volta dos anos 80, chamava-se de “desenvolvimento curricular”, (hoje em dia ainda encontramos alguns professores utilizando esse conceito).

Depois de desenvolver, os especialistas em currículo deveriam elaborar instrumentos de medição, que pudessem responder com precisão, se tais habilidades foram realmente aprendidas. Nessa perspectiva o currículo se transforma em uma questão de organização, simplesmente algo mecânico.

Foi por esses motivos, que o livro de Bobbitt foi considerado o grande marco do currículo como um campo especializado de estudos. Segundo Bobbitt: “A educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (BOBBITT, apud SILVA, 2003B, p.24).

Em 1949, o pesquisador Ralph Tyler, publicou um livro sobre currículo que influenciou a área educacional de diversos países, inclusive a do Brasil, pelas próximas quatro décadas. O livro de Tyler fez com que os estudos sobre o currículo circulassem em torno da idéia de organização e desenvolvimento, e tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é essencialmente uma questão de técnica. Para Tyler a organização e o desenvolvimento curricular devem buscar responder quatro questões básicas:

- 1- Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2- Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3- Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?

- 4- Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Essas perguntas correspondem à divisão tradicional da atividade educacional. Tyler ainda indica três fontes nas quais se devem buscar os objetivos da educação, insiste que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos. Afirmando ainda que, cada um deles deve ser levado em consideração igualmente.

- 1- Estudos sobre os próprios aprendizes;
- 2- Estudo sobre a vida contemporânea fora da educação;
- 3- Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas.

Como já sabemos, a década de 1960 foi uma década de grandes agitações e transformações, caracterizada por importantes movimentos sociais e culturais, que repercutiram, não só no Brasil, mas em todo o mundo. E foi exatamente nessa mesma época que, começaram a surgir livros, discursos, teorias que passaram a questionar o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.

Na literatura inglesa, os movimentos de "reconceptualização" (nome dado especificamente para a renovação da teorização sobre o currículo) tiveram uma ajuda do sociólogo inglês Michael Young. Na França houve destaque para o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. No Brasil, não podemos esquecer do importante papel das obras de Paulo Freire.

Além das influências teóricas, havia também as próprias experiências educacionais que ajudaram a explodir em vários lugares, e ao mesmo tempo, as teorias críticas do currículo, as quais efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.

Enquanto as teorias tradicionais se concentravam na organização, na elaboração, e nas técnicas de como fazer o currículo, as teorias críticas sobre o currículo começaram a questionar as desigualdades e injustiças sociais. São elas

as teorias de desconfianças, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. É sob essa ótica que os críticos começam a questionar a ideologia que é passada pelos currículos escolares.

Como nos informa Tomaz Tadeu:

“... A sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismo e instituições carregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo esta a cargo dos aparelhos repressivos do estado (a polícia e o judiciário); O segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família)” (SILVA, 2003B, p.31).

De acordo com o filósofo francês Louis Althusser: “A escola constitui-se em num aparelho ideológico central porque, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” (ALTHUSSER, apud SILVA, 2003B, p.31).

A ideologia atua de forma discriminatória, fazendo com que as pessoas da classe subordinada aprendam a submissão e a obediência, enquanto as pessoas da classe dominante aprendam a mandar e controlar.

O currículo escolar está baseado na cultura dominante, justamente a cultura que tem prestígio e valor social, e é transmitido através do código cultural dominante. Assim, as crianças da classe dominante se identificam naturalmente com seu ambiente nativo, e vêem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. Enquanto as crianças da classe dominada têm sua cultura desvalorizada, seu capital cultural é baixo ou nulo, não recebem nenhuma valorização, tendendo ao fracasso escolar. Já os da classe dominante são bem sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional.

Concluindo, ao ser cumprido o ciclo da reprodução cultural, as classes sociais se mantêm, garantindo o processo de reprodução social.

Foi a partir de todas essas críticas, que o modelo teórico crítico de currículo questionou o modelo teórico tradicional, havendo uma mudança radical nas teorias curriculares nos anos 1970 e 1980.

No mundo contemporâneo há uma diversidade de formas culturais. Atualmente vivemos em um tempo, onde as pessoas se articulam, se identificam, e fazem parte de grupos sociais que querem ter voz, que querem ser reconhecidos e vistos, querem ser representados nesse novo tempo de muitas fragmentações, ambigüidades, onde a exploração, a dominação, a discriminação e a exclusão, se tornam cada vez mais sofisticadas e sutis. As manifestações e expressões culturais de grupos dominados tornam-se comum, cada um querendo seu espaço.

Sabemos que as instituições escolares precisam nortear seu currículo e pautam suas ações por um padrão específico. Assim, só há uma forma que será legitimada. Todas as produções culturais que fogem a esse padrão de "normalidade", sendo construídas fora deste lugar central, assumem o caráter de diferente, e quando não são excluídas do currículo, ocupam a posição de exótico, alternativo, e/ou acessório.

Por isso, já há algumas décadas os movimentos feministas, os movimentos negros, e os movimentos das chamadas minorias sexuais, vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões, e suas práticas nos currículos escolares. Em resposta, as autoridades escolares amenizam essa situação, com datas comemorativas, como: "o dia do índio", "o dia da mulher", "a semana da raça negra" e etc... Sempre com um caráter para "complementar" a cultura. Os professores procuram listar as "contribuições" desses grupos para o país, seja nas músicas ou danças, sua colaboração nas atividades econômicas ou nas artes, por exemplo.

Como nos informa Guacira Louro:

"Nas escolas secundárias e superiores, promove-se um ciclo de palestras, convida-se um 'representante' da minoria em questão, ou se passa um filme, seguido de um debate e então, dar-se por atendida, a

tal ausência reclamada. Seja qual for a forma de expor, serve apenas de auxílio, e nunca entram nos programas e atividades oficiais são apresentadas apenas como um exemplo de uma outra cultura (diferente da oficial)... Sempre em caráter excepcional sendo assim, acaba por reforçar ainda mais essas identidades como estranhas e diferentes” (LOURO, 2003).

