

# CAPÍTULO III

## **Sociologia da Educação, Perspectivas Feministas e Relações Sociais de Género**

As Teorias Sociológicas Clássicas e a Diferenciação Assimétrica dos Papéis Sociais de Género

A Sociologia da Educação e as Relações Sociais de Género

As Teorias Funcionalistas e a Consolidação da Masculinidade Hegemónica

As Teorias da Reprodução Social e Cultural e as Críticas à Masculinidade Hegemónica

A Pedagogia Crítica e a Educação Emancipatória

As Perspectivas Feministas e a (Des)Legitimação da Dominação Masculina

Os Feminismos da Igualdade

Os Feminismos da Diferença

*Os Pós-Feminismos*

Sexo e Género: Uma Redefinição das Relações sociais de Género

Masculinidades e Feminilidades: Outra Redefinição das Relações Sociais de Género

### CAPÍTULO III

#### **Sociologia da Educação, Perspectivas Feministas e Relações Sociais de Género**

São muitos os estudos em que se revela que, durante demasiado tempo, a problemática das relações sociais de género ou não foi integrada no âmbito de análise de muitas disciplinas académicas ou aí foi integrada de uma forma enviesada e estereotipada a favor das experiências da(s) masculinidade(s) e tornando invisíveis as experiências da(s) feminilidade(s) (De Beauvoir, 1976a,b; Code, 1991; Hurtig, Kail e Rouch, 1991; Laqueur, 1992; Dunaway, 2001)<sup>1</sup>.

Assim, a “assimetria entre a concepção de pessoa masculina e de pessoa feminina” tem sido vista como uma construção social ampla, resultando esta essencialmente de “conteúdos simbólicos associados ao sexo”, frutos de um processo civilizacional e de um tipo de conhecimento hegemónico que os mais variados pensadores, filósofos, teóricos e académicos, se encarregaram de explicitamente produzir e reproduzir, criando e recriando uma espécie de “ideologia colectiva” manifestamente e simbolicamente visível em diversas esferas do social (Amâncio, 1994: 15-16).

Diversas disciplinas académicas ou não contemplaram a problemática do género nos seus temas de análise sobre o social, ou categorizaram constantemente os perfis dos homens e os das mulheres, distorcendo assim a imagem das mulheres a favor da imagem dos homens (Code, 1991; Laqueur, 1992).

Este carácter androcêntrico da investigação e das práticas tem vindo a ser denunciado por autoras e autores nas análises que efectuam, por vezes, no âmbito das suas próprias filiações teóricas. Mostra-se em análises deste género como, por exemplo, “os estudos na história são baseados nas concretizações e nas actividades dos homens” ou pelo menos foram-no durante muito tempo (Andersen, 1997: 10).

Muitos estudos “tradicionais” efectuados pela Psicologia caracterizam-se, sobretudo, no que às relações sociais de género diz respeito, pela análise que efectuam ao nível das semelhanças e das diferenças que eventualmente se podem encontrar entre os homens e as mulheres, e isto no que concerne as suas características intrínsecas, as suas capacidades e práticas.

---

<sup>1</sup> Ver o sexto capítulo deste trabalho. Aí se explicam os “obstáculos metodológicos” desta e de outras formas de produção do “conhecimento” sobre as relações sociais de género como relações sociais de poder.

São estudos, que se debruçam, por exemplo, sobre os aspectos do “gender stereotyping of personality characteristics” e do “gender-typed behaviors” (Stockard e Johnson, 1992: 177). Assim, a psicologia tradicional apontou reiteradamente a influência de critérios tais como a personalidade, a inteligência e as variáveis situacionais sobre a performance dos homens e das mulheres. Por volta dos anos 30 do século XX, Terman e Miles salientavam que as diferenças entre homens e mulheres não se situavam a nível da inteligência mas sim em outros critérios, tais como: sentimentos, interesses, atitudes e comportamentos que caracterizam a mulher típica, em contraposição com o homem típico (Lorenzi-Cioldi, 1988, 1994).

Lígia Amâncio (1994: 26) – psicóloga social – refere que “na psicologia, a resistência da ortodoxia científica tem conduzido, precisamente, à afirmação da ‘diferença’ ou ‘especificidade’ do feminino (veja-se Miller, 1976 na psicologia clínica, Gilligan, 1982 na psicologia do desenvolvimento, e Skevington e Baker, 1989, na psicologia social)”. Assim, para esta autora (1994: 17), “o estudo das diferenças entre os sexos na psicologia foi inicialmente caracterizado pela procura de fundamentação de mitos [...] esta mitologia representava no fim do século passado um *Zeitgeist* que era comum a outras áreas do conhecimento das ciências sociais [...] e que, aliás, não se manifestava exclusivamente no sexismo mas também no racismo e eurocentrismo da ciência [...]. As diferenças biológicas eram para eles [psicólogos] as que melhor podiam explicar a ‘evidente’ inferioridade psicológica e social das mulheres, tanto mais que constituíam justificações e legitimações ideais de uma certa ordem social que, em si mesma, aparecia de tal modo natural que nem sequer merecia o estatuto de objecto de análise”.

A autora (1994: 17) esclarece ainda que “a conceptualização e análise das diferenças entre os sexos na psicologia social se faz, actualmente, na tentativa de ruptura com a tradição da investigação psicológica que associava o sexo feminino à natureza e com a tradição da generalização à humanidade no seu conjunto de teorias e modelos validados com sujeitos do sexo masculino [...] e que também contribuíram para a acentuação das crenças na *alteridade* do sexo feminino”.

No domínio da Pedagogia, e de entre muitos pedagogos de renome, destacamos Fénelon e Jean-Jacques Rousseau. Nas obras destes autores se pode perceber o quão presente está a questão da *alteridade* feminina.

Pois, Fénelon no seu *Éducation des Filles* (cit. em Hubert, 1957: 256) enuncia: “A mulher não tem de governar o Estado, nem fazer a guerra, nem entrar no ministério das coisas sagradas. Nem a política, nem a jurisprudência, nem a filosofia, nem a teologia lhe convém.

Tem a casa a governar, marido a fazer feliz, filhos a bem criar’. E ainda: ‘Não são as mulheres que arruinam ou sustentam as casas, que regem toda a minúcia das coisas domésticas e, por consequência, decidem do que toca de mais perto ao género humano inteiro?’. Essa função doméstica principalmente atribuída às mulheres leva Fénelon a enunciar o princípio fundamental da sua educação: ‘Estimo muito a educação dos bons conventos, mas conto ainda mais com a de uma boa mãe’”.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) escreve o *Contrato social*. Nesta obra (1981), compiladora das suas ideias políticas, o autor defende que “um povo, enquanto tal, quer dizer, uma nação e um Estado não podem nascer senão por um contrato, tácito ou não, criando uma obrigação recíproca de todos para com cada um e de cada um para com todos: este acordo é e deve ser livremente aceite”. O contrato social simula pois uma forma de governo em que “todo o homem, nascendo livre e senhor de si próprio, não pode ser submetido sem o seu consentimento”.

Jean-Jacques Rousseau, apesar de defender um contrato social em que o ideal democrático possa garantir a igualdade e a liberdade dos indivíduos, na sua obra *Émile* (s/d: 539, original de 1762), e num contexto em que as primeiras feministas liberais exigiam a igualdade entre homens e mulheres, nomeadamente em educação, concluiu: “Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazerem-se amar e honrar por eles, educá-los em jovens, tratá-los em adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce, eis os deveres das mulheres em todas as épocas”.

Por isso, há quem considere que “Rousseau expressara com a maior claridade e contundência um novo modelo de família que consagra a exclusão das mulheres do âmbito do público. Este projecto político apoiou-se cada vez mais nos argumentos pseudocientíficos tidos em conta pela medicina filosófica” (Puleo, 1993: 14).

Na Literatura, autores de renome há que proclamaram a subalternidade da mulher perante o homem. Assim, Bossuet refere nos seus sermões que a primeira mulher mais não era “do que uma porção da Adão e uma espécie de diminutivo”. Também Balzac, de forma bastante cínica, refere: “O destino da mulher e a sua única glória são o de fazer bater o coração dos homens [...]. A mulher é uma propriedade que se adquire por contrato [...]; enfim, a mulher, a bem dizer mais não é do que um anexo do homem” (cit. por De Beauvoir, 1976 a: 184 e 191, respectivamente).

A leitura de algumas obras de Molière deixa perceber que o autor defende um contexto social em que a mulher possa ser instruída mas não detentora de conhecimentos aprofundados: “Consinto que uma mulher tenha luzes de tudo” (*Les Femmes Savantes*, 1672).

Molière defende a educação da mulher a partir de uma perspectiva ancorada no naturalismo, uma perspectiva em que “a mulher seja educada para adquirir o sentimento da sua responsabilidade”. Por isso, “a cultura intelectual da mulher não deve abafar a noção dos seus deveres naturais” (*L'École des Femmes*, 1662).

Gilles Lipovetsky (1997: 229-230) traça um percurso da “mulher” na literatura e diz que a figura da “primeira mulher” foi a figura que perdurou longamente na história, até ao início do século XIX, em certas vertentes das nossas sociedades onde as mulheres foram percebidas como detentoras de “poder real e simbólico” e, até de “poderes temidos”. Georges Balandier (1974: cap. 1; 1999: 67-68) refere que esses “poderes temidos”, entre os quais a bruxaria, eram muitas vezes associados às forças que agridem a ordem social mas que os mesmos não tornaram as mulheres capazes de alcançar maior reconhecimento social, antes pelo contrário.

Segundo ainda Gilles Lipovetsky (1997: 230-231), tendo a figura da “primeira mulher” perdurado durante muito tempo, isto não impediu que na segunda metade da idade média surgisse um “outro modelo”, o modelo da “segunda mulher”, exaltada pelo código cortês a partir do século XII, e que reconhece “as perfeições da Dama amada”. Depois, nos séculos XV e XVI, o “belo sexo” fica “mais próximo da divindade do que do homem”. Assim, de Agrippa a Michelet, de Novalis a Breton, de Musset a Aragon a mulher foi idealizada como “criatura celeste e divina”<sup>2</sup>. Contudo, “esta idealização desmesurada da mulher não aboliu a realidade da hierarquia social dos sexos. As decisões importantes mantêm-se nas mãos dos homens, a mulher não desempenha qualquer papel na vida política [...] é-lhe negada a sua independência económica e intelectual”.

Também em muitos trabalhos da Biologia se realçaram as diferenças biológicas entre homens e mulheres, enquanto diferenças “evidentemente” visíveis. E, a denúncia que a este propósito se tem feito é a de que se deve reconhecer que “embora a biologia possa ajudar a explicar a divisão dos papéis sociais entre os homens e as mulheres, ela não pode explicar o porquê de as actividades dos homens serem mais valorizadas do que as das mulheres” (Stockard e Johnson, 1992: 132). Retomaremos esta análise sobre “sexo” e “género” ainda neste capítulo.

---

<sup>2</sup> René Hubert (1957: 255) fornece outros exemplos: “A *Beatriz* de Dante possui e simboliza a ciência sagrada. Quando, no decorrer do *Quattrocento* italiano [...] a mulher é naturalmente o centro. A Alemanha desde o fim do século XV, a França no começo do XVI, imitam a Itália. Erasmo e Vives declaram francamente as mulheres susceptíveis da mais alta cultura, igualam-nas aos homens; colocam-nas mesmo acima: tal é, pelo menos, a tese sustentada por Corneille, Agrippa, Brantôme e toda a série de poetas ligados a Marguerite de Valois. Um século mais tarde, é o reino das ‘*Préciseuses*’ e logo o das ‘*Femmes Savantes*’”.

No que se refere à Epistemologia, aponta-se para a existência de uma “malestream epistemology”. Sheila Ruth (cit. por Code, 1991: 18), por exemplo, partindo do facto de que a grande maioria dos filósofos são e foram homens faz crer que “o conteúdo da sua filosofia reflecte os interesses masculinos” e que “as suas metodologias reflectem valores masculinos imperialistas, valores esses cujo estatuto normativo deriva da sua associação com a masculinidade”. Acrescenta Lorraine Code (1991: 23) que se “as teorias metafísicas são marcadas pela masculinidade dos seus criadores”, então, “as teorias do conhecimento que eles elaboraram não podem escapar a esse traço. “O sexo de um filósofo enforma a sua construção teórica” (Code, 1991: 23).

No que diz respeito à Filosofia, dizem, por exemplo; Geneviève Fraisse *et alii* (1990: 18-19) que: “Os textos que maltratam as mulheres são também textos filosóficos [...] entram no domínio do recalçamento do sexo e da dominação masculina. Recalçamento e dominação: duas séries de razões para explicar o porquê de o discurso sobre o sexo ter sempre interesse em manifestar-se por fragmentos, por pedaços de sentido; escondendo assim, perante a evidência, o verdadeiro sentido; o do poder masculino”.

Vejamos alguns exemplos: Diz Aristóteles: “A fêmea é fêmea em virtude de uma certa falta de qualidades [...]. Devemos considerar o carácter das mulheres como sofrendo de deficiência natural”. E retoricamente Platão pergunta: “Ou julgas que há alguma diferença entre a atitude dessas pessoas [mulheres] e a dos cães, que se enfurecem com as pedras que lhes atiram, e não tocam em quem lhas lançou?”<sup>3</sup>. “Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem e um princípio mau que criou o caos, o tenebroso e a mulher”, diz Pitágoras (cit. por De Beauvoir, 1976 a: 15 e 135). E, no livro V da *República* de Platão (cit. por Prieto, 1995: 345-346), Sócrates afirma: “a mulher participa em todas as actividades, de acordo com a natureza, e o homem também, *conquanto em todas elas a mulher seja mais débil que o homem*”<sup>4</sup>.

Claude Lévi-Strauss, no âmbito da Antropologia, ao finalizar um estudo efectuado sobre as sociedades primitivas, conclui que a sociedade sempre foi dominada pelos homens. Diz ele (cit. por Simone de Beauvoir, 1976a: 122): “A autoridade pública ou simplesmente social

---

<sup>3</sup> René Hubert (1957: 218-219) faz uma análise sobre “a educação platónica”. Sobre esta educação, diz: “A verdadeira educação é reservada aos guerreiros e aos magistrados [...], essa educação é inteiramente feita para o Estado e pelo Estado. É essencialmente militar e política; acresce que a política é tudo no homem e uma filosofia. PLATÃO não admite a existência da pessoa abstraída da cidade: a cidade faz guerreiros e, dentre eles, escolhe a quem fará magistrados. Nenhum organismo social se interpõe entre estado e indivíduo e tanto não há educação pela e para a família, como não há pela e para a profissão. O Estado platónico é tão perfeitamente ‘totalitário’ quanto se possa imaginar”, pois entre outros aspectos nele se opera à “regulamentação das relações sexuais graças à comunidade de mulheres, que tem sobretudo o sentido de uma organização com o propósito de criação eugénica das crianças, tudo é minuciosamente previsto”.