Tais narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais os grupos sociais que são legitimados, a ponto de poderem representar a si e aos outros ou ainda quais os grupos sociais que são apenas representados, ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação.

Segundo Marlucy Alves Paraíso:

“Assim, o entendimento do currículo como uma narrativa própria e específica que pode tanto subjugar pessoas e grupos sociais, como ser espaço em que os diferentes grupos sejam representados, é tema central nos estudos atuais do campo do currículo” (PARAÍSO, 2004).

As narrativas contidas no currículo, de maneira explícita ou não, corporificam noções muito particulares sobre o conhecimento, as formas de organização da sociedade e os diferentes grupos sociais, estabelecendo, por exemplo, qual o conhecimento que pode ser considerado legítimo, quais as formas de conhecer que são válidas, etc.

Conforme Paraíso (2004):

“As teorias educacionais e curriculares mais atuais expõem o currículo e sua ‘fabricação’, evidenciando a necessidade de problematizar suas disciplinas, seus conteúdos, seus códigos, suas formas, seus rituais, e seus silêncios. São essas mesmas teorizações que insistem também em dizer da necessidade de análise do papel do currículo na produção da identidade social e da diferença social”. (PARAÍSO, 2004).

Assim, o currículo tornou-se objeto de crítica e ao mesmo tempo de interesse por parte de diferentes grupos que queiram implementar qualquer mudança na educação escolar. Pois, é através das experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo, que se traçam o paralelo entre educação e identidade social, e escolarização e subjetividade.

Segundo Tomaz Tadeu, no currículo “existe um mundo objetivo de fatos, coisas, habilidades, ou no máximo, de significados fixos, que devem ser transmitidos” (SILVA, 2003A), porém, o currículo não é apenas um local de transmissão de conhecimentos pois “O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos” (SILVA, 2003A).

Ou seja, se o currículo transmite e produz conhecimentos, nossos alunos aprendem e produzem conhecimentos a partir daquilo que está representado no currículo, como em função daquilo que nele está silenciado.

Nossos alunos irão aprender a silenciar aquilo que o currículo está silenciando, já não há uma exposição de alternativas para que se faça uma escolha, e sim uma única transmissão de significados. É a parti daí que se pode afirmar que o currículo é produtor de identidades, porém, apesar de se saber que atualmente, há o surgimento de novas identidades, abertas, fragmentadas, contraditórias e inacabadas, como discutido no capítulo de identidades, infelizmente nossos currículos permanecem bem tradicionais, e ainda continuam produzindo as antigas e “velhas” identidades, fixas, fechadas unificadas e acabadas, silenciando assim, algumas culturas que nele foram esquecidas.

Há um grande questionamento sobre as teorias críticas de currículo, pois elas ignoram outras dimensões de desigualdades diferentes daquelas ligadas à classe social.

As teorias críticas, ao questionarem especificamente as classes sociais, foram muito criticadas ao não levarem em consideração o papel de gênero, de raça, de etnia, e sexualidade no processo de produção e reprodução da desigualdade. Isto fez com que surgissem, assim, as teorias pós-críticas do currículo, que passaram a proporcionar uma nova leitura em relação ao currículo e poder. Essas teorias enfatizam o fato de que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder.

De acordo com Tomaz Tadeu: “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero, e na sexualidade” (SILVA, 2003B, p.149).

E mais uma vez o feminismo deu sua contribuição, questionando as questões de gênero e o patriarcado nos currículos. Foi percebido que os currículos eram divididos por gênero, ou seja, certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente ‘masculinas’, enquanto outras, naturalmente ‘femininas’. Da mesma forma que algumas carreiras e profissões eram vistas como ‘masculinas’, sendo excluídas para as mulheres, também se atribuíam estereótipos. Tomaz Tadeu a respeito conclui: “De forma similar, os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas” (SILVA, 2003B, p.92).

Fica claro que o currículo além de produzir identidades, produz relações de gênero e estereótipos; (re)produz também, com vimos anteriormente, a ideologia dominante e o processo de reprodução social. Todos esses processos reproduzidos pelo currículo implicam em relações de poder. Para exemplificar melhor, citamos uma passagem esclarecedora de Tomaz Tadeu:

“Não há identidade nem alteridade fora da representação. O currículo, é, ali, naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção de identidade e da alteridade. É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação” (SILVA, 2003A).

Para esse autor, tudo se faz a partir da representação, ou seja, as normas sociais, culturais, e tudo que está a nossa volta, foi representado pela cultura social, tendo o poder como pano de fundo para essas relações. Nessa ótica, o currículo é simplesmente uma representação responsável pela disseminação desse poder que está nele embutido. Já que o currículo conduz o conhecimento, então, a este respeito pode-se citar que:

“Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder. O conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder. O conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2003B, p.149).

Uma vez também que o currículo implica na produção de identidades sociais e culturais, tem sido muito discutido por estudiosos/as e educadores/as a idéia de um currículo multicultural, que vem ganhando força ultimamente, para que se represente, nos currículos escolares, as diferentes culturas nacionais e grupos sociais.

O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados, como o da Antropologia.

A Antropologia contribui para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, porque todas as culturas são equivalentes, epistemológica e antropologicamente. Sendo assim, não há nenhuma medida única que possa estabelecer que uma cultura é superior a outra.

A perspectiva crítica de multiculturalismo, segundo Tomaz Tadeu, está dividida em uma concepção pós-estruturalista, e em uma visão materialista. Na visão pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo, não podendo ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. Já uma perspectiva mais materialista enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade, baseada na diferença cultural.

Em um currículo multiculturalista crítico, a diferença é mais do que tolerada e respeitada, é colocada permanentemente em questão. O multiculturalismo, obteve várias críticas, dependendo do ponto de vista. Conforme Tomaz Tadeu:

“Na versão mais conservadora da crítica, o multiculturalismo representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum;... Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas;... De um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo” (SILVA, 2003B, p. 89).

O multiculturalismo nos mostra que a desigualdade, em matéria de educação e currículo, não pode ser reduzida a dinâmicas de classe, porque ocorre também em função de outras dinâmicas, como a de gênero, raça, etnia, e sexualidade. Ele nos mostra também que a diferença não é uma característica natural, ela é relativa, e discursivamente produzida. O “diferente” é considerado “diferente” de algo considerado “não diferente”.

O que importa aos professores e educadores, é saber como se produzem os discursos que instituem as “diferenças”, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como os currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, e que possibilidades, destinos e restrições à sociedade lhes atribuem. Sendo assim, as diferenças deixam de ser compreendidas como um dado e passam a ser vista como uma atribuição, o que é feito a partir de um determinado lugar.

Enfim, o currículo é muito mais do que imaginamos, pois ele vai além dos textos e das contas que são aplicadas em sala de aula, vai além das matérias e disciplinas que nos são oferecidas ao longo do ano letivo, na medida em que transmite conhecimento, reproduz culturas, classes sociais, estereótipos, conceitos, representações, produz sujeitos e identidades. Neste sentido, o currículo é um instrumento de poder, que deve ser pensado e revisado conforme as mudanças que ocorrem nas sociedades.

No mundo ocidental, como vimos no capítulo referente à identidade, estamos passando por grandes transformações que estão fragmentando as identidades tradicionais, concebidas como fixas e unitárias. Ao mesmo tempo, acompanhando tal fragmentação e descentramento identitário, estão ganhando visibilidade, espaço e afirmação identidades que estavam à margem e até esquecidas.

Nesta situação, o currículo tradicional, que opera mediante a hegemonia da ideologia dominante, que privilegia papéis sexuais/gênero identitários tradicionais

(identidades fixas e unitárias), entra em colapso ao não conseguir acompanhar as mudanças ocorridas devido ao descentramento identitário.

Novas possibilidades de compreensão do currículo têm surgido e com elas emergiu a possibilidade de se construir currículos que possam trabalhar com a diversidade identitária seja no âmbito de gênero (aspecto privilegiado neste trabalho), ou étnico ou cultural, por exemplo.

Este fato tem relevância, uma vez que os currículos são elemento privilegiado para a formação da pessoa. Por um lado, os indivíduos podem ser formados dentro de uma concepção tradicional de currículo, que se faz acompanhar por uma percepção tradicional do ser e estar no mundo enquanto mulher e/ou homem. Por outro, eles também podem vir a ser formados dentro de outra concepção curricular, mais aberta à diversidade, a qual se acha associada, por sua vez, à compreensão de que o ser humano tem diferentes identidades e ainda que não é possível estabelecer uma medida única que nivele e ainda que privilegie uma identidade em detrimento de outras.

IV – Considerações finais.

Durante a produção dessa monografia pude refletir sobre algumas curiosidades e dúvidas que estiveram presentes ao longo da minha vida escolar e acadêmica.

Apreendi que nossa identidade não é algo fixo, que possuiríamos desde o momento do nascimento, mantendo-se única até a morte, nem muito menos, aquela carteira de identidade que retiramos no instituto Félix Pacheco, para sermos identificado como cidadão. A identidade ao contrário de tudo isso, tem haver com a nossa vivência, com a nossa história de vida, e vai sendo construída desde os nossos primeiros contatos com o mundo: desde o nascimento, a interação com a família, os amigos, o grupo escolar, na fase adulta, com o trabalho, o clube, a religião. Enfim, ela é constituída mediante nossa interação com tudo e todos, no nosso meio sócio-cultural, pois é a cultura a grande responsável pela maior parte de nossos atos, nossos costumes, nossa relação com o outro, e acima de tudo, responsável pelos nossos preconceitos e discriminações, que infelizmente são fornecidos de uma forma tão “natural”, e “sutil”, que na maioria das vezes nem não nos damos conta. Nós incorporamos o que aprendemos na escola e na vida e nem nos apercebemos que o resultado desta incorporação é apenas uma construção, e não uma verdade única e absoluta.

Digo quase “sutil”, porque os valores culturais são passados quando ainda somos crianças, quando ainda não sabemos diferenciar “o certo” do “errado”, ou ainda, não temos maturidade suficiente para sabermos entender que há as diferenças. Apenas absorvemos as informações que nos são passadas e aceitamos como sendo a nossa verdade absoluta sem contestar, até porque não sabemos contestar. No futuro, quando chegamos a idade adulta, muitas das vezes continuamos sem contestar, pois não nos foi ensinado, não aprendemos, porque não é interessante aos que ditam as regras sociais, nos ensinarem a contestar aquilo que para eles é, e deve ser o “certo”. Simplesmente, não aprendemos a diferenciar os valores por conta própria, levando em conta as

diferenças que existem na sociedade e que, com frequência, são esquecidas, não são levadas em conta, enfim, não são vistas.

Então algo que já foi e continua sendo construído na nossa cabeça, desde muito tempo, passa a fazer parte de nós – da nossa identidade –, e sem nos darmos conta, nascem assim, os nossos hábitos culturais e o senso comum; e com ele, nascem também, os nossos pré-conceitos, que aparentemente não são um ‘pré-conceito’, e sim um conceito que todos nós, como membros de uma mesma sociedade, temos, e que acaba se tornando “normal”, “natural” já que é algo tão comum.