<sup>4</sup> Veja-se, no entanto, e como no-lo reporta René Hubert (1957: 255 e ss.) que a educação das mulheres é defendida na *Económica* de Xenefonte, que Mosonius e Plutarco não admitiam que se estabelecesse qualquer diferença entre os sexos em termos de instrução, que Platão queria que as mulheres dos guerreiros recebessem a mesma formação física e musical dos esposos.

pertence sempre aos homens”. Alguns investigadores antropólogos que se debruçam sobre o estudo destas temáticas não manifestam, contudo, uma complementaridade de ideias e um acordo total no que a estes aspectos diz respeito. Afirmam que “embora a maioria provavelmente acredite que alguns aspectos da dominação masculina e a desvalorização da mulher são universais, a natureza da desigualdade de género e a forma como o género é definido podem variar de uma sociedade para outra” (Stockard e Johnson, 1992: 89).

Para justificar este aspecto, lembremo-nos, também, que a antropóloga americana Margaret Mead (1968, cit. em Amâncio, 1994: 28)), estudando a tribo dos Mundugumor, verificou que nessa tribo as mães rejeitam frequentemente os filhos e produzem, pela educação, um povo tão agressivo quanto elas, elas que são de facto as “dominantes” pela função reprodutora que lhes é destinada. Assim, “Margaret Mead considerava que a masculinidade emergia da necessidade de criar e afirmar uma identidade que não é inerente ao desenvolvimento fisiológico dos homens, ao contrário do que acontece com as mulheres, cujo o ciclo de vida é todo ele marcado pela função reprodutora”.

Contudo, na maior parte dos estudos antropológicos mais recentes, não se deixa de sistematicamente assinalar que “o simbolismo do género está na base de todas as culturas e todas as sociedades diferenciam as actividades que são impugnadas aos homens e às mulheres” (Stockard e Johnson, 1992: 105), que não há nenhuma sociedade conhecida em que o sistema de estratificação dos papéis sociais favoreça as mulheres, apesar de haver sistemas mais favorecedores de maior igualdade (Chafetz, 1984) e que apesar de haver defensores da existência de uma “época dourada, há muito perdida, do matriarcado”, esta “nunca foi efectivamente documentada do ponto de vista empírico” (Chafetz, 1992: 15).

Desta feita, a dominação masculina, essa sim, tem vindo a ser muito documentada. A dominação masculina<sup>5</sup> refere-se “às crenças e aos significados culturais que concedem maior valor e prestígio à masculinidade em detrimento da feminilidade” (Stockard e Johnson, 1992: 4 ). A dominação masculina existe no nosso sistema de símbolos culturais, nas interacções informais do dia a dia e nas instituições sociais e seus papéis. Na mesma organização, as actividades para os homens e para as mulheres tenderam a ser separadas. Em geral, “os papéis domésticos para as mulheres e os papéis públicos para os homens são enfatizados em todas as sociedades” (Stockard e Johnson, 1992: 245).

Uma análise mais exaustiva sobre a “dominação masculina” pode ser feita se nos ativermos a algumas perspectivas sociológicas e/ou feministas. Assim, ainda neste capítulo,

---

<sup>5</sup> O termo anglo-saxónico *male dominance* tem sido traduzido, em português padrão, por *dominação masculina*.

iremos apontar as principais teorizações sociológicas e feministas que ora acentuam ora tentam diluir o carácter androcêntrico da teoria, da investigação e das práticas.

Para a análise da problemática das relações sociais de género, em contexto educativo, ativemos aos contributos da sociologia da educação e, sobretudo, aos das designadas teorias funcionalistas, num primeiro momento, e aos das designadas teorias da reprodução social e cultural, num segundo. Damos destaque, também, e neste sequência, aos contributos da pedagogia crítica que, no âmbito da educação escolar, permite a compreensão da problemática das relações sociais de género, entendidas como relações de poder, no quadro de uma “educação emancipatória” (Luke, 1992: 28).

Este é, pois, um capítulo de análise teórica sujeita a um esforço de articulação entre algumas perspectivas teóricas que, congregadas, nos ajudam a compreender um quadro teórico de análise tradicional sobre as relações sociais de género e que as permite ver como relações eminentemente assimétricas de poder. E este é, também, um capítulo onde se apresenta um esboço de construção de um outro quadro analítico<sup>6</sup> em que se defende que as relações sociais de género devem ser perspectivadas como relações de poder assimétricas, mas nem sempre, e que se apresenta em acordo com os critérios da necessidade de maior igualdade de género nos contextos de educação escolar e não escolar.

## **1. As Teorias Sociológicas Clássicas e a Diferenciação Assimétrica dos Papéis Sociais de Género**

A sociologia como ciência social surge no século XIX e é um produto tanto do Iluminismo como da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Alain Touraine (1984: 17), entre outros autores, considera que a sociologia se institui como “a ideologia da modernidade” e “em conformidade com valores e normas universais: os da Razão, que são também os da produção e do direito” (Touraine, 1984: 17). O autor (1984: 42) explicita: “Ao longo do século XIX, especialmente com Comte, Durkheim, Weber e Tönnies desenvolve-se a ideia de um irresistível avanço da modernidade, da racionalização e da secularização, destruindo tudo o que revelava das essências, das pertenças, das crenças. O mundo ocidental – e provavelmente todo o planeta – surge assim envolvido na luta histórica das Luzes contra a tradição, do racionalismo instrumental contra a expressividade comunitária”. A sociologia, defende Herbert Marcuse (1972, cit. em Braga da Cruz, 1989: VIII) é “a ideologia da ‘ordem e do progresso’”.

---

<sup>6</sup> Que se pretende efectivamente problematizar no quinto capítulo deste trabalho.



O paradigma científico da ciência dominante envolto nos valores da “ideologia da modernidade”, da “ideologia da ordem e do progresso”, que sumariamente caracterizamos no primeiro e quarto capítulos deste trabalho, limitou durante muito tempo a produção de saberes associados a movimentos emancipatórios e, mais concretamente, não possibilitou o estudo de determinadas problemáticas como as das relações sociais de género, nos mais variados contextos, à luz de outras perspectivas que não fossem as perspectivas racionalistas (e patriarcais) bem patententes, em maior ou menor grau, na produção sociológica da modernidade mas não só.

O “conhecimento científico”, o “saber” que Francis Bacon e René Descartes instituíram na era moderna”, tem sido caracterizado como “produzido por um eu racional e objectivo” e como “pertencente ao género *masculino neutro*” (Peters, 2000: 35).

Esse conhecimento tornou-se capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo e esse mesmo conhecimento tem vindo a enformar as concepções sobre as relações sociais de género, o modo de constituição dos programas de estudos, as formas de transmissão dos conhecimentos, as formas da organização escolar e o próprio modelo de aluno/aluna veiculado pela escola. Esse conhecimento tem, em suma, ajudado a construir e a reconstruir “uma imagem de crescimento cultural selectiva e geradora de desigualdades profundas” (Tarizzo e De Marchi, 1999: 10).

É, precisamente, sobre a forma como alguns sociólogos clássicos enquadraram as relações sociais de género, vistas por eles, não raras vezes, como “questões da(s) mulhere(s)” e, também, sobre algumas das problematizações que a essas análises positivistas foram feitas que recai a exposição analítica que segue<sup>7</sup>.

Claude-Henry de Saint-Simon (1760-1825), “filho da grande Revolução Francesa”, defensor do “socialismo utópico” e da “associação universal” que exigem, de *per si*, o aniquilamento de toda e qualquer forma de escravatura: tanto a do operário, como a da mulher, propicia a defesa da ideia da “mulher livre”. “A sua crítica da forma que tomam as relações burguesas entre os sexos e da posição da mulher na sociedade burguesa” é “magistral”, diz Friedrich Engels (1975: 61-62), já que, continua Engels, “Foi o primeiro a exprimir a ideia de que, em qualquer sociedade, é pelo grau de emancipação da mulher que naturalmente se mede a emancipação geral”. Contudo, esta ideia de Saint-Simon não

---

<sup>7</sup> A análise apresenta-se essencialmente de forma “descritiva”, necessariamente incompleta e merecedora de aprofundamento futuro. São essencialmente tidos em conta os “clássicos” que mais são referenciados em outras obras sobre as “relações de género”, ou aqueles que a sequência deste estudo, em paralelo com a leccionação de disciplinas como “Sociologia da Educação”, “Organizações Educativas e Administração Educacional” e “Organização e Administração Escolar”, permitiu salientar.

encontrou, na época, a adoção que merecia ter tido e, por isso mesmo, as mulheres somente ocupam um lugar secundário no movimento saint-simoniano, considera Simone De Beauvoir (1976 a: 193).

Charles Fourier (1772-1837) faz uma análise sobre *O novo mundo industrial e societário* (1973: 16-25) e diz que “o estado societário não admite de forma nenhuma a igualdade” e que “a sociedade chamada civilização [...] longe de ser o destino do género humano é, pelo contrário, a mais vil das sociedades industriais que ele pode criar”. Propõe, assim, e para que a mudança se opere, a necessidade de “um método de repartição equitativo, atribuindo a cada indivíduo, homem, mulher ou criança – e de modo absolutamente satisfatório para ele – três dividendos, afectos às suas três faculdades industriais: Capital, Trabalho, Talento”.

Não é pois de admirar que Charles Fourier (1841: 195-196, cit. em Engels, 1975: 110) tenha desenvolvido, também ele, esta ideia da “mulher livre” na sua *Théorie des Quatre Mouvements* e, particularmente, na tese seguinte: “Os progressos e as transformações sociais do tempo acompanham a progressiva emancipação das mulheres, e a decadência da ordem social leva, conseqüentemente, à redução da liberdade das mulheres”, daí Charles Fourier ter concluído: “O alargamento dos direitos das mulheres é o princípio fundamental de todos os progressos sociais”.

Auguste Comte (1798-1857), pai e fundador do termo e da disciplina sociologia, a que no início do seu estudo (1989a: 145-156) chamou “física social”, pretendeu que a sociologia fosse “uma ciência” das modernas sociedades industrializadas em que se procedesse ao “estudo positivo dos fenómenos sociais” e, por isso, defendeu a possibilidade de utilização do método de análise (positivo) das chamadas ciências exactas para o estudo de “todos os fenómenos”, para ele, “sujeitos a leis naturais invariáveis”.

Segundo Emile Durkheim (1989a: 318), Auguste Comte “é, entre todos os sociólogos, o primeiro a ver na divisão do trabalho outra coisa que não apenas um fenómeno puramente económico. Ele viu nela ‘a condição essencial da vida social’ uma vez que a encaramos ‘em toda a sua dimensão racional, isto é que a apliquemos ao conjunto de todas as nossas diversas operações, quaisquer que sejam, em vez de a circunscrever, como é muito vulgar, a simples usos materiais”’.

A defesa da “racionalidade da vida social” permitiu a Auguste Comte (1989a: 145-156) pronunciar-se sobre as relações entre as “paixões” e a “razão”, concluindo pela sua incompatibilidade. A problemática é retomada por Auguste Comte (1989b: 174-178) que associa a “virilidade da inteligência” ao “positivismo racional” sendo que este, para ele, “consiste, acima de tudo, em *ver para prever*, em estudar o que é, a fim daí concluir o que será, de acordo com o dogma geral da invariabilidade das leis naturais”.

Esta lógica da *invariabilidade das leis naturais* permite a Auguste Comte, diz Françoise Duroux (1991: 121), “na 50ª lição do *Cours de Philosophie Positive* (1839), formular o conceito de uma ‘política do doméstico’, traçado rigoroso da exclusão inclusiva”. É preciso ver aqui a seguinte concepção: “a natureza como uma razão” e, por conseguinte, “a separação do doméstico e do social” tem de ser percebida, ainda segundo a autora, como “o efeito de um gesto político explícito e deliberado que marca as fronteiras internas da sociedade”.

Por isso, não espanta que Auguste Comte não deixe de argumentar a favor da hierarquia dos sexos, como no-lo reporta Simone de Beauvoir (1976a: 190)<sup>8</sup>, através das palavras do próprio autor: Entre o homem e a mulher existem “diferenças radicais tanto físicas como morais que em todas as espécies animais e sobretudo na raça humana os separam profundamente um do outro”. A mulher, devido à sua “infantilidade biológica” que se traduz numa “fraqueza intelectual”, está muito longe de alcançar o “tipo ideal da raça”. Por isso, os papéis sociais desempenhados pela mulher somente podem ser o de dona de casa e o de esposa. “Nem a direcção nem a educação lhe convêm”.

Algumas ideologias de género são normalmente convocadas para se problematizar alguns dos pressupostos acima enunciados. De entre essas ideologias salienta-se: a crença de que “[...] as mulheres professoras não servem para a profissão, devido ‘ao seu feitio, a sua constituição física, a fragilidade própria do seu sexo, o papel de mãe e mulher’ que as tornam incapazes de ‘propagar ideias justas, combater vícios, encarrear melhoramentos materiais, destruir preconceitos, concitar iniciativas, etc.’” (*República*, 1932, cit. por Araújo, 1990: 82), crença ou ideologia essa que se opõe à não menos pejorativa “ideologia do maternalismo” que apresenta o ensinar como característico e específico do ‘género’ feminino [em que] as professoras deveriam desenvolver na sua actividade ‘as aptidões das boas mães’, dando corpo à imagem froebeliana de que o professor ideal das crianças é a ‘mãe tornada consciente” (Araújo, 1990: 95).

---

<sup>8</sup> A autora não cita a obra de Comte que lhe permite fazer esta análise. Seria nos *Écrits de Jeunesse* (1826)?