De tão comum, torna-se difícil perceber que esse ‘comum’ é apenas uma construção social; que esse ‘comum’ é apenas uma forma de expressar algumas idéias, opções e/ou características; que esse “comum” é tão internalizado e próximo, que fica difícil percebermos que ele não é algo inteiramente produzido por nós, porque simplesmente ele nos foi imposto mediante os processos de socialização há tanto tempo, que o acolhemos e o aceitamos como algo tão nosso que fica difícil distanciarmos dessa realidade para podermos analisar e refletir, aceitar ou desconstruir o aprendido.

São esses conceitos, tão imersos e profundos, que não paramos para questionar, apenas aceitamos, porque eles já estão inseridos na construção da nossa identidade, fazem parte dela, assim como outras milhões de informações que absorvemos para a constituição de nossa própria identidade.

Percebi também o quanto grandioso foram alguns movimentos sociais, e em especial o feminista, para mudar alguns conceitos das sociedades, sobretudo, os relacionados às relações de gêneros e aos papéis de feminino e masculino na sociedade.

Em minha reflexão não poderia deixar de fora o currículo na medida em que sei que o currículo é muito importante para a formação de uma pessoa, e que o currículo vai além do que aprendemos nos bancos escolares. O currículo traz toda uma filosofia social e cultural, que está por trás da ideologia que se pretende

seguir. E o currículo tem um imenso peso na nossa formação enquanto pessoas, e enquanto aquilo que somos, porque passamos longos anos em um sistema escolar formal aprendendo conteúdos que nos orientam em nossa percepção da realidade.

V – BIBLIOGRAFIA

- . ALBORNOZ, Celina; KÜHNER, Maria H. Homem Mulher uma relação em mudança. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.
- . BERTHELOT, Olivier; HENRY, Natacha. Masculino/feminino – identidades em questão. Disponível em:
<<http://www.ambafrance.org.br/abr/label/label37/dossier/07identites.htm>> Acesso em 13 fev. 2004.
- . CASAGRANDE, Lindamir.S; CORRÊA, Ronaldo de O. Definindo Gênero. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/genero/trabalhos/genero.pdf>> Acesso em 15 jan. 2004.
- . CECCARELLI, Paulo.R. A Masculinidade e seus avatares. Disponível em:
<<http://www.ceccarelli.psc.br/artigos/portugues/html/amasculinidade.htm>> Acesso em 03 jan. 2004 A.
- . _____. Diferenças Sexuais...? Quantas Existem? Disponível em:
<<http://www.ceccarelli.psc.br/artigos/portugues/html/diferencas.htm>> Acesso em 10 jan. 2004 B.
- . COVEIRO, Jr. Sexismo e Falsa Rebeldia. Disponível em:
<<http://www.riseup.net/anarquista/sexismoefalsarebeldia.htm>> Acesso em 10 jan. 2004.
- . Dicionário Ideológico Feminista, de Victória Sau. Disponível em:
<<http://www.sof.org.br/femini/index.htm>> Acesso em 20 fev. 2004.
- . FORBES, Jorge (org.). Psicanálise: Problemas ao feminino. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- . GANDIN, Luiz. A; PARASKEVA, Luiz. A; HYPOLITO, Álvaro.M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz T.da S. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/tomaz.pdf>> Acesso em 05 jan. 2004.
- . HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- . KEHL, María.R. Sexualidade recontextualizada. Disponível em:
<<http://www.psicomundo.com/foros/genero/sexualidade.htm>> Acesso em 18 jan. 2004.
- LOURO, Guacira.L. Currículo, gênero e sexualidade – refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *Labrys, estudos feminista* – número 1-2, jul/dez 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/guacira1.html>> Acesso em 18 jul. 2003.
- . _____. Nas redes do conceito de gênero. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/faced/geerge/redes.htm>> Acesso em 14 jan. 2004.
- . LOURO, Guacira.L; MEYE, Dagmar.E. Gênero e Educação. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8637.pdf>> Acesso em 17 jan. 2004.
- . MATOS, Auxiliadôra.A.de. Feminilidade e Gênero: Re-lendo Cláudia e nova. Disponível em:
<<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/feminilidades-N1-2002.pdf>> Acesso em 23 fev. 2004.
- . MITCHELL, J. Psicanálise da Sexualidade Feminina. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- . MONTEIRO, Marko. A Perspectiva do gênero nos estudos de Masculinidade: uma análise da revista Ele Ela em 1969. Disponível em:
<<http://www.artnet.com.br/~marko/artigo.html>> Acesso em 30 jan. 2004.
- . MOTT, Luiz. Identidade (homo) sexual e educação diferenciada. Disponível em:
<<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/luizmott/mott2.html>> Acesso em 13 jan. 2004.
- . OUTHWAITE, William, BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Brasileira, 1996.
- . PARAÍSO, Marlucy.A. Currículo e identidades: A produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/curriculo_e_identidades.asp?f_id_artigo=282> Acesso em 25 fev. 2004.

. PEREIRA, Marta Regina A. Ele adorava cor de rosa e ela nunca usou fita no cabelo. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por valwilke@unirio.br em 12 jul. 2003.

. _____. Por um currículo que intercepte saberes, promova rupturas e acolha o diverso. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por valwilke@unirio.br em 12 jul. 2003.

. RAYNAL, Florence. Mulheres Campeãs da Educação. Disponível em: <http://www.ambafrance.org.br/abr/label/label37/dossier/02championnes.html> Acesso em 17 jan. 2004.

. RODRIGUES, Almira. Práticas Sociais, Modelos de Sociedade e Questões Éticas: Perspectivas Feministas. Disponível em: http://www.cfemea.org.br/publicacoes/artigos_detalhes.asp?IDArtigo=3 Acesso em 17 jan. 2004.

. RODRIGUES, Carla. Liberdade às custas da escravidão. Disponível em: <http://www.Nominimo.com.br> Acesso em 27 jan. 2004A.