Karl Marx (1818-1883), na sua obra *Fondements de la Critique de l'Économie Politique* (1967: introdução), procede à análise da *estrutura social* numa sociedade atravessada de contradições, numa sociedade desigual em termos de classes e fundada sobre uma relação também ela desigual de apropriação do capital industrial. A análise da estrutura social é aqui coincidente com a análise da estrutura sócio-económica conflitual onde as classes sociais e económicas se opõem umas às outras determinando, através de múltiplas mediações, o conjunto do modo de produção capitalista<sup>9</sup>.

A obra *O Capital* (1975) constitui um dos esforços marxistas na explicitação das relações económicas desiguais no modo de produção capitalista. O objecto de pesquisa da obra é definido por Karl Marx (1975: 325) como sendo a análise do “processo de produção capitalista como operação isolada e como processo de reprodução” da “produção da mais valia”<sup>10</sup> e da “produção do capital” que constituem processos que mostram as “diferentes formas de que se reveste o capital no seu ciclo, assim como as formas diversas desse mesmo ciclo”, sendo que tudo isto “constitui o movimento do capital social total”. Também no *Manifesto do Partido Comunista* (1998) estas ideias são apresentadas.

Friedrich Engels (1820-1895) dentro da teoria marxista, e em especial com a obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (1980) faz uma análise da divisão do trabalho em que parte do pressuposto de que as actividades domésticas são, natural e universalmente desempenhadas pelas mulheres<sup>11</sup>.

É Friedrich Engels (1975: 63-81) quem assim caracteriza “o novo modo de produção capitalista”: “Era a concentração de uma população desenraizada nas piores zonas das grandes cidades, era a dissolução de todos os vínculos tradicionais dos costumes, da subordinação

---

<sup>9</sup> É esta concepção de *estrutura social* que Karl Marx apresenta que está na origem de alguns autores considerarem, nomeadamente Braga da Cruz que o marxismo “não é, nem se reconhece, como ‘sociologia’ entendida como estudo social da sociedade” já que, entre outros aspectos, “Marx não aceita que se possa estudar a sociedade, como o pretendiam os primeiros sociólogos, mas apenas ‘todo o conjunto das relações materiais entre os indivíduos dentro de um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas’. Muito menos aceita que a sociedade seja passível de uma explicação ‘social’ porque, como lapidarmente afirmou, ‘a anatomia da sociedade civil deve procurar-se na economia política’” (Braga da Cruz, 1989: VIII-IX, citando Marx, 1982: 529 e ss.).

<sup>10</sup> Karl Marx (1975: 36-37) considera que a “a mais-valia resulta [...] dum excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho” de que o “capitalista se apropria”.

<sup>11</sup> Na obra referida, Friedrich Engels retrata a história *da mulher* dizendo que essa história está essencialmente associada à origem e desenvolvimento das técnicas agrícolas. Simone de Beauvoir (1976 a: 98-99) faz-nos um resumo dessa história: Na idade da pedra, quando a força produtiva das mulheres se podia igualar à força produtiva dos homens, existia, segundo Friedrich Engels, uma igualdade entre as duas classes de sujeitos. E isto porque, enquanto o homem caça e pesca, a mulher trabalha o barro, tece, cultiva e, assim sendo, desempenha um papel primordial na vida económica. Será com o surgimento da propriedade privada que se dá “A grande desfeita histórica do sexo feminino”, na medida em que se assiste a uma mutação radical na divisão do trabalho social. Diz Friedrich Engels (cit. por De Beauvoir, 1976 a: 98): “A mesma causa que tinha assegurado à mulher a sua autoridade anterior em casa: o seu confinamento aos trabalhos domésticos, esta mesma causa assegurava agora a preponderância do homem; o trabalho doméstico desaparecia ao lado do trabalho produtivo do homem; o segundo era tudo, o primeiro era um anexo insignificante”. Com o surgimento da propriedade privada aparece também a família patriarcal e com esta a submissão da mulher perante o homem, submissão essa que, segundo Engels, somente será anulada aquando da instauração plena do socialismo. De facto, Engels pensa que a mulher foi poderosa quando as técnicas estavam adaptadas às suas possibilidades, foi destronada quando se tornou incapaz de as explorar e, reencontra no mundo moderno a sua igualdade com o homem. São as resistências do velho paternalismo capitalista que, na maior parte dos países, impedem que esta igualdade seja completamente concretizada.

patriarcal, da família, era o trabalho excessivo, em especial das mulheres e das crianças, em proporções assustadoras, era a desmoralização em massa da classe operária [...]” num contexto em que “a burguesia [...] não podia transformar os meios limitados de produção em forças produtivas poderosas sem os transformar, de meios de produção do indivíduo, em meios de produção *sociais*, utilizáveis apenas por uma *colectividade de homens*”.

Karl Marx e Friedrich Engels (1998: 41) referem “quanto maior é o desenvolvimento da indústria moderna, maior é a proporção em que o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e crianças. No que respeita à classe operária, as diferenças de idade e de sexo perdem toda a significação social. Não há senão instrumentos de trabalho”. E defendem (1998: 54) que se tem de “arrancar a mulher ao seu papel actual de simples instrumento de produção”.

Vladimir Illitch Lénine, ao escrever *Sobre o papel da mulher na sociedade* (s/d: 12), irá defender que “a igualdade perante a lei não é ainda a igualdade na vida [...]. É necessário que a operária obtenha a igualdade com o operário não apenas perante a lei, mas também na vida. É preciso para isso que as operárias tomem parte cada vez mais na gestão das empresas públicas e na Administração do Estado [...]. O proletariado não conseguirá libertar-se totalmente sem ter conquistado a liberdade total para as mulheres”.

Posto isto, digamos que vários estudos aludem às limitações do marxismo enquanto “produto da modernidade”. Karl Marx “demonstrou uma fé incondicional na ciência moderna e no progresso e racionalidade que ela podia gerar” (Santos, 1994: 35), e assim sendo, numa lógica de divisão institucional entre razão e emoção, o marxismo não permite um entendimento adequado das relações sociais de género no contexto capitalista que não seja o da detecção de desigualdades no mundo público da produção.

A teoria marxista em geral tem então induzido a pensar que “a bipolaridade da conceptualização entre as mulheres e os homens e a divisão do trabalho entre os mesmos, enquanto constituintes de objecto de análise, são temáticas que não foram somente atravessadas por contradições conceptuais e teóricas que evidenciam o peso do *Zeitgeist* do século passado” (Amâncio, 1994: 24) em teorias tais como a funcionalista e em outras concepções. Mesmo nas teorias sociais consideradas revolucionárias, como foi considerada a teoria marxista, e no que respeita a análise que esta efectua ao sistema capitalista na sua génese, funcionamento e evolução à luz do materialismo histórico se pode detectar o quão presente estão determinadas concepções de dominação masculina.

A análise efectuada por Friedrich Engels, por exemplo, apesar dos progressos que apresenta relativamente a outras análises, não deixa contudo de decepcionar, na medida em

que “nada garante que tenha sido pelo surgimento da propriedade privada que a mulher ficou incondicionalmente submetida ao homem”. É desta forma que se considera que “o materialismo histórico toma por consensuais alguns factos que é necessário explicar: não problematiza a relação de interesse que liga o homem à propriedade. Onde é que este interesse, origem das instituições sociais, tem a sua própria origem? Assim, o exposto de Engels permanece superficial e as verdades que ele descobre são contingentes. É impossível aprofundá-las sem transbordar o materialismo histórico” e “esta abstracção que é o *homo economicus*”, considera Simone de Beauvoir (1976 a: 100).

Então, a principal crítica dirigida à teoria marxista clássica, no que respeita a análise da “condição social das mulheres”, é a de que esta teoria, nomeadamente a perspectiva de Friedrich Engels, está imbuída de um “monismo económico”. O materialismo histórico vê nos homens e nas mulheres simplesmente entidades económicas. Ao mesmo tempo, assinala-se que essa análise ficou “subordinada às relações de classe” (Amâncio, 1994: 25). Parece, então, que “a crítica marxista dos direitos do homem (proprietário) não diz respeito à mulher, colocada ainda numa confluência de dependências materiais e jurídicas (como esposa e mãe, um ser relativo, relativo a outrem)” (Fraisie, 1990: 32).

Desta feita, os autores marxistas focalizaram as suas teorias e as suas explicações sobre a exploração que se desenvolve a partir das relações económicas de produção do capitalismo<sup>12</sup>. Segundo alguns autores e autoras, “estas teorias negam a especificidade das mulheres e explicam a sua posição como simplesmente uma manifestação adicional da exploração e subordinação de todos os trabalhadores sem propriedade [...]. Aqui o sexo do trabalhador é largamente irrelevante, já que é a relação dos indivíduos no modo de produção o factor que determina a sua posição numa determinada classe social e não o seu sexo [...], as desigualdades de sexo, então, ficam ofuscadas e secundarizadas a favor da estrutura de classe” (Kerfoot e Knights, 1994: 67).

Em outras análises críticas sobre a produção teórica marxista revela-se, também, que “o marxismo generaliza falsamente as características da sociedade capitalista a sociedades em que tais características não se manifestam sendo isto o que explica a debilidade da sua teoria no que respeita a análise do género” (Nicholson, 1990: 43).

Nesta linha de análise, argumenta-se, mesmo, que a teoria marxista “oculta a problemática da dominação nas relações sociais de género” e acusa-se esta teoria de ser “humanístico- androcêntrica” por somente se debruçar sobre “o trabalho masculino” e por

---

<sup>12</sup> Como, aliás, já vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

considerar que “a alienação é uma condição masculina e uma condição cultural *pública*”. O materialismo histórico, então, “é a história da dominação e da exploração entre os homens na esfera pública” (Luke, 1992: 30-31). E, “ao privilegiar a opressão de classe, o marxismo secundarizou e, no fundo, ocultou a opressão sexual” e, por isso, “o projecto emancipatório do marxismo ficou irremediavelmente truncado” (Santos, 1994: 40).

Para Max Weber (1864-1920), “a chamada ‘concepção materialista da História’, no velho sentido primitivo e genial do ‘Manifesto’ comunista, por exemplo, domina [...] apenas a cabeça de leigos e diletantes [...] que dão por satisfeita a necessidade dogmática segundo a qual ‘as forças motrizes’ de ordem económica são as ‘reais’, as unicamente ‘verdadeiras’, aquelas que, ‘em última instância, são em toda a parte decisivas’” (Weber, 1989: 620).

Max Weber (1989: 652) defendendo então que as análises marxistas apenas “têm carácter ideal-típico”, vai ter a originalidade de apresentar um contributo, no que respeita a análise dos papéis sociais e organizacionais desempenhados pelos actores sociais que se situa precisamente no facto de este autor nos apresentar uma abordagem descritiva e explicativa do fenómeno social (burocrático) que “destrói as velhas estruturas patriarcais e remove a arbitrariedade do poder advindo dos pais e dos mestres das sociedades tradicionais” (Hearn, 1992: 160).

Analisando um contexto social sujeito a um processo de crescente racionalização, Max Weber (1979, 1993) apresenta-nos a burocracia, sua problemática de análise de eleição, em contraste explícito com os sistemas tradicionais de administração - que estavam baseados na autoridade patriarcal ou patrimonial ou tradicional ou moral. A burocracia, ao contrário desses sistemas, e enquanto “tipo-ideal”, é baseada na autoridade legal-racional. A burocracia representa o desempenho mais “racional” da autoridade legal, é o meio responsável pela consecução da maior eficiência técnica e constitui o meio mais racionalmente eficiente de melhorar o funcionamento das organizações em geral.

Contudo, a exacerbada preocupação com os processos de racionalização, a nível da ciência administrativa, mas não só, conduziu ao aparecimento de algumas ideologias burocráticas que em nada favoreceram, por exemplo, as mulheres enquanto actores sociais e organizacionais. Há até quem considere que “a incoerência das nossas atitudes e das nossas experiências surge com a incoerência do esquema conceptual que herdamos”. Este esquema conceptual é o da racionalidade burocrática e o de muitas outras formas de racionalidade (Rizvi, 1993: 59). Aprofundamos esta análise no quarto capítulo deste trabalho.

No seguimento dos trabalhos clássicos dos sociólogos mencionados, e dos que ainda vamos mencionar, na exposição analítica que segue teremos a oportunidade de reiterar que, no que à análise das relações sociais de género diz respeito, também no âmbito da sociologia da educação, surgiram correntes de pesquisa que irão reforçar “a diferenciação de papéis femininos e masculinos” inúmeras vezes construídos sobre critérios de diferenciação hierárquica. Em muitos estudos se reafirma, pois, e sem qualquer tipo de problematização, que a racionalidade, a objectividade, a independência, a agressividade e a dominação são traços de homens e que a irracionalidade, a emoção, a sensibilidade e o cuidado são traços caracterizadores das mulheres.

Argumenta-se, pois, também no âmbito da sociologia da educação, que “os caminhos possíveis através da estrutura social abertos a um indivíduo, são largamente determinados pela natureza das posições sociais nas quais ele é posto quer queira quer não”, em suma, que “os papéis” que se podem “adquirir são muitas vezes limitados pelos [...] papéis atribuídos” e isto devido ao facto de “a estrutura social proporcionar atalhos ou caminhos através da vida, dos quais é muito difícil, se não impossível, desviar-nos” (Musgrave, 1979: 23)<sup>13</sup>.

Assim, os estereótipos de género nas sociedades ocidentais reflectem formas de actuação que institucionalizam e legitimam as desigualdades. Os homens e as mulheres vivem as experiências dos seus mundos através de relações sociais de género contextualizadas e têm expectativas sobre si próprios a partir de uma série de elementos constitutivos do social. Os processos de socialização consolidam as suas expectativas favorecendo, simultaneamente, a continuidade da estrutura de poder patriarcal (Nicolson, 1997; Hollway, 1989; Harding, 1994; Amâncio, 1994).

De facto, na opinião de diversos autores e autoras, os processos de socialização primária e secundária de que estão dependentes as raparigas e os rapazes, os homens e as mulheres, vão ser os principais responsáveis pela diferenciação assimétrica entre eles e elas. Existem, pois, a nível societal “formas objectivas de discriminação” que, tal como a “expressão subjectiva das mesmas [...] têm a sua origem numa forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade” (Amâncio, 1994: 15-27)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> P. W. Musgrave (1979: 23) dá um exemplo: “Os rapazes têm mais possibilidades de se tornarem engenheiros ou condutores de autocarros do que as raparigas, que por sua vez têm mais probabilidades de trabalharem como bibliotecárias ou como dactilógrafas”.