. _____. O trabalho feminino e suas ambigüidades. Disponível em: <http://www.Nominimo.com.br> Acesso em 27 jan. 2004B.

. SILVA, Tomaz. T.da. A poética e a política do currículo como representação. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/> Acesso em 07 jul. 2003.

. _____. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

. SOUZA, Jane.F de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: Implicações para a educação infantil. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf> Acesso em 20 jan. 2004.

VI – Anexos

ANEXO 1

A circuncisão feminina ou mutilação genital feminina (MGF) consiste na extração parcial ou total do clitóris, órgão da sexualidade feminina, podendo também ser acompanhada da retirada dos pequenos lábios e/ou grandes lábios da vagina e causa problemas urinários, hemorragias, infecção, tétano e traumas psicológicas.

Cerca de 15% das meninas circuncidadas morrem. Hoje há cerca de 130 milhões de meninas e mulheres circuncidadas no mundo e cerca de dois milhões passam pelo procedimento a cada ano.

Em alguns países, costura-se a ferida dos lábios vaginas de maneira a deixar apenas uma pequena abertura que chega até a dificultar a passagem da urina e do fluxo menstrual.

Praticado em vários países, dezenas deles localizados na África, e muitas vezes com o uso da força, não raramente, provocam a morte uma vez que os circuncidados não utilizam anestesia. Pelo ao contrário, para acabar com o sangramento provocado pelos instrumentos cortantes e sem esterilização como lâminas, facas, tesouras e até pedaços de metal e cacos de vidro, colocam-se cinzas e fezes de animais no ferimento, e assim aumentando a incidência de graves infecções e outras doenças.

A mutilação genital feminina é parte do ritual de passagem da infância para a adolescência, mas também praticado em meninas de até sete anos; culturalmente acredita-se que preserva a virgindade, garante um bom casamento, contem os desejos sexuais, facilita a higiene pessoal, melhora a saúde, fortalece a união da tribo e melhora a estética da genitália feminina. Também é cercada de alguns mitos no caso de não ser praticado: o marido morre, a parteira fica cega, o filho nasce deficiente, a criança morre se tocar o clitóris da mãe ao nascer, e o clitóris cresce descontroladamente.

Convém esclarecer que a infibulação é a mais cruel das MGFs e consiste em clitoridectomia seguida pelo fechamento vaginal mediante sutura; onde se deixa somente uma pequena abertura para a passagem de urina e descarga de sangue menstrual. Depois do matrimônio, a vulva é aberta por laceração, o que a miúde volta a ocorrer na ocasião do parto.

O fechamento vaginal volta a repetir-se cada vez que o esposo decide sair em viagem. A prática da infibulação apresenta uma distribuição geográfica mais restrita que a simples clitoridectomia, verificando-se principalmente no norte da África, onde ocorre entre os Beja, Galas, Somalis, Massauas, Sudaneses, Nubios do Sul, Danakis, Malaio maometanos, e antigos árabes.

Por exemplo, Nifda Mohammed, de 20 anos nasceu na Somália e agora vive nos EUA, mas o pesadelo da circuncisão ainda a assombra. Em seu país 98% das mulheres têm toda a parte externa dos genitais removidas. Nifda sofreu o procedimento quando tinha nove anos: "minha mãe e meu pai juntos me seguraram, eu gritava de dor e me cortavam, cortavam, cortavam. Demorou tanto...". A operação no seu caso foi feita com uma tesoura de alfaiate. Hoje Nifda teme por sua filha de seis anos "minha sogra acha que ela já está na idade de ser *cortada, sempre que saio a levo junto comigo*".

A circuncisão não é um assunto fácil para Nifda e ela tem vergonha de falar sobre isso: "No meu país isso é um tabu. Mas preciso falar porque eu não quero que minha filha sofra as constantes infecções que me atacaram nem que tenha as horríveis cicatrizes que me doem até hoje quando eu ando ou sento, minha vagina ficou tão fechada que o sexo na minha noite de núpcias foi muito difícil. Quando minha filha nasceu fiz cesariana por causa de todos os meus problemas".

Através do seu marido, Nifda achou um médico americano que a operou para amenizar os problemas da circuncisão, ela também pediu a ele que conversasse com sua sogra, "mas ela não se convenceu. É uma pessoa sem estudo, acha que isso é essencial e na minha cultura, eu preciso obedecer a minha sogra". Como nos EUA o procedimento é ilegal, geralmente são os próprios pais que fazem a operação, outros levam as crianças ao país de origem, fazem a circuncisão e voltam para os EUA.

Desde de que a pratica começou a ser divulgada, oito países africanos, o Egito e mais sete países ocidentais, transformaram o costume bárbaro em crime. Nifda se juntou a Mimi Ramsay, uma enfermeira de 47 anos que foi circuncidada quando criança na Etiópia, e é a fundadora da associação "Forward USA", que se dedica a educar pais imigrantes sobre os perigos da mutilação feminina.

Essa é uma tradição cultural e não religiosa, pois não é recomendada nem pela Bíblia nem pelo Alcorão, ocorrendo em comunidades cristãs, muçulmanas e judias. A circuncisão feminina é apoiada por um mito:

O MITO:

"O Deus Amma criou a Terra como um corpo feminino, em que o órgão sexual é um formigueiro e o clitóris é um monte de cupins. Então o Deus resolveu vir a Terra para manter relação sexual com ela, quando se aproximou o monte de cupins avançou e impediu que o Deus tivesse relação sexual. O Deus então, acabou com o monte de cupins e manteve relação com a Terra mutilada. O Deus havia resolvido a fonte de seu problema, e prosseguiu sem infortúnio". (Psicanálise da Circuncisão – Ed. Sagra, Porto Alegre, 1990).

(FONTE: Circuncisão afeta dois milhões de mulheres por ano. *Folha de São Paulo*. Janeiro 1999. p. 1 – 11; O coração frágil. *Veja*. Abril 1998. p. 74).

Já no Afeganistão³, as mulheres viraram fantasmas, vultos cobertos de negro dos pés a cabeça que mal saem às ruas. Até o *chador* iraniano foi declarado indecente e escandaloso porque deixa aparecer o rosto. As mulheres são obrigadas a usar o *burka*, uma espécie de tenda que cobre o corpo, da cabeça aos pés, escondendo o rosto, os olhos e as mãos. Elas vêem o mundo através de uma grade de tecido. Sem rostos e sem direitos, as afegãs têm sido vítimas de todo tipo de atrocidades. Uma mulher foi espancada com uma barra de ferro num ponto de ônibus porque os olhos estavam aparecendo. Qualquer homem pode aplicar a lei islâmica, espancando uma mulher até a morte nas ruas.

³ Esta situação acha-se atualmente um pouco modificada depois da queda do governo afegão talibã. Contudo, ela não se transformou totalmente. As mulheres continuam a ser marginalizadas.

A cada mês, 30 mulheres em média se suicidam, jogando gasolina na roupa e colocando fogo. Elas não querem ser salvas: "melhor morrer do que viver assim".

Desde que o Talibã, um grupo radical islâmico, tomou o poder em setembro de 1996, as mulheres estão proibidas de trabalhar, de estudar e só podem sair de casa acompanhadas de um homem. A barbárie não poupa nem as meninas. Uma menina de dez anos teve seus dedos amputados por ter pintado as unhas.

Mulheres não têm nem direito de entrar num hospital. Dar à luz, só em casa. Vários médicos já foram espancados e torturados por terem atendido mulheres, e um cirurgião chegou a ter as mãos esmagadas como castigo. Para elas, restam apenas enfermeiras e barracões sem equipamentos nem condições higiênicas.

Quase todas as escolas foram fechadas, as meninas só podem freqüentar as aulas até os nove anos. Mesmo assim, é uma escola religiosa, onde elas só aprendem a recitar o Alcorão.

Cerca de 90% das mulheres afegãs são analfabetas; as professoras que, apesar de tudo, ainda dão aulas clandestinamente, correm o risco de ser condenadas à morte. O Mulá Omar (autoridade religiosa) explicou claramente a posição do Talibã: *"As mulheres, por natureza, são fracas e caem facilmente em tentação. Se deixarmos saírem de casa sozinhas, sem vigilância de um homem, elas acabam sendo levadas para o pecado por homens em busca do próprio prazer"*.

O fundamentalismo não tem limites. A televisão foi proibida porque, segundo os líderes, toda representação do ser humano é proscrita pela religião.

A jornalista e escritora afegã Sarahat Roshany, 38 anos, vive atualmente no Paquistão, mas costuma entrar escondida no Afeganistão, para ajudar a montar uma rede de escolas clandestinas, para meninas. Em Paris, ela contou o

drama de suas conterrâneas: “Hoje, as afegãs são invisíveis. Depois de perder maridos, pais e irmãos durante a guerra, só têm um direito: o de ficar em casas e esperar que os filhos morram de fome”. Apenas em Cabul existem mais 50 mil viúvas que foram proibidas de trabalhar e participar da vida social. Elas dependem inteiramente da ajuda humanitária ou das esmolas, quando podem sair na rua, o que sem homem é perigoso.

O Talibã trata as mulheres pior do que animais. Eles declararam ilegal manter os animais presos em gaiolas ou jaulas, enquanto mantêm prisioneiras as mulheres entre as quatro paredes de suas casas. Exceto para produzir crianças, satisfazer as necessidades sexuais dos homens ou fazer o trabalho enfadonho da casa, as mulheres não têm nenhuma importância aos seus olhos.

Abaixo seque uma tradução das leis do Talibã, é um absurdo sabermos que após anos de lutas, pelos os direitos femininos, há mulheres que ainda vivem sob essas leis:

As leis do Talibã:

1. É absolutamente proibido às mulheres qualquer tipo de trabalho fora de casa, incluindo professoras, médicas, enfermeiras, engenheiras etc.
2. É proibido às mulheres andar nas ruas sem a companhia de um *mahram* (pai, irmão ou marido).
3. É proibido falar com vendedores homens.
4. É proibido ser tratadas por médicos homens.
5. É proibido estudo em escolas, universidades ou qualquer outra instituição educacional.
6. É obrigatório o uso do véu completo (*burka*) que cobre a mulher dos pés à cabeça.
7. É permitido chicotear, bater ou agredir verbalmente as mulheres que não estiverem usando as roupas adequadas ou que estejam agindo em discordância com o que o Talibã quer, ou ainda esteja ainda sem o seu *mahram* e também se não estiverem com os seus calcanhares cobertos.

8. É permitido jogarem pedras publicamente em mulheres que tenham tido sexo fora do casamento (vários amantes foram apedrejados até a morte).
9. É proibido qualquer tipo de maquiagem.
10. É proibido falar ou apertar as mãos de estranhos.
11. É proibido à mulher rir alto (nenhum estranho pode sequer ouvir a voz da mulher).
12. É proibido usar saltos altos que pode produzir sons enquanto anda, já que é proibido a qualquer homem ouvir os passos de uma mulher. A mulher não pode pegar táxi sem a companhia de um *mahram*.
13. É proibida a presença de mulheres em rádios, televisão ou qualquer outro meio de comunicação.
14. É proibido às mulheres qualquer tipo de esporte ou mesmo entrar em clubes ou locais esportivos.
15. É proibido às mulheres andar de bicicleta ou motocicleta, mesmo com seus *mahrms*.
16. É proibido o uso de roupas coloridas (que tenham cores sexualmente atrativas).
17. É proibida a participação de mulheres em festividades.
18. As mulheres estão proibidas de lavar roupas nos rios ou locais públicos.
19. Todos os lugares com a palavra "mulher" devem ser mudadas, por exemplo: "O jardim da mulher" deve passar a se chamar "Jardim da Primavera".
20. As mulheres são proibidas de aparecer nas varandas de suas casas. Todas as janelas devem ser pintadas de modo às mulheres não serem vistas dentro de casa por quem estiver fora.
21. Os alfaiates são proibidos de costurar roupas para mulheres.
22. As mulheres são proibidas de usar os banheiros públicos (a maioria não tem banheiro em casa).
23. Os ônibus públicos são divididos em dois tipos, para os homens e para as mulheres.
24. É proibido o uso de calças compridas mesmo debaixo do véu.
25. Mulheres não podem se deixar fotografar ou filmar. Fotos de mulheres não podem ser impressas em jornais, livros ou revistas.