<sup>14</sup> Lígia Amâncio (1994: 15-27) não negando o contributo dos processos de socialização no que respeita a interiorização das normas de comportamento que tanto os homens como as mulheres consideram socialmente aceitáveis para o seu “género”, não deixa mesmo assim de assinalar que “[...] o processo de socialização pode explicar de que modo as pessoas internalizam as suas identidades de género [...] mas não



As concepções tradicionais acerca dos “papéis atribuídos e papéis adquiridos” e acerca dos “processos de socialização” têm contribuído para acentuar os *traços distintivos e diferenciadores* dos géneros humanos e têm, em suma, contribuído para manter uma *divisão institucional* entre os mesmos, que atinge, não raras vezes, formas de desigualdade social. A educação pode jogar um papel fundamental no âmbito de uma socialização para a igualdade comprometida com as diferenças.

## 2. A Sociologia da Educação e as Relações Sociais de Género

A sociologia da educação é uma sociologia especializada. E, se esta quiser afirmar a sua autonomização, face a outros ramos da sociologia, tem de proceder à incorporação de “todo o saber sociológico” no fenómeno educativo (Esteves, 1992). Ora, nem sempre assim tem acontecido e nem sempre também as problemáticas relativas às relações sociais de género têm sido introduzidas no âmbito da sociologia. Para alguns autores e autoras “a sociologia [...] somente se interessou verdadeiramente pelo ‘caso’ das mulheres a partir dos anos de 1960, sendo que este era visto como sendo um ‘caso’ específico que colocava problemas ao caso geral, não dito masculino” (Combes, Daune-Richard e Devreux, 1991: 60).

No que respeita à sociologia da educação, uma análise sobre grande parte da investigação desta disciplina, investigação essa patente em três revistas da especialidade e 29 livros colectivos publicados em Inglaterra, dos anos 60 a 80, permite a Sandra Acker (1995: 53-58) referir: “Não há nenhum artigo teórico sobre educação em todos estes 20 anos que tenha como tema a desigualdade educativa das mulheres”. Na década de 70, no trabalho de campo de Olive Banks *The Sociology of Education* (1977), continua a autora, já se encontram duas secções relevantes para a educação das mulheres e em alguns manuais (Banks, 1976, Morrish, 1978, Reid, 1978, Musgrave, 1979), a título de excepção, dá-se uma relativa importância a temas como “mulher e educação”.

Diz ainda Sandra Acker (1995: 53-58) que “os grupos de sociólogos que levaram adiante o estudo dos processos na sala de aula e do currículo parecem não ter apreciado a introdução da problemática da diferenciação sexual”, suspeitando, então, a autora, que a investigação feminista sobre a reprodução do género em contextos de escolarização tenha sido, no início dos anos 70, “desconhecida em grande medida para a maioria dos sociólogos

---

pode explicar o sentido da diferença dessas identidades, porque os indivíduos já nascem num sistema social que produziu conteúdos simbólicos associados ao sexo, que os processos de socialização se limitam a reproduzir”. Diz ainda a autora (1994: 23) que “considerar simplesmente o processo que consiste na internalização por parte dos indivíduos das características e comportamentos que eles percebem como adequados à sua pertença sexual, sem considerar a ideologia largamente consensual que diferencia o masculino e o feminino através da deseabilidade social das suas características, corresponde a analisar o como, sem considerar o porquê, e acaba por transformar o processo de socialização numa espécie de marcação natural das diferenças entre os sexos, que uma vez estabelecida na infância e na adolescência acompanha, irreversivelmente, toda a vida adulta”.

da educação”. Mesmo no início dos anos 90, acrescenta (1995: 193), “o género não tinha sido completamente integrado dentro da sociologia da educação, permanecendo como uma preocupação quase exclusiva das mulheres e, mais especificamente, das feministas dentro da disciplina”<sup>15</sup>.

Em Portugal, na década de sessenta há várias iniciativas que irão estar na base da definição de uma linha de “Estudos sobre as mulheres” (Magalhães, 1998) mas é só a partir dos anos oitenta que se fortalecem as linhas de investigação teórica no que respeita concretamente: a linha do louvor e da exaltação da mulher, a linha didáctica e crítica que as admoesta e ensina, a linha de defesa e de reivindicação dos direitos das mulheres (Tavares da Silva, 1999: 18-20).

Falando dos *25 Anos de Sociologia da Educação em Portugal*, Stephen Stoer e Almerindo J. Afonso (1999: 316) apontam alguns *percursos, problemáticas e perspectivas* de entre os quais “a história das mulheres e a sociologia das questões de género”, problemáticas e perspectivas estas que têm contribuído “para fortalecer uma linha de investigação que vai também produzindo as suas próprias influências e alcançando uma crescente visibilidade social e académica no contexto português”. E, Helena Araújo (2002) fazendo “algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal” aponta e discute os trabalhos e os temas que têm contribuído para o estudo e o desenvolvimento destas problemáticas no nosso país.

Ainda bem que assim é porque muitas investigações comprovam que quando se aborda o tema da educação introduzindo, não de forma superficial, a temática dos géneros “entram progressivamente em crise todas as referências teóricas e práticas a partir das quais professoras e professores se habituaram a trabalhar”. Comprovam estas mesmas investigações que “a relação pedagógica é posta em causa” e concluem que “o conteúdo de cada disciplina deve ser sujeito a uma revisão crítica”. Sem a introdução da problemática das relações sociais de género, diz-se, “todo o mecanismo educativo se revela rígido, unidimensional e substancialmente *pobre*” (Mapelli, 1999: 5).

Pensamos que todo este capítulo de análise teórica sobre as relações sociais de género pode ajudar a perceber a importância da introdução desta problemática no âmbito da disciplina, já que nele se delineiam algumas das linhas teóricas que mostram como a

---

<sup>15</sup> E, estes estudos feministas sobre as relações sociais de género, “versam sobretudo as críticas à prática mas não conseguem, pelo menos de forma apreciável, elaborar uma nova teoria (Ballarín, 1999: 6). Retomamos esta análise no sexto capítulo deste trabalho aquando da apresentação de alguns outros trabalhos em que se apresentam propostas para a elaboração de “uma nova teoria sobre as relações sociais de género”.

masculinidade hegemónica se foi instituindo e algumas das linhas teóricas em que tem tentado alertar para a necessidade de desinstitucionalizar todo o tipo de masculinidade, e por consequência de desigualdade que ofusque a manifestação das feminilidades e das outras masculinidades.

## 2. 1 As Teorias Funcionalistas e a Consolidação da Masculinidade Hegemónica

Emile Durkheim (1858-1917), mais do que ninguém, introduz a ideia da “educação como ciência”, criando, pois, a “sociologia da educação” (Durkheim, 1929: 70 e ss., 1984). A análise sociológica durkheimiana tem vindo a ser integrada na perspectiva de análise sociológica comumente designada de perspectiva funcionalista<sup>16</sup>. Numa linha de pensamento racionalista, Émile Durkheim defende uma “educação empírica, mecanizada” que “não pode deixar de ser compreensiva e niveladora”. Destaca o carácter eminentemente social da educação e concebe, a sociedade e os sistemas educativos como uma essência, uma força que se impõe aos actores. Diz (1929: 38 e ss.): “Cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível” e, se “não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deva inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”, também é certo, para o autor, que a partir de dado momento, a educação “se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda a sociedade encerra em sua complexidade”. Pois, “para encontrar um tipo de educação absolutamente homogéneo e igualitário, seria preciso remontar até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação”.

Ainda nesta linha de análise, Emile Durkheim (1929: 34-63) considera que “não podemos, nem devemos nos dedicar todos ao mesmo género de vida; temos, segundo nossas aptidões diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe”, pois “cada profissão constitui um meio *sui-generis* que reclama

---

<sup>16</sup> Cândido Alberto Gomes (1989) insere a corrente sociológica funcionalista no denominado “paradigma sociológico do consenso”. Esta mesma corrente, segundo o autor, integra investigadores tais como Talcott Parsons (teoria funcionalista ou estrutural funcionalista ou teoria funcionalista da estratificação social), Davis e Moore (teoria técnico-funcionalista) e ainda Emile Durkheim. Para além da corrente funcionalista, o paradigma do consenso comporta também a corrente moralista, a corrente evolucionista e neo-evolucionista e a teoria do capital humano (Schultz, Becker, Denison), entre outras. O paradigma sociológico do consenso considera a sociedade como uma unidade baseada numa ordem moral, concede grande importância ao consenso espontâneo e coloca a ênfase na integração. Raymond Boudon (1990) concentrando-se em análises tais como algumas das de Durkheim, de Comte, de Quételet, de Montesquieu diz que estas prefiguram “as investigações dos estruturo-funcionalistas modernos”. O mesmo autor (1990: 118-119) diz que “as investigações classificadas sob a rubrica do funcionalismo parecem corresponder a três tendências distintas. A primeira, exemplificada por trabalhos como os de Radcliffe-Brown ou de Malinowsky), pertencem sobretudo à etnologia. Podemos classificá-la de funcionalismo absoluto. Nesta caso, a noção de função toma aproximadamente o sentido que tem na fisiologia. A Segunda tendência, exemplificada nomeadamente pelos trabalhos de Merton, define a análise funcional como um processo pelo qual são postas em evidência as necessidades suscitadas no interior dos diferentes grupos e segmentos sociais por uma estrutura social particular. Podemos classificar esta tendência como funcionalismo psico-social. A terceira tendência, representada por exemplo por Parsons, e que podemos qualificar como o próprio Parsons o faz, de estruturo-funcionalismo, retoma a tradição de Montesquieu. Aqui a noção de função é definida a partir do postulado segundo o qual os sistemas sociais são conjuntos coerentes que não podem integrar instituições ou costumes conducentes a consequências contraditórias”.

aptidões particulares e conhecimentos especiais” [...]. A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”.

Porque “todo o futuro do indivíduo se acha fixado de antemão”, considera ainda Émile Durkheim (1929: 34-63), “a educação não pode aí fazer muito”, pois “a criança”, pelos constrangimentos da educação, “fica, por condição natural, num estado de passividade perfeitamente comparável àquele em que o hipnotizado é artificialmente colocado”. Por isso, a grande função da educação é “conduzir-nos a ultrapassar a natureza individual: só sob esta condição, a criança tornar-se-á um homem”.

E, reconhecendo então que “há [...] na base da nossa civilização, certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, princípios que bem poucos, em todo o caso, ousam negar abertamente e de frente: respeito da razão, da ciência, das ideias e dos sentimentos que formam a base da moral democrática [...], o papel do Estado é destacar esses princípios essenciais e fazê-los ensinar em suas escolas”. No que respeita o papel da escola, Émile Durkheim (1984: 303) irá afirmar: “Por si própria, tal como qualquer grupo constituído a escola tende para a autonomia; ela não aceita facilmente o controlo. E, no entanto, esse controlo é-lhe indispensável, não só do ponto de vista intelectual, mas também do ponto de vista moral”.

Na análise que faz sobre *a divisão do trabalho social* (1989a, original de 1893), Emile Durkheim analisa *as relações entre a personalidade individual e a solidariedade social* perspectivando a divisão social do trabalho como um processo natural, e por isso racional, no que concerne à obtenção do consenso social. Este processo, segundo a análise durkheimiana, foi de extrema importância nas sociedades primitivas agrárias e é-o nas modernas sociedades industriais. Nas primeiras porque aí o indivíduo estava ligado ao seu grupo e às suas normas, sendo-lhe proibido agir em dissonância com estas normas e com a consciência colectiva<sup>17</sup> do grupo, nas segundas porque o indivíduo se encontra isolado num contexto liberal favorecedores do surgimento de fenómenos de individualismo e de anomia<sup>18</sup> que é necessário controlar através de uma “nova moral” que reponha a consciência colectiva. É a conformidade com a consciência colectiva que leva o indivíduo a cumprir as condições para a manutenção da ordem social. Os processos de socialização normativa (Estado, Família, Escola) são então vistos como essenciais para que os indivíduos se conformem aos padrões vigentes.

---

<sup>17</sup> Na análise durkheimiana a consciência colectiva representa o conjunto de normas e valores, atitudes e crenças, signos e símbolos partilhados por uma comunidade ou sociedade.

<sup>18</sup> Durkheim entende que a anomia é sintoma de desregulação da sociedade e, por isso, tal como qualquer tipo de conflito, deve ser anulada.

De acordo com a análise de Lígia Amâncio (1994: 19) sobre esta questão, a obra de Durkheim parece consolidar a ideia de que “as diferenças entre os sexos e a divisão do trabalho sexual caracterizam o estágio civilizado das sociedades” e que “a inferioridade das mulheres é uma condição necessária”. Por isso, o autor “não hesita em recorrer à ‘evidência’ sobre os volumes dos cérebros, para mostrar que a perda de capacidades intelectuais é indispensável para que as mulheres desenvolvam os atributos que distinguem a feminilidade e lhes permitem a especialização em funções afectivas, enquanto que as funções intelectuais ficam reservadas aos homens”.

Uma outra análise que Besnard (1973, cit. por Lígia Amâncio, 1994: 19) faz da obra *O Suicídio* permite assinalar a este autor que “Durkheim considera que o comportamento das mulheres face ao suicídio não é orientado pela cultura, mas antes pelos instintos”.

Emile Durkheim (1929: 58) esclarece, contudo, que não são propriamente os instintos que procedem à diferenciação entre os géneros humanos. Em relação ao que se chama “de instinto maternal, instinto paternal e, mesmo instinto sexual”, diz, “são tendências, numa certa direcção” e “os meios pelos quais essas tendências se exteriorizam variam de indivíduo a indivíduo, de uma ocasião a outra”.

Esta análise que recai muitas vezes sobre a *naturalização* das condições educativas, na linha de Auguste Comte é, no entanto, por vezes diluída a favor dos constrangimentos que a sociedade capitalista impõe aos indivíduos (masculinos). Diz Durkheim (1929: 102-103): “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclama a sua economia interna” [...]. Assim, no presente como no passado, nosso ideal pedagógico, até nas minúcias, é obra da sociedade. É ela que nos traça o modelo de homem que devemos ser, e, nesse modelo, vêm se reflectir todas as particularidades de sua organização” [...]. A educação [...] é acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da própria existência”.

É ainda n’ *O Suicídio* (1989b: 352, original de 1897) que Emile Durkheim restabelece a diferença entre o *privado* como âmbito de actuação das mulheres e o *público* como âmbito de actuação dos homens. Diz o autor: “A sua sensibilidade [da mulher] é muito mais rudimentar que desenvolvida. Como vive mais que o homem fora da vida comum, a vida comum penetra-a menos: a sociedade é-lhe menos necessária porque está menos impregnada pela sociabilidade. Tem poucas necessidades que precisam de ser satisfeitas por este lado, e contenta-as com pouco custo. Com algumas práticas de devoção, alguns animais de que cuidar, a velha menina tem a sua vida preenchida [...]. É um ser social mais complexo [...], a

sua estabilidade moral depende de mais condições” [e, é por isso] que se perturba tão mais facilmente”.

Ao longo da obra de Emile Durkheim (1929: 106-107) faz-se, então, a apologia do “homem social” e esta apologia encontra a sua maior expressão nos exemplos que o autor aponta para falar dos constrangimentos a que a sociedade e a educação obrigam. O exemplo da cerimónia da iniciação, presente em algumas sociedades, permite ao autor demonstrar que “a formação do jovem” serve ao “indivíduo” para tomar “o seu lugar na sociedade”, deixando “a companhia das mulheres, no meio das quais tinha passado a infância, tinha, então, lugar indicado entre os guerreiros, ao mesmo tempo tomava consciência do seu sexo, de que passava a ter todos os direitos e deveres. Tornava-se homem e cidadão”.

E, Emile Durkheim (1929: 110-111), falando sobre os “fins e meios da educação”, não hesita em dizer: “As regras que fixam os deveres aos escolares são comparáveis às que prescrevem os homens a sua conduta”. Veja-se ainda que quando o autor (1991: 72-75) apresenta as “regras relativas à distinção entre o normal e o patológico” refere que se essa distinção não for devidamente feita, por exemplo, “seria necessário classificar a menstruação entre os fenómenos mórbidos; pois, pelas perturbações que determina, aumenta a receptividade da mulher à doença”.

Ora, mesmo tendo Durkheim (1991: 72-75) advertido que “na ausência de prova de facto, nada mais é possível senão raciocínios dedutivos cujas conclusões não podem ter mais valor que o de conjecturas subjectivas”, esta ideia ainda hoje está na base da exclusão das mulheres em algumas profissões ditas masculinas.

Talcott Parsons (1902-1979), recolhendo a herança de Emile Durkheim, é considerado o maior teórico da corrente funcionalista da educação. No seu estudo *La Clase como Sistema Social: Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana* (1985: 53 – 60), o autor define a educação como uma instância de socialização para valores, normas e saberes que conduzam à integração social. A socialização da criança é efectuada em primeiro lugar com a família, em segundo com o grupo de pares, em terceiro com a escola, através da figura da professora. A educação é também uma instância de selecção social devendo satisfazer na ordem e na harmonia uma divisão do trabalho cada vez mais complexa.

Assim, a acção cultural da escola mobiliza os indivíduos e integra-os na estratificação social através de um trabalho eficaz de socialização. A socialização é uma poderosa força integrativa dos indivíduos na sociedade e visa a harmonia social. A escola é, assim, a agência

de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação de *status* com base na realização. Deste modo, procura-se, de forma subtil, que os alunos interiorizem a racionalidade igualitária e aceitem as regras da competição próprias de uma dada estrutura social e económica.

Assim, segundo Talcott Parsons, os actores sociais são entidades orientadas por objectivos comuns e tendem a aprovar os mesmos padrões de conduta. O *Status* de um indivíduo vai depender e é determinado pela forma como a sociedade considera o seu desempenho no sistema ocupacional. A estratificação social é aceite naturalmente pelos indivíduos já que é considerada necessária.

Neste estudo (1985), Talcott Parsons estabelece uma das maiores distinções a que as funções entre os homens e as mulheres têm estado sujeitas no âmbito da educação e não só, ao considerar que “é importante para a comparação entre a turma da escola e a família que o professor seja normalmente uma mulher [...]. Num sistema de educação mista, a professora simboliza a continuidade do papel da mãe [...]”. Mas, “é essencial, ao mesmo tempo que a professora não seja uma mãe para os seus alunos e insista em regras válidas para todos, assim como em recompensas diferentes segundo o êxito obtido. Além de tudo o mais, a professora deve ser o agente que suscita e legitima uma diferenciação de classe em função dos resultados escolares”.

Daqui, e na linha de Auguste Comte e de Emile Durkheim, se foi consolidando a ideia da mulher esposa, mãe (no âmbito do privado-doméstico) e educadora (no âmbito público) mas com as características que lhe cabem enquanto mãe e não enquanto profissional da educação.

Por isso, e também a partir de outros estudos de Talcott Parsons, nomeadamente a sua obra *A Estrutura da Acção Social* (publicada em 1949), o autor reforça as concepções tradicionais sobre as características diferenciadoras dos homens e das mulheres quanto à sua participação nos sistemas sociais e, nomeadamente, no sistema educativo, pois “o seu modelo de interacção nos papéis recíprocos é uma estratégia de partida útil na análise do desenvolvimento das qualidades diferenciadoras de género” (Stockard e Johnson, 1992: 200).

Talcott Parsons e Robert Bales, na obra *Family, Socialization and Interaction Processes* (publicada em 1956), na linha dos estudos anteriores de Talcott Parsons, fizeram a distinção entre as orientações dos papéis sociais dos homens (carácter *instrumental* – autonomia individual, independência, competição, rendimento e produtividade nas tarefas) e das mulheres (carácter *expressivo* – assimilação ao grupo, integração, estabilidade, coesão). Todas as instâncias de socialização, entre as quais a família, a escola, e o grupo de pares

consolidam as diferenças da valorização ou desvalorização social dos papéis sociais masculinos e femininos.

A análise destes sociólogos ao recair “numa perspectiva claramente sociológica no bom sentido do termo: os lugares e as actividades dos indivíduos não são consideradas como derivando da sua natureza ou das suas capacidades próprias mas sim da organização social<sup>19</sup> [...] e ao falar em ‘papéis’ das mulheres e dos homens dá um grande passo em direcção à desnaturalização das posições e das ocupações respectivas dos sexos” (Delphy, 1991: 90).

Mas, simultaneamente, considera Lígia Amâncio (1994: 21), esta análise, ao delimitar o papel dos pais (homens) essencialmente ligado às tarefas *instrumentais* do papel diferente e *expressivo* das mães centrado nas emoções, parece em muito ter contribuído para “fundamentar a necessidade das diferenças nos perfis de personalidade de homens e mulheres e na desejabilidade social dos seus respectivos padrões comportamentais” e é indicadora de que há uma “distinção nos papéis sexuais que, embora complementares no seio da família, são quantitativa e qualitativamente assimétricos” e isto porque “o equilíbrio da personalidade masculina resulta, precisamente, da diversidade de papéis, enquanto que o da personalidade feminina se restringe ao desempenho do papel familiar”.

Por outro lado, continua a autora, “o papel ocupacional masculino é considerado o mais importante dos diversos papéis que caracterizam a vida adulta e a principal fonte de estatuto e rendimento para a família, mesmo quando as mulheres têm uma actividade profissional”. Há, assim, na análise de Talcott Parsons e Robert Bales “uma conceptualização que diferencia assimetricamente e hierarquicamente os papéis sociais desempenhados pelos homens e pelas mulheres”.

Os estudos de Talcott Parsons têm vindo de facto a ser problematizados, sendo que as problematizações ou mesmo críticas vão no sentido de salientar que este sociólogo da educação “edificou a última grande obra da sociologia clássica” em que “a ordem levou finalmente a melhor sobre a mudança, e parece possível descrever a sociedade como organizada, de maneira estável e coerente, à volta dos princípios da racionalidade instrumental” (Touraine, 1984: 42) e que, por isso, a obra de Talcott Parsons (1949) mais não é do que uma “obra determinista sobre os efeitos da normatização social” (Giddens, 1995: 235).

---

<sup>19</sup> Veja-se também a propósito da “noção de papéis de sexo” os trabalhos desenvolvidos durante os anos 40 a 60, “período considerado de latência para o feminismo” por Mirra Komarovsky (1950), L. Klein e A. Myrdal (1956) e de Andrée Michel (1959, 1960) referenciados por Christine Delphy (1991: 90).



A corrente funcionalista (mesmo na sua vertente mais crítica, é o caso da vertente parsoniana) comporta alguns limites importantes para a análise da educação e para a própria análise das relações sociais de género. Entre as críticas mais frequentes incluem-se o reducionismo psicológico, o idealismo, o essencialismo, o estruturalismo social.

E, nestas perspectivas funcionalistas, mesmo que implicitamente, a escola seja vista como “naturalmente boa”, o sistema escolar é sistematicamente isolado da sociedade que o rodeia e desta forma ilibado de toda a culpa; há uma legitimação da manutenção das desigualdades sociais ao considerá-las necessárias; enfatiza-se os aspectos integrativos da estratificação social e negligencia-se os aspectos conflituivos (o conflito é visto como algo de patológico que tem de ser anulado); enfatiza-se também a opressão das classes dominadas levada a cabo pelas classes dominantes, não se problematizando se só a classe dominante seria capaz de influenciar a educação, nem se problematizando tão pouco se a classe dominada seria de facto tão passiva perante a escola (Giroux, 1986; Dandurand e Ollivier, 1987).

No âmbito da análise sobre as relações sociais de género, “o paradigma da natureza binária das categorias sexuais está implícito na investigação sobre os papéis sexuais, desenvolvida [...] numa perspectiva funcionalista” e “esta perspectiva implica uma focalização na funcionalidade, pretensamente universal [...] das diferenças entre os sexos no quadro de um sistema social que não constitui, ele próprio, objecto de análise” (Amâncio, 1994: 21). Desta feita, a análise de diferenciação clássica dos autores funcionalistas não criou “um estado de intermutabilidade dos papéis sociais” mas, traduz, pelo contrário, “mais propriamente o poder da continuidade secular do que uma ruptura histórica” (Lipovetsky, 1997: 27). De facto, “o isolamento das mulheres nas suas funções tradicionais e a noção de que isto é tanto bom para elas como para a sociedade têm sido violentamente criticados” (Delphy: 1991: 91).

## **2. 2 As Teorias da Reprodução Social e Cultural e as Críticas à Masculinidade Hegemónica**

Os estudos sobre “género, educação e poder” começaram a ser produzidos essencialmente na década de 70 do século XX por uma corrente feminista que a nível investigativo se aliou à corrente neo marxista onde se integram, genericamente, as designadas

teorias da reprodução. Estas teorias têm como preocupação fundamental a análise da organização escolar enquanto instancia reprodutora das desigualdades sociais<sup>20</sup>.

Os autores da perspectiva sociológica da reprodução têm por preocupações fundamentais realçar que se pode conceber a sociedade como um sistema de forças em desequilíbrio e conflito permanentes, assinalar que se deve prestar grande ênfase na análise do poder e, encarar a educação como tendo por função principal o estabelecimento e manutenção da dominação. Os teóricos da reprodução irão, então, advertir para a não neutralidade do sistema educativo, encarando-o como um espaço legitimador de identidades sociais hierarquizadas.

Existem muitas contribuições teóricas que ilustram bem o núcleo duro das teorias da reprodução. Louis Althusser (1974) mostra como os “aparelhos ideológicos do Estado” [a família, a igreja e a escola] contribuem para a manutenção do sistema capitalista. Michael Young (1982) aponta criticamente os programas escolares como uma selecção de conhecimentos aprovados pelos grupos sociais hegemónicos e distribuídos em dosagens diferentes aos diversos grupos de alunos. Michael Apple (1986) problematiza as formas de currículo que se encontram nas escolas a fim de poder descobrir o seu conteúdo ideológico latente. Analisa estas questões essencialmente a partir daquilo que é denominado o “currículo oculto”, isto é, normas e valores que são implícitos, mas que são eficazmente ensinados na escola. Considera que nas sociedades industrializadas desenvolvidas as escolas desempenham um papel decisivo ao dar legitimidade às categorias e formas de conhecimento de determinados grupos sociais e não de outros.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970); Pierre Bourdieu (1977, 1979, 1982a, b, 1989, entre outras referências); Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1992), os autores mais conhecidos no âmbito das teorias da reprodução social e cultural, denunciam o poder e o saber que estão na base das organizações sociais estratificadas em termos de distribuição de recursos materiais e simbólicos como sendo um poder e um saber eminentemente determinado pelos grupos e classes sociais dominantes que controlam os significados culturais mais valorizados socialmente.

---

<sup>20</sup> As teorias da reprodução, entre muitas outras, são normalmente integrados no denominado paradigma sociológico do conflito. O paradigma sociológico do conflito integra correntes teóricas entre as quais se destacam a corrente marxista, a corrente neomarxista (integrando-se nesta última as teorias da reprodução - Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron; e as teorias da correspondência - Bowles e Gentis; e ainda autores tais como Gramsci), a nova sociologia da educação (Young, Keddie, Whitty, Bernstein), a teoria credencialista (Collins, Thurow), a teoria da dependência (Berger), a teoria da resistência (Willis, Giroux, Apple), entre outras teorias e outros autores de entre os quais não podem ser esquecidos Illich, Freire, o próprio Weber e a corrente neweberiana (Gomes, 1989). Esta é, obviamente, uma “classificação” algo aleatória e questionável mas que permite, de algum modo, fazer uma distinção genérica entre as análises mais críticas e as análises mais “consensuais” das teorias sociológicas clássicas, dentro da sociologia da educação.

Este poder e este saber constituem, então, elementos que produzem e reproduzem as desigualdades sociais, culturais e económicas. “A violência simbólica” de que fala Pierre Bourdieu (1979) é por ele vista como resultando do controlo que as classes dominantes exercem sobre as dominadas não só a partir do seu poder económico mas essencialmente como forma de “impor uma definição do mundo social que é consistente com os seus interesses”.

Por isso, estes autores enfatizam os meios pelos quais estes elementos, no âmbito da educação formal, vão ajudar a reproduzir, num ciclo quase vicioso, as características básicas da estrutura social de uma sociedade estratificada e assimétrica em termos de poder e saber. Os autores explicam o (in)sucesso escolar, sua problemática de eleição, pelas funções que são acometidas à escola numa sociedade estratificada. Estas funções são essencialmente as de reprodução social e cultural.