26. O testemunho de uma mulher vale a metade de um testemunho masculino, a mulher não pode recorrer à corte diretamente (isso tem que ser feito por um membro masculino da sua família).
27. É proibido às mulheres cantar, assistir filmes, televisão ou vídeos. É proibido a homens e mulheres ouvir músicas.

(FONTE: SANCHES, Neuza; CAPRIGLIONE, Laura. Amélias de Beauvoir. Veja. Novembro 1997. p. 104 – 107; . Mulher. Suplemento/ Terceiro mundo. 1995. p. 175 –176).

ANEXO II

O fato de uma mulher ter ganhado, demonstrou com clareza como essa autoridade espiritual veio perdendo sua força e como a população quer ver mesmo Estado e Religião separados, uma vez que na hierárquica configuração do governo iraniano a última palavra ainda é do Líder Supremo. A explicação do aumento da presença feminina no poder é simples. *"Até agora, os direitos das mulheres foram negados no Irã e nosso papel obrigatório é recuperar isso"*, afirmou Vahid.

As iranianas votam e tem o direito de se candidatar desde 1964, mas com a institucionalização de um estado teocrático, com a Revolução Islâmica em 1979, elas passaram a ser reprimidas de uma forma sistemática. Os últimos anos, porém elas vêm voltando a ganhar força e realizando pequenas mudanças.

Pintam os cabelos presos debaixo do Chador – véu que as encobrem. Pintam as unhas, escondidas em luvas negras. Assistem a programa na TV a cabo, e navegam na internet. São mulheres que pregam não violência e fazem parte de protestos pacíficos. Pedem o fim do sistema clerical.

São cultas e são maioria nas universidades. Não levantam exatamente bandeiras com slogans de "abaixo o véu", mas exigem reformas profundas. No Irã, elas comumente fazem parte de casamentos arranjados, não tem direito ao divórcio, ao aborto e, se houver separação, a custódia dos filhos é do pai. Apesar

de seguirem cada vez mais a moda ocidental, o chador é obrigatório e sua recusa pode até levar a punições pesadas. Hoje, a distensão comandada pelo presidente Murramed permite a aparição de uma nova mulher, que usa maquiagem, cursa a universidade, trabalha, ouve rock em fitas piratas e já assistiu ao filme "Titanic".

Ao volante do próprio carro, busca o tempo perdido. "Sem dúvida, a onda democrática nos beneficia", diz a cineasta Samira Makhmalbaf, uma celebridade aos 20 anos. Vencedora do Prêmio do júri no último Festival de Cannes – concorreu com *O Quadro-Negro*, seu segundo filme –, Samira tornou-se o exemplo de uma geração de mulheres que driblam leis islâmicas para alcançar a ribalta. Exaustas do confinamento doméstico, elas ousam, sem jamais desafiar os aiatólas. Vivem em permanente contradição.

Desde o início da Revolução Islâmica as mulheres tiveram assento no Parlamento, embora em número tão reduzido que críticos do regime as qualificam de "disfarce" da misógina governamental.

As deputadas ainda não conseguiram derrubar uma legislação que, entre outras medidas espantosas, prevê o apedrejamento de adúlteras e permite ao homem colecionar até quatro esposas.

É um horizonte animador se confrontando com o de um país vizinho, o Afeganistão. Depois da tomada do poder pelo grupo ultra-religioso Talibã, as escolas afegãs para meninas foram fechadas. Mulheres, não importando a idade, enfrentam um clima de constante intimidação. Ao lado de outros países do Oriente Médio, o Irã assume feições progressistas.

As mulheres votam, andam sozinhas na rua, aparecem na TV e nos jornais. Apoiado maciçamente por elas, o presidente Murramed defende o trabalho feminino. Não hesitou em reprimir a ação do Basejih – a polícia moral que fiscaliza o uso de batom e interpela moças acompanhadas de rapazes. Mas as coisas vão mudando, ainda que lentamente.

(Fonte: *Elas ainda vivem com medo. Marie Claire. Abril 2000, p. 74-79*)

ANEXO III

Em alguns países do continente asiático e africano, a discriminação e a violência contra as mulheres têm ainda respaldo jurídico, sob o manto das práticas culturais. Podemos citar os exemplos a seguir:

Em Bangladesh, garotas pobres que não aceitam casamentos arranjados, ou investidas sexuais, ou uma cantada na rua por parte de um estranho, a clausura ou outras imposições dos pais ou maridos, podem ser atacadas com jatos de ácido. A substância corrói a pele e os músculos das vítimas, tendo já causado a morte de algumas pelas queimaduras e muitas ficam cegas ou surdas. Desfiguradas, elas acabam rejeitadas pelas próprias famílias e não conseguem contrair o matrimônio.

Como as mulheres são vistas como mercadorias, com poucas perspectivas de trabalho ou estudo, o dote e a herança da família do noivo são a esperança de uma vida melhor a grande parte da população, principalmente nas áreas rurais.

As vítimas do ácido, no entanto, além do trauma psicológico e da dor física, acabam tendo que mendigar e passam a ocultar o rosto pelo resto da vida. A vergonha e o medo da represália impedem a mulher de buscar ajuda ou de prestar queixa a polícia.

Mesmo que em Bangladesh haja mulheres ocupando cargos importantes na política, uma interpretação primitiva do Alcorão, aliada à corrupção, favorece a prática da barbárie.

(FONTE: Punição: ácido no rosto. Veja, Edição 1.627, ano 32, n.º 49, Dezembro 99, p. 60).

ANEXO IV

Esse orgulho de ser machista quando é construído culturalmente, dificilmente será mudado. Essa afirmação fica mais clara com o relato a seguir. No Paquistão, uma mulher estuprada também é condenada e presa. De acordo com os advogados especializados em direitos humanos e ativistas feministas, três em cada quatro mulheres presas no Paquistão, estão na cadeia porque foram estupradas. E uma vez que entram em custódia, quase todas elas são estupradas de novo, tanto por policiais quanto por carcereiros. O estuprador só vai preso se houver quatro testemunhas masculinas que tenham presenciado o ato da penetração. Por outro lado, ela é presa porque quando admite que foi estuprada, admite também que fez sexo fora do casamento o que é ilegal. Adulterio, fornicação e estupro são ofensas que aparecem agrupadas no código de leis do Paquistão. Poucos ataques sexuais são de fatos registrados. Metade das vítimas que denunciaram as agressões foram atacadas por gangues – geralmente por vingança de um homem da família. Sem contar que ela pode ser morta por vários motivos, basta que um homem da família desconfie que uma mulher esteja mantendo um relacionamento ilícito e ele pode matá-la.

Crimes assim são cometidos em nome da honra e das tradições familiares. Os motivos variam para decretar a morte da mulher, pode ser por intenção de divórcio ou de se casar com um homem que ela própria escolheu, nesse caso, chega ao absurdo conselho de anciãos que podem decretar o assassinato. Vítimas de estupro podem morrer em nome da honra. A prática é comum no Paquistão e fortemente apoiada por muitas das constituições nacionais existentes no país.

Recentemente, uma lei que pedia a punição para as mortes de honra que foi rejeitada no parlamento. Em outros países, esse tipo de assassinato é passível de punição, mas as penas são tão leves que transformam o termo “justiça” em piada.

Na Jordânia, por exemplo, onde um em cada quatro assassinatos é uma “morte de honra”, os homens que matam suas parentas a sangue frio podem ser condenados a uma pena que varia apenas de três a doze meses de cadeia.

Se hoje se sabe que todos os humanos são verdadeiros objetos utilizados pelo poder econômico, no Paquistão as mulheres pagam com a própria vida o preço por serem uma mercadoria.

Por exemplo: A Jordânia Yasmeen de 16 anos foi estuprada, ela registrou o ataque em delegacia de polícia e foi imediatamente presa para sua própria segurança, uma prática comum. Mulheres estupradas também podem optar por esconder o rosto para sempre atrás de um véu. Porque uma vez estuprada, a jovem deixa de ser virgem e pode esperar ataques violentos por parte de seus próprios parentes ou de qualquer desconhecido.

Depois de três dias na cadeia, Yasmeen foi solta quando seu pai assinou uma garantia exigida pela polícia prometendo que não faria nenhum mal a sua filha. Mas quando o seu irmão a encontrou, matou-a com um tiro na cabeça.

“eu me orgulho de ter limpado o nome da minha família”, diz. “É melhor ter uma pessoa morta do que a família inteira passar o resto da vida morrendo de vergonha”. Para ele, sua irmã facilitou o estupro, se ela foi estuprada a culpa foi dela. Ele ficou preso por seis meses e hoje é tido como um herói: “agora os homens da minha família podem conversar com outros homens sem terem vergonha de nada”.

(Fonte: Paquistanesas são mortas "por honra". *Folha de S. Paulo*, Setembro 99. p. 1-20)

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II**

ALUNO: Graziela Maria de Medeiros.

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Refletindo sobre a identidade e o currículo na ótica de gênero.

ORIENTADORA: Valéria Cristina Lopes Wilke

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeira Avaliadora: Professora Convidada

Professora: **Ângela Maria Souza Martins**

Nota: 9,0 (muito)

Considerações Finais:

O trabalho apresenta um objeto de estudo de grande relevância, a identidade e o currículo na ótica de gênero. Há uma ótima fundamentação sobre gênero, com uma argumentação muito consistente. Também considero ótima a discussão sobre currículo, mas o trabalho monográfico explorou pouco a ótica de gênero e sua identidade na discussão do currículo. Concluo a aluna a nota 9,0 (muito)

Ângela Maria Souza Martins

Segunda Avaliadora: Professora OrientadoraProfessora: **Valéria Cristina Lopes Wilke**Nota: NOVE (9,0)**Considerações Finais:**

Este trabalho tem tema instigante e atual e a autora desenvolveu seu tema com coerência e fundamentação. Contudo, faltou uma maior reflexão e articulação entre identidade e gênero no âmbito do currículo. Isso se deve aos problemas enfrentados pela autora em seu último semestre na universidade. A aluna Graziela Medeiros tem consciência deste problema, que não comprometeu o trabalho monográfico em sua consistência teórica e coerência textual.

Valéria Wilke

Terceira Avaliadora: Professora da disciplina Monografia IIProfessora: **Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**Nota: 9,0 (nove)**Considerações Finais:**

O trabalho apresenta normas dos documentos exigidas a uma monografia. No entanto, a introdução carece de maior apuro terminológico, uma vez que não estão presentes objetivos, objeto de estudo e metodologia.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média Final	Situação Final
9,0	9,0	9,0	27,0	9,0

Rio de Janeiro, 20/04/2004*2004*