A escola selecciona os alunos de acordo com as suas possibilidades de sucesso e não de acordo com as suas ‘capacidades’ (crítica à teoria meritocrática). Ora, os alunos que têm possibilidades de sucesso (e mesmo de acesso) pertencem a grupos dominantes que detêm o controlo sobre os bens económicos e/ou culturais. Estes grupos sociais são investidos do “capital cultural” (a que normalmente se alia o capital económico) que a escola legitima e, por isso, controlam as formas de cultura e as regras que definem o conteúdo das aprendizagens escolares<sup>21</sup>. Em Portugal, a análise de Carlos Gomes (1987) irá precisamente realçar como a escola favorece os chamados “clientes ideais” e como a sala de aula é propícia à “interacção selectiva”, sendo que as perspectivas de sucesso/insucesso construídas pelos professores influenciam os resultados escolares numa lógica de “profecia que se auto-realiza”<sup>22</sup>.

A problemática da reprodução perpassa ao longo de alguns estudos que têm eleito como objecto de estudo as relações sociais de género em contexto educativo, nomeadamente, “a nível da interacção na sala de aula, dos saberes curriculares, da construção da identidade pessoal, das finalidades educativas e da sua relação com a organização do sistema social” (Mosconi, 1991, cit. Por Lourenço, 1999: 100).

---

<sup>21</sup> Parece-nos pertinente colocar aqui a seguinte reflexão de Max Weber (1993: 172 e ss.): “O âmbito das influências com carácter de dominação presentes nas relações sociais e nos fenómenos culturais é substancialmente mais vasto do que á primeira vista parece. Exemplo disso é o género de dominação exercido na escola, que impregna as formas de linguagem e de escrita, que valem como ortodoxas. Os diálogos que funcionam como línguas oficiais dos agrupamentos politicamente sautocéfalos, portanto daqueles que sobre eles dominam, convertem-se nestas formas ortodoxas de linguagem e escrita, estando na origem das separações ‘nacionais’ (por exemplo a da Holanda e da Alemanha). A dominação dos pais e a dominação da escola ultrapassam, no entanto, largamente, a influência desses bens culturais formais (formais, aliás, apenas em aparência) sobre o perfil da juventude, e consequentemente de todas as pessoas”.

<sup>22</sup> Ver a este propósito o estudo clássico de Robert Rosenthal e Leonore F. Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York, Holt.

As contribuições da reprodução permitiram, então, defender que “as escolas fortalecem nos alunos e professores funções de género estritas e até caricaturais (Delamont, 1985: 143). Estas contribuições permitiram falar da escola e dos processos educativos enquanto espaços de socialização primária e secundária conducentes à diferenciação em que regras explícitas e/ou invisíveis moldam as identidades dos sujeitos e que evidenciam a reprodução da masculinidade hegemónica (Subirats, 1999). Nesta linha de análise, os grupos dominantes na sociedade têm o poder e o estatuto para impor o sistema de valores dominantes e a ideologia que serve para legitimar e perpetuar *o statu quo* de género (Skevington e Baker, 1989: 2, a partir de um estudo de Hogg e Abrams, 1988).

Em estudos em língua portuguesa contemplam-se análises que recaem sobre esta problemática da reprodução. Nestes estudos mostra-se como “o sistema escolar contribui para a reprodução dos papéis sexuais tradicionais e para a subalternização da mulher” (Fernandes, 1987: 43), denuncia-se a “ordem social masculina nas escolas” e propõe-se uma “escola mais democrática para as raparigas” (Magalhães, 1998: 131-175).

Em estudos contempladores das noções de reprodução, sustentam-se as teses de que “Nas sociedades capitalistas, a escola justifica e reproduz desigualdades [...]. Nas sociedades capitalistas, a escola reproduz relações autoritárias, classistas, racistas e patriarcais” (Torres, 2001b: 171). Menciona-se, ainda, a necessidade de se proceder a “uma análise detalhada de todos os mecanismos de reprodução dos estereótipos sexistas e das desigualdades na socialização de ambos os sexos que, começando de forma eficaz na família, se perpetua e legitima na escola” (Ferreira, 2002: 24) e mostra-se, também, como “a classe social e o género podem ser determinantes nos rendimentos escolares, atribuições causais, abordagens à aprendizagem ou da construção de determinados projectos vocacionais” (Saavedra, Taveira, Rosário, 2004: 57).

Pierre Bourdieu (1999: 74), na França, reconhecendo, embora, que é no contexto do sistema de ensino que se operam os maiores desafios à dominação masculina, não deixa de defender que a escola “continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal baseada na homologia da relação homem/mulher e adulto/criança”. Pierre Bourdieu (1999: 79-80) constata que as mulheres tendem a proliferar, por oposição aos homens, entre as fileiras de ensino “mais analíticas, mais práticas e menos privilegiadas”, que os cargos de maior responsabilidade desempenhados pelas mulheres tendem a situar-se, sobretudo, em “regiões diminutas do campo do poder” e que “as funções que convêm às mulheres situam-se no prolongamento das funções domésticas – ensino, prestação de cuidados, serviço”.

Então, dada uma série de definições sociais sobre os géneros e “modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação” (Bourdieu, 1999: 5), essas definições e modos desvalorizam as feminilidades sobretudo quando uma forma de trabalho é realizada em grande medida por mulheres. A profissão fica desvalorizada por isso mesmo, fica vista como trabalho de mulheres (Reskin, 1988; Powell, 1993; Reskin e Ross, 1995; Jacobs e Steinberg, 1995).

Assim acontece na profissão docente que, tal como sabemos, é muito feminizada<sup>23</sup> e, este facto, tem contribuído para a degradação do estatuto socioprofissional dos professores/professoras (Nóvoa, 1987; Braga da Cruz *et al.*, 1988; Araújo, 1990, 1993, 1995; Benavente, 1990b; Silva, 1991; Rocha, 1996a).

De facto, “as ciências sociais têm procurado evidenciar a forma como a área do trabalho, incluindo a do sector estatal, se organiza de forma estratificada, conduzindo as mulheres, que em períodos determinados acedem ao mercado de trabalho, para postos subalternos, de pior remuneração, maior instabilidade e exigindo menores qualificações. Assim, a força de trabalho feminina é sistematicamente afastada de posições de chefia” (Araújo, 1990: 81) e propicia uma ideia de profissão docente feminina em que impera um sentido de que o “privado” [doméstico] se estende, em termos de representações, ao “público” (Araújo, 1993: 180), consolidando a ideia de um “maternalismo profissional público” e a ideia de uma escola formatada como um espaço de silêncio, de obediência e de disciplina, mera reprodutora do sistema que a enforma (Nóvoa, 1987).

Pierre Bourdieu (1994: 12) diz mesmo: “Basta estar atento aos pormenores, aparentemente insignificantes, dos comportamentos quotidianos para ver que a divisão tradicional das tarefas é constantemente reactivada, pois está inscrita nas disposições inconscientes dos homens e também das mulheres”. O mesmo autor (1996: 29) reitera esta ideia: “existe uma certa constância das estruturas simbólicas sobre as quais repousam as nossas representações da divisão do trabalho entre os sexos” sendo que a escolarização pode contribuir para a reprodução das relações sociais de género.

É por isso, parece-nos, que Lígia Amâncio (1994 26) assinala: “A questão não se situa, portanto, ao nível da actividade desenvolvida, mas sim ao nível do significado social que lhe é

---

<sup>23</sup> Nas investigações de Helena Costa Araújo (1990, 1993, 1995, entre outras) está bem documentada a ideia da especificidade da construção da profissão docente como “trabalho feminino. A autora (1990: 81) diz: “[...] tende a falar-se em feminização de um sector de trabalho particular quando é crescentemente ocupado pelas mulheres. O Ensino é um dos sectores em que visivelmente [as mulheres] têm vindo a concentrar-se, situação que se começa a desenhar desde os finais do século XIX e se torna evidente nas décadas seguintes [...] tanto em Portugal como em vários países”. Esta crescente e forte feminização do ensino (sobretudo primário) leva Ana Benavente (1990b) a colocar o seguinte título a um sub-capítulo de um trabalho de investigação: “Os Protagonistas da Questão Escolar. Os Professores Portugueses do Ensino Primário em Portugal são Professoras”.

atribuído e da posição do indivíduo no sistema social associada a esse significado, tal como mostra a análise sociológica da construção social do género”.

O conceito de “reprodução” aparece muitas vezes nos trabalhos de algumas feministas que analisam o sistema educativo. E, na maior parte das vezes, quando este conceito de reprodução aparece, ele significa “o monopólio da cultura e do conhecimento por parte dos homens e as normas estabelecidas para os sexos na vida quotidiana das escolas”, não se fazendo, no entanto, como seria de fazer-se, a correlação entre “a vida familiar com a economia ou com a escola” (Acker, 1995: 58-72) como se escola, família, economia e Estado não estivessem relacionados<sup>24</sup>.

Esta perspectiva da reprodução tem vindo a ser problematizada, sobretudo pelos teóricos da pedagogia crítica, que consideram que à análise de Pierre Bourdieu, por exemplo, “falta a noção de que a cultura é tanto um processo estruturador, quanto transformador” (Giroux, 1986: 125).

### **3. A Pedagogia Crítica e a Educação Emancipatória**

Foi também a partir dos anos setenta que começaram a estar reunidas as condições para o surgimento da pedagogia crítica que irá defender o carácter libertador e as possibilidades emancipatórias da educação. Surgiram, pois, corpos de trabalhos que, tentando “contornar o pessimismo das teorias da reprodução”<sup>25</sup> (Luke, 1992: 26) se baseiam na ideia da educação para a formação de uma consciência crítica social e política dos que estão silenciados nas organizações escolares convencionais e da vida.

A pedagogia crítica encontra os seus fundamentos teóricos na teoria crítica da escola de Frankfurt, nos pressupostos gramscianos de que, em princípio, todos os indivíduos são “intelectuais revolucionários” capazes de assumir posições contra-hegemónicas (Gramsci, 1974: 44-45) nos trabalhos de Paulo Freire (1967, 1975, 1977) e nas análises efectuadas pelas

---

<sup>24</sup> A ideologia, por exemplo, que leva a afirmar que existe uma relação de causa e efeito entre a entrada das mulheres no ensino e a perda de estatuto da profissão docente, segundo Helena Costa Araújo (1991: 55), “[...] torna-se reducionista porque obscurece a articulação entre a intervenção do Estado, as condições culturais e ideológicas nas quais se dá essa intervenção, incluindo as ideias do que conta como ‘feminilidade’ e como ‘trabalho próprio de mulheres’, assim como a noção dos condicionamentos sociais e ideológicos exercendo-se sobre o trabalho feminino fora da esfera doméstica”. Para Robert Connell (1994: 148): “O Estado é de facto o principal organizador das relações de poder de género”. Abordamos esta questão no primeiro e segundo capítulos deste trabalho.

<sup>25</sup> Pessimismo esse que, diga-se, nem sempre é tão determinista quanto se possa julgar. Louis Althusser (1974: 67), por exemplo, admitiu que a escola mesmo sendo um “aparelho ideológico do Estado” é um espaço onde há lugar para conflitos e resistências por parte de professores que se “tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra”. No entanto, há autores que consideram, nomeadamente Alain Touraine (1984: 108), que se podem apontar “limites às teses que apresentam a escola ou o trabalho social como instituições incapazes de modificar sensivelmente as desigualdades sociais – o que implica que docentes ou educadores não possam de modo algum ser realmente actores”. É Henry Giroux (1986: 106) quem denuncia: “Sem o saber, essas perspectivas [da reprodução] não apenas ajudaram a reproduzir os próprios mecanismos de dominação que atacavam, mas também ignoraram os espaços ideológicos e culturais que falam de resistência e de promessa de uma pedagogia crítica transformativa”.

“teorias da resistência”. Todos estes contributos mencionados, “tomados juntos providenciam uma poderosa agenda para a educação emancipatória” (Luke, 1992: 28).

De facto, para os teóricos da pedagogia crítica, a educação não tem como finalidade principal o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, mas sim a libertação e emancipação de entidades colectivas enquanto minorias oprimidas. Peter McLaren (1997b: 50) considera que a pedagogia crítica desmascara “a cultura do silêncio” de que fala Paulo Freire (1977). Para Peter McLaren (1997b: 40-41), a pedagogia crítica é uma arma de luta e resistência com efeitos transformadores. A resistência de que falam Peter McLaren (1997b) e Henry Giroux (1992b) deve encarar-se, então, como uma crítica da dominação e como um instrumento que fornece oportunidades para a auto-emancipação e para a emancipação social<sup>26</sup> – finalidade última da pedagogia crítica.

Defendem Stanley Aronowitz e Henry Giroux (1992) que a escola é um lugar privilegiado de emancipação e que uma concepção de escola democrática exige compreender os papéis que os “intelectuais transformadores” ocupam nessa mesma escola. Os professores devem ser “intelectuais transformadores”<sup>27</sup> uma vez que a sua atitude de luta pela mudança e inovação pode tornar clara a forma como o poder funciona nas escolas e pode desconstruir os códigos e significados ocultos. Ser intelectual transformador, para estes autores, é olhar para além do imediatismo dos acontecimentos e é lutar pela mudança em vias a conseguir-se uma verdadeira igualdade de oportunidades na escola. Stanley Aronowitz e Henry Giroux (1992) fazem, então, um apelo aos educadores, “intelectuais transformadores” para desenvolverem urgentemente não só uma “linguagem de crítica” mas também uma “linguagem de possibilidade”.

Nesta perspectiva, “as escolas não são simplesmente instituições estáticas que reproduzem a ideologia dominante, elas são também agentes antigos em sua construção” (Giroux, 1986: 125) e deve, então, conceber-se as escolas como espaços onde se transmite e cria (e não somente se reproduz) a *cultura comum* e, sobretudo, como espaços contra-

---

<sup>26</sup> Para uma análise das possibilidades emancipatórias da educação, ver Almerindo J. Afonso (2001) e Carlos Estêvão (2001a).

<sup>27</sup> A partir da concepção gramsciana sobre o papel dos intelectuais, Aronowitz e Giroux (1992) e Giroux (1993) encaram os professores como possíveis “intelectuais transformadores” e possíveis detentores de “autoridade emancipatória”. As categorias à volta das quais Stanley Aronowitz e Henry Giroux (1992) analisam a função dos professores enquanto intelectuais são: - “Intelectuais Transformadores”: São os professores que não são limitados pelos discursos académicos e profissionais e que procuram ligações com determinados grupos que lutam pela mudança e inovação a nível do contexto escolar; - “Intelectuais Críticos”: São os professores que constituem uma alternativa às instituições e aos modos de pensamento existentes. São críticos da desigualdade e da injustiça, mas, muitas vezes, recusam ou são incapazes de ir para além das suas posturas isoladas para o terreno do colectivo e da luta; - “Intelectuais Conformistas”: São os professores que estão fortemente apoiados numa postura ideológica que apoia a sociedade dominante. Podem ser “não comprometidos” mas, inconscientemente, podem favorecer os interesses das classes dominantes; - “Intelectuais Hegemónicos”: São os professores que conscientemente utilizam formas de liderança moral e intelectual que favorecem os grupos e classes dominantes, uma vez que consideram que deve ser preservada a ordem existente.

hegemónicos que geram possibilidades para o surgimento de actos de dissonância, permitindo assim a transformação das relações de privilégio e de poder existentes.

Para Henry Giroux, (1992a: 32), a educação tem de ser inserida directamente na esfera política. A escola é um espaço onde poder e política se cruzam numa relação dialéctica, relação essa estabelecida por indivíduos e grupos que, através da luta, devem contradizer formas culturais e ideológicas prevaletentes. Desta forma, “a pedagogia crítica como forma de política cultural” tenta proceder à contestação das ideologias colectivas e dos padrões estabelecidos acerca das categorizações dos papéis e das diferenças de género, já que adverte para a necessidade de construção de “categorias críticas que provém o estatuto factual das epistemologias androcêntricas, ocidentais e brancas” (McLaren, 1997b: 55) e deve, até, ser “ser capaz de suster uma crítica sobre os efeitos do capitalismo global [...] renunciando e contestando a produção da raça, da classe e das injustiças de género que estão inerentes às lógicas de produção e de consumo preconizadas pelas teorias capitalistas” (McLaren, 1995: 93).

O projecto da pedagogia crítica, em suma, convida os actores escolares, homens e mulheres, adultos e adolescentes, a pensar nas relações existentes entre as suas experiências quotidianas, as suas práticas, os conhecimentos que produzem e reproduzem e as configurações sociais, culturais, económicas e tecnológicas da organização social em geral (Giroux, 1992 a, 1992 b, 1993, 1997; McLaren, 1997a, 1997b, 1999) para, através da análise crítica, propiciada por uma “narratologia crítica” poderem gerar contextos facilitadores da emergência de “práticas pedagógicas que sejam não racistas, não sexistas, não homofóbicas, e que estejam dirigidas para a transformação da ordem social geral, no interesse de uma maior justiça racial, de género e económica” (McLaren, 1997b: 131- 270).

Para isso, para os pedagogos críticos, a teoria educacional deve ser encarada “como um discurso eminentemente político, que emerge de [e caracteriza] uma forma de luta a respeito de tipos de autoridade, ordens de representações, modelos de controle moral e versões quanto ao passado e ao futuro que devem ser questionadas, transmitidas e debatidas em espaços pedagógicos específicos” (Giroux, 1992a: 24-25).

Assim, partindo, por vezes, da ênfase pós-moderna da ruptura, proliferação e pluralidade estas teorias propiciam-nos, ainda, uma concepção de cidadania intimamente associada às políticas culturais e de género da educação encaradas como políticas para uma “justiça social”. Pois, “a pedagogia crítica como forma de política cultural” procede à desconstrução dos discursos dominantes e pode “providenciar as bases para se tomar



seriamente em conta os imperativos da cidadania para a democracia radical e para a justiça social” (Giroux, 1996: 190).

A pedagogia crítica, em suma, contempla uma “agenda política” e uma “agenda cultural” capazes de fazer perceber que “as barreiras eurocêntricas, sexistas e racistas” somente podem ser diluídas através de uma mudança das ideologias pedagógicas sobre a cultura dominante (Giroux, 1996: 190). Por isso, há que favorecer os elementos para a consolidação de uma “cidadania cultural” e “lutar contra a produção e criação de conhecimentos hegemônicos em ordem a criar uma esfera pública de cidadãos que são capazes de exercer poder sobre as suas vidas e sobre as estruturas sociais e políticas que governam a sociedade” (Giroux, 1991: 50).

Esta linha de pensamento não deixa, então, de lado as experiências e as teorizações que contemplem novas possibilidades emancipatórias e que se instituem como alternativas contra-hegemônicas credíveis e o próprio projecto da pedagogia crítica, a nível educacional, e no que se refere à análise sobre as relações sociais de género, constitui uma dessas possibilidades.

#### **4. As Perspectivas Feministas e a (Des)Legitimação da Dominação Masculina**

A referência ao(s) feminismo(s) é obrigatória em qualquer análise ou estudo sobre as relações sociais de género. Os movimentos feministas, organizados enquanto tal, remontam a meados do século XIX. Desde a sua aparição, nos estados Unidos e algumas nações da Europa Ocidental, foram-se estendendo por todo o globo.

De um ponto de vista histórico, pode assinalar-se duas grandes vagas respeitantes aos movimentos feministas.

Há estudos que referenciam concretamente movimentos da primeira vaga feminista em trinta e um países, começando em 1848, nos Estados Unidos, e terminando na década de 1950, na Índia e no Irão. No trabalho de levantamento dos movimentos feministas da primeira vaga têm-se apontado, também, os constrangimentos a que estes movimentos estiveram expostos, por parte, nomeadamente, de alguns governos repressores tais como os da Alemanha, Rússia, China e Japão que tinham leis que negavam especificamente às mulheres o direito a unir-se a organizações políticas, assistir a assembleias políticas ou discutir publicamente questões públicas. Alguns movimentos da primeira vaga na França, Rússia, China, Japão, Pérsia/Irão, Brasil e Peru foram inicialmente e temporalmente reprimidos (Chafetz e Dworkin, 1986).

A denominada “primeira vaga” do feminismo (meados do século XIX), muitas vezes “negligenciada nos principais estudos da sociologia política” (Walby, 1997: 152), pugnava, então, pelas reivindicações de participação das mulheres na sociedade civil, nas esferas políticas e legislativas, num contexto liberal e num estado moderno industrializado, onde os papéis femininos e masculinos estavam fortemente diferenciados e onde as mulheres queriam ser “cidadãs nos mesmos termos que os homens”, reclamando direitos de igualdade legal, civil, política e educativa (Evans, 1994: 7).

É um movimento que coloca, então, a tónica da sua intervenção na obtenção de direitos que sejam legalmente reconhecidos e consignados para as mulheres e que as coloque em situação de igualdade formal em relação aos homens. Diz Manuela Silva (1999: 19): “A perspectiva era sobretudo a de corrigir desigualdades vigentes, tomando por referência a *norma* masculina” e resume a autora (1999: 37): tratava-se de um “tipo de feminismo baseado nas reivindicações de direitos”.

O que é certo é que as fundadoras dos movimentos da primeira vaga do feminismo propiciaram um desenvolvimento de oportunidades educativas e uma expansão de funções públicas não pagas. As mulheres de classe média começaram a mostrar-se como filantropas activas, revivalistas religiosas, trabalhadoras do bem-estar social, organizadoras e membros de clubes e activistas em prol da abolição da escravatura, opositoras ao consumo de álcool e participantes nos movimentos pacifistas, nacionalistas e socialistas (Chafetz e Dworkin, 1986).

A partir da década de sessenta do século XX surge a apelidada “segunda vaga” do feminismo ocidental. Desde dessa altura vão aparecendo com maior força e visibilidade movimentos de mulheres de contestação e de radicalismo (Charvet, 1982) que, aliás, se associavam a outros movimentos sociais e surgem estudos feministas enquadrados em perspectivas de análise do social mais amplas. Este tipo de feminismo já não é essencialmente baseado nas reivindicações de direitos mas aponta, sobretudo, “para a necessidade de criar condições de igualdade de oportunidades os dois sexos. É a etapa dos programas de acções de discriminação positiva em favor das mulheres e da criação de órgãos específicos para levar por diante políticas activas de promoção da igualdade” (Silva, 1999: 37).

Os estudos de carácter feminista foram, sobretudo a partir da década de setenta do século XX, os principais estudos iniciadores da análise das relações sociais de género. O grande contributo normalmente apontado tanto aos estudos como aos movimentos feministas é o de terem consciencializado para “as formas de simbolismo cultural e para as interacções que reforçam a dominação masculina” (Stockard e Johnson, 1992: 17).

Os estudos feministas parecem, de facto, ter assumido um lugar de destaque essencialmente através da desocultação de diversas formas androcêntricas vigentes nos contextos políticos, jurídicos, sociais, organizacionais, educativos. Foi um processo que se chamou “despertar da consciência” ou mesmo “desenvolvimento da consciência sexual” (Chafetz, 1992: 219-223).

Em Portugal, logo nas primeiras décadas do século XX, começou a desenhar-se um movimento organizado e uma corrente de tom nitidamente feminista influenciado e fortalecido por uma corrente internacional a favor da emancipação da mulher vinda de outros países da Europa e América do Norte. Também em Portugal, tal como em outros países, este movimento pugnava pela “tomada de consciência do valor da pessoa, pela contestação e revisão de preconceitos e limitações” (Silva, 1992: 9).

Se “o contexto político, social e cultural em que emergiu o feminismo português das décadas de 70 e 80 – pouco antes do 25 de Abril e naqueles anos que se seguiram à *Revolução dos cravos* – estava longe das reivindicações pela libertação das mulheres como o que as primeiras feministas enfrentaram em todo o mundo no século XIX e, em Portugal, no início do século XX”, no nosso país, no período pós 25 de Abril de 1974 opera-se a um movimento feminista que, ao contrário do que aconteceu em outros países, não é um movimento homogéneo porque comporta várias correntes: uma de influência marxista/socialista (luta pela igualdade) outra de cariz mais radical (Magalhães, 1998: 9-67).

Assim, e “ainda que haja muito poucos estudos referenciados sobre a temática<sup>28</sup>, ao contrário do que é comum dizer-se, existiram associações de mulheres intervenientes nos anos setenta e oitenta” e essas associações, “pese embora a sua base social limitada, liam e tinham conhecimento das principais ideias das correntes do feminismo”. Existiu, pois um feminismo português ou um movimento feminista em Portugal, nos anos setenta e oitenta, “corporizado através de diversas correntes” e “inserido no nosso tempo histórico, que não era o da Europa ou o dos EUA”. Por isso, “o feminismo português não teve espaço para se transformar num movimento de amplas massas de mulheres” (Tavares, 2000: 13-14-91-122).

Não se pode falar de movimentos e de estudos feministas sem se referir a grande diversidade de abordagens e as críticas mutuas entre as diferentes perspectivas teóricas

---

<sup>28</sup> Manuela Tavares (2000: 13-14) faz o “inventário” desses estudos e conclui que os “Estudos sobre as Mulheres”, em Portugal, constituem “uma área nova de investigação que tem crescido significativamente nos últimos anos”. A obra da autora (2000) *Movimentos de Mulheres em Portugal – Décadas de 70 e 80* é um bom exemplar desta nova área de investigação.

referentes à grande maioria das problematizações da denominada segunda vaga feminista. As várias perspectivas e posições feministas estão normalmente relacionadas e classificadas de acordo com “critérios políticos; isto é, distinguem-se a partir da forma como encaram a sociedade e o que consideram ser as mudanças desejáveis” (Alvesson e Billing, 1997: 22).

Situamos, então, agora a nossa atenção tanto nos contributos como nas críticas que normalmente são apontados aos estudos e debates feministas. Há que dizer, em primeiro lugar, que existem muitas permutações entre as diversas fases feministas, conforme no-lo reportam os estudos de, nomeadamente, Gisela Kaplan (1992), Jean Stockard e Miriam Johnson (1992), Maggie Coats (1994), Sandra Acker (1995), Nancy Fraser (1996), Mats Alvesson e Ivonne Due Billing (1997), Cheryl Hyde (2000), entre muitos mais.

Em diversas investigações, como, por exemplo, na de Pamela Abbot e Claire Wallace (1990: 212), é reiterada a ideia de que o feminismo “não é um movimento unificado do ponto de vista intelectual”. Embora todas as feministas estejam de acordo sobre a caracterização da situação de subordinação das mulheres e sobre a necessidade da sua emancipação, elas não estão de acordo sobre “as causas dessa subordinação e sobre as formas de alcançar a emancipação”.

Também Maggie Coats (1994: 19-20) refere que “subjacente aos vários e por vezes conflituosos percursos há uma premissa feminista de base – a de que as mulheres estão em desvantagem e que algo tem de ser feito para solucionar este problema”. A terminologia difere, continua Maggie Coats: desvantagem pode ser descrita como desigualdade ou discriminação, ou como subordinação e opressão. O que às vezes varia nas diferentes perspectivas teóricas são “as razões dadas para esta desvantagem e as soluções para a mesma”.

Na mesma linha de pensamento, Joanne Martin (1994: 404-405) assinala que as várias versões da teoria feminista reflectem a convicção de que “a subordinação das mulheres em relação aos homens deve ser erradicada”, mas “elas discordam acerca da forma como isto pode ser efectuado”. E, Nancy Fraser (1996: 199) diz mesmo que as diversas perspectivas feministas, por exemplo, “nunca comungaram de uma visão comum sobre a igualdade de género de forma a minimizar as diferenças de género”.

Por tudo isto, há quem considere que os estudos e debates feministas somente tiveram uma importância relativa, apesar de terem sido desocultadores da existência de concepções de androcentrismo a vários níveis do social. Refere-se, por exemplo, que “a institucionalização de algumas reformas que as feministas advogaram nos finais dos anos sessenta não anulou a dominação masculina nem a estratificação de género” (Stockard e Johnson, 1992: 18) e isto,

mesmo depois das teorias feministas terem, segundo algumas opiniões, “sucessivamente mudado e redefinido o conteúdo de muitas disciplinas na área das humanidades” e de terem também feito “substanciais avanços nas ciências sociais e mesmo nas ciências duras” (Martin, 1994: 401).

Se a teoria feminista abarcou “o terreno académico desde as ciências biológicas até às ciências sociais, à literatura e à filosofia” e, se de facto se pode afirmar que diversas perspectivas teóricas se juntaram sob a designação de *feministas* devido “à sua preocupação com as relações de género e com a mudança social” (Calás e Smircich, 1992: 227), também, parece não poder negar-se que “a estrutura social da ciência foi resistente ao ímpeto crítico da teorização feminista” (Calás e Smircich, 1992: 238) e que, assim sendo, “pouco mudou na prática da ciência como resultado das perspectivas feministas” (Calás e Smircich, 1992: 239).

Até porque, as análises feministas, muitas vezes, “contribuíram para a manutenção das tradições teóricas” (Martin, 1994: 423). O facto de as mulheres somente resistirem à sua “inclusão nos discursos dominantes” fez com que se reforçasse “a legitimidade desses discursos” (Faith, 1994: 48)<sup>29</sup>.

Por terem tomado consciência destes e de outros factos que reduzem a importância e o impacto dos estudos feministas, algumas feministas têm argumentado a favor da diluição do carácter dicotómico existente entre “a acção, a ciência e as políticas”, já que perceber a “acção” das mulheres feministas não pode reduzir-se à análise dos seus “discursos científicos”, implica antes que se atenda à sua “*praxis* política”.

Daí que Maria Mies (1991: 61-65), por exemplo, defendendo uma postura metodológica na investigação que atenda à “relação entre os movimentos das mulheres e a investigação das mulheres (políticas e ciência) defenda, simultaneamente, que lutar pelo envolvimento de mais mulheres nas organizações científicas e pela integração das mulheres no seio das disciplinas existentes não pode ser o único objectivo das feministas. Trata-se, antes, de criar “um paradigma científico alternativo que suporte os movimentos emancipatórios e que não os limite tal como a ciência dominante o faz”. Esta é, pois, uma das novas posturas feministas.

---

<sup>29</sup> Será aqui de salientar que já em 1949, Simone de Beauvoir (1976a: 28-29), ao mesmo tempo que criticava a produção teórica sobre as “questões de género” levada a cabo por autores homens, assinalava simultaneamente que: “não devemos considerar com menor desconfiança os argumentos das feministas: muitas vezes a preocupação polémica retira-lhes todo o seu valor [...]. Quando se entra na disputa deixa-se de ter razão [...]. é preciso recusar as noções vagas de superioridade, inferioridade e igualdade que perverteram todas as discussões e recomençar de novo”.

#### 4. 1 Os Feminismos da Igualdade

Os estudos feministas ocidentais contemporâneos (segunda vaga) são genericamente subdivididos em várias fases de investigação nas ciências sociais<sup>30</sup>, cada uma das quais focalizando a sua análise em diferentes aspectos do problema da dominação masculina: o feminismo liberal, o feminismo socialista (e marxista), o feminismo radical – sendo estas as fases feministas mais apontadas e estudadas e, mais recentemente, o pós-feminismo, o feminismo cultural e as perspectivas feministas pós-estruturalistas e pós-modernas, entre outras.

As designações actuais são várias e valem-se de argumentos que clarificam que afinal o que é necessário é reconstruir um corpus teórico de análise no que respeita a questão dos feminismos que esteja em acordo com as práticas de género e os poderes de género plurais que enformam os mais diversos contextos sociais.

Tanto a “primeira vaga” do feminismo como a “segunda vaga” podem genericamente ser apelidadas de vagas para a igualdade. Se detivermos a nossa atenção na designada “segunda vaga” do feminismo podemos estabelecer um pequeno percurso da história da reivindicação da igualdade.

As feministas liberais tendem a enfatizar a discriminação sexual, defendem “a eliminação das barreiras que se encontram nas escolas, no psiquismo e nas práticas laborais discriminatórias” (Acker, 1995: 66), preconizam a necessária mudança de atitudes e de percepções a nível dos processos de socialização (através da família, da escola e dos meios de comunicação e, na sua sequência, através das profissões) que engendram os estereótipos de sexo, sendo que, através desta mudança, as mulheres seriam capazes, por mérito próprio, de alcançar posições de prestígio nas mais diversas esferas. “o novo projecto era então transformar os mundos da política, da indústria, da cultura e da educação, desgenderizando-os” (Magalhães, 1998: 38).

O feminismo liberal tem sido acusado de “elitista” já que, por exemplo, ignorou os impactos de factores como raça, etnicidade e a hegemonia das classes sociais na sua correlação com o género, sendo que as suas estratégias somente permitiram que umas poucas mulheres conseguissem carreiras e posições de certa responsabilidade. Estas poucas mulheres

---

<sup>30</sup> Não se podendo falar de fases de desenvolvimento destes estudos em termos de um desenvolvimento diacrónico unidimensional. As diversas fases permutam-se apesar de algumas problemáticas estarem inscritas mais ou menos firmemente nas “preocupações políticas de quem as desenvolve” (Alvesson e Billing, 1997: 24).

uniram-se, assim, à esfera dos poderosos e, desta feita, as estruturas de opressão permaneceram imperturbadas.

Conceição Nogueira (2001c: 150), por exemplo, refere que “as críticas mais importantes a este tipo de feminismo se centram na ideia de que este tipo de teoria e prática se preocupa apenas com a entrada das mulheres em domínios de ‘sucesso’ no mundo definido pelos homens e ‘habitado’ pelos homens. Neste sentido é considerado elitista, porque ignora as mulheres que não são instruídas ou da classe média, e individualista, porque se baseia na crença de que se pode mudar o sistema aumentando o número de indivíduos no ‘clube’ (isto é aumentando o número de mulheres em lugares tradicionalmente masculinos), em vez de atacar o sistema social como um todo, gerador da discriminação”.

Sylviane Agacinsky (1999: 46) diz mesmo: “O androcentrismo não teve melhor defensor que as mulheres quando, na pressa de se libertarem da sua condição, estas não pensaram noutra coisa que não fosse assimilarem-se aos homens, declararem-se semelhantes a eles, sem se preocuparem com repensar, teórica ou praticamente, a oposição masculino/feminino ou a relação homens-mulheres”. É por tudo isto que há muito se avisou, tal como o fez Chantal Mouffe (1992: 373), por exemplo, que as feministas liberais não conseguiram modificar “os modelos liberais dominantes da cidadania e das políticas”.

As feministas liberais também muito foram criticadas por identificar o conceito de igualdade de resultados com o de igualdade de oportunidades, considerando as reformas legislativas como a melhor forma de promover essa igualdade de oportunidades. E, desta forma, “a retórica sobre a igualdade de oportunidades é quase um *sine qua non* para o reconhecimento das perspectivas feministas liberais como tais”, refere Sandra Acker (1995: 64-66)<sup>31</sup>.

As feministas socialistas/marxistas, por seu lado, com base nos estudos de Karl Marx, Friedrich Engels e Auguste Bebel e nos seus ideais de socialismo, explicitam como as relações e as instituições sociais preservam e promovem a dominação masculina e empenham-se em demonstrar como subjacente à desigualdade entre as mulheres e os homens está o capitalismo e suas relações sociais de classe.

Partindo, então, da ideia de que “o estatuto das mulheres é o resultado de um processo de dominação, comandado pela exploração capitalista, que pode e deve ser ultrapassado” (Collin, 1991: 324), esta fase de reflexão e investigação feminista tinha como objectivo

---

<sup>31</sup> Sobre a necessária redefinição do conceito de igualdade de oportunidades, ver o segundo capítulo deste trabalho.

principal “eliminar a opressão (em grande parte mediante a abolição do capitalismo)” sendo que, para isso, se deveria “clarificar os processos implicados” na opressão (Acker, 1995: 69).

A nível educacional, a análise feminista socialista e marxista tentou perceber “a relação da educação com a reprodução das diferenciações de género dentro do próprio sistema capitalista”, chamando a atenção para a “função das escolas na reprodução da divisão sexual e social do trabalho na família e em contextos laborais”. Esta é uma análise muito influenciada pelas perspectivas neomarxistas no campo da sociologia da educação, já que um conceito reiteradamente inscrito nestes discursos feministas é o de “reprodução” (Acker, 1995: 69)<sup>32</sup>.

Uma crítica bastante apontada ao feminismo socialista e marxista, nomeadamente no que respeita as questões da educação, é a de os seus trabalhos serem essencialmente de âmbito teórico abarcando investigações históricas e análises políticas descuidadas de trabalho empírico relativo, por exemplo, às interações na sala de aula e, desta forma, criando um “determinismo social”. Assim, “há dificuldade com a natureza macro-social da teoria e o nível micro-social da maior parte da investigação baseada nas escolas”, ficando por demonstrar a validade de muitas hipóteses relativas à reprodução (Acker, 1995: 70).

Diz-nos Jane Flax (1990: 47), entre outras e outros autores, que apesar dos melhores esforços das feministas socialistas, “os conceitos marxistas do trabalho e da produção invariavelmente excluem ou distorcem muitos tipos de actividade, incluindo aqueles tradicionalmente *performados* pelas mulheres”. As feministas socialistas/marxistas foram criticadas (nomeadamente pelas radicais) “pelo seu interesse em fazer coligações com os homens” e “pelas contorções linguísticas e lógicas requeridas para conciliar o marxismo com o feminismo” (Acker, 1995: 65).

As feministas radicais assinalam que as capacidades reprodutoras das mulheres e as relações sexuais estão na base da opressão das mesmas (Stockard e Johnson, 1992, Coats, 1994). Definem o patriarcado como “um sistema de estruturas e práticas sociais onde os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres” (Walby, 1990: 20) e defendem “uma mudança fundamental na estrutura social que elimine o domínio masculino e as estruturas patriarcais” (Acker, 1995: 72).

Schulamith Firestone (1976: 21), enquanto uma das autoras que mais influenciou o feminismo radical, com a sua teoria da libertação feminina, irá insurgir-se contra a doutrina estritamente económica e, por isso, necessariamente incompleta, do materialismo histórico e

---

<sup>32</sup> Houve, no entanto, dúvidas sobre a utilização do termo “reprodução” neste contexto pois Karl Marx tinha-o usado para referir-se à “continuidade cíclica e à persistência da produção ao longo do tempo” (Benhabib e Cornell, 1990: 11).



defender “a restituição às mulheres da propriedade dos seus próprios corpos, bem como do controlo feminino da fertilidade humana”. Heidi Hartmann (1979) descreveu “*O Infeliz Matrimónio do Marxismo e do Feminismo*” (propondo, contudo, a sua união). Silvia Walby (1990) esforçou-se por demonstrar que o capitalismo e o patriarcado existem como dois processos sociais independentes.

E, mesmo que as feministas radicais não tivessem, no entanto, como objectivo principal a “competição com os homens em termos iguais ou o alcance de benefícios nos cargos de topo e no acesso ao poder formal – numa base de 50/50, mas sim uma mudança total na estrutura patriarcal da sociedade e das suas organizações” (Alvesson e Billing, 1997: 23), esta perspectiva radical parece ter feito, essencialmente, uma substituição da “análise da relação de dominação entre classes pela análise da relação de dominação entre sexos, situando-a exclusivamente no âmbito da sexualidade e generalizando as relações entre homens e mulheres a uma única forma de dominação” – a masculina (Amâncio, 1994: 25).

Por isso, têm sido criticadas “as tendências dentro do feminismo radical que defendem que a superioridade da mulher é fisiológica, que recusam a racionalidade e a lógica designando-as taxativamente de instrumentos de homens, que retratam as mulheres como vítimas inevitáveis dos homens malignos”. O feminismo radical foi de facto acusado de “reduccionismo biológico” devido “às generalizações a que procede sobre [todos] os homens e sobre [todas] as mulheres” (Acker, 1995: 65-74) e por, conseqüentemente, ter procedido a uma errada priorização da opressão sexual, menosprezando as questões da raça e da classe social e factores como nacionalidade e idade, entre outros. Aliás, esta é uma crítica que tem sido considerada extensível a todos os tradicionais tipos de feminismo: “O feminismo tem estado muito ocupado com as preocupações das mulheres brancas privilegiadas do Ocidente” (Acker, 1995: 65)<sup>33</sup>.

De facto, o denominado “feminismo da igualdade” foi acusado de não ser “um feminismo para todas as mulheres”, já que quem reclamava a igualdade e quem estava à frente dos movimentos eram “mulheres brancas heterossexuais da classe média” que “extrapolaram as suas próprias experiências e condições de vida de uma forma inapropriada e mesmo perigosa para as outras mulheres”, e já que chegou mesmo a assumir que “todas as mulheres eram subordinadas a todos os homens da mesma forma e no mesmo grau” (Fraser, 1996: 201).

---

<sup>33</sup> Dona Haraway (1991: 169) disse que “uma política socialista feminista adequada deve dirigir-se às mulheres das categorias laborais privilegiadas e, em especial, às que se dedicam à produção da ciência e da tecnologia que estruturam os discursos, processos e objectos científicos-técnicos”.

Há quem criticamente sintetize os trabalhos destas fases feministas, dizendo: “As liberais culpam o sistema que favorece a interiorização dos papéis sexuais; as socialistas culpam a exploração económica e cultural do capitalismo; as radicais culpam os homens” (Ortiz e Marshall, 1989: 138). Em suma, muitos meios foram utilizados pelos mais diversos movimentos na ânsia de obtenção de maior igualdade entre os homens e as mulheres.

#### 4. 2 Os Feminismos da Diferença

A busca pela igualdade atinge dimensões tais que origina interrogações, e até críticas acentuadas, vindas, por exemplo, de um outro tipo de feminismo, o designado “feminismo da diferença”. Uma parte da corrente feminista que se desenvolveu em França depois dos acontecimentos de Maio de 68 continuou na tradição do “feminismo da diferença que adoptou uma linguagem e um objectivo que se definiram a si mesmos como ‘radicais’”.

Este feminismo critica o “feminismo da igualdade”, sobretudo, ao reclamar que se analise as especificidades da “identidade feminina” e considera mesmo que, por exemplo, “o feminismo iluminado de Simone de Beauvoir seria um falocentrismo que se limita a propor objectivos masculinos às mulheres”, conforme criticamente no-lo reporta Alicia Puleo (1993: 16).

Carol Gilligan (1982) vai defender, então, que a mulher tem uma voz diferente da do homem e da do modelo de pessoa *normal* descrita em muitos textos de psicologia<sup>34</sup>. Este estudo, a par de outros<sup>35</sup>, propiciou o surgimento de uma fase de debate feminista que irá acentuar que se tem de estar atento às “diferenças entre as mulheres”.

Este debate foi largamente influenciado pelos trabalhos das lésbicas (sobre a heterossexualidade normativa) e das feministas de cor (sobre as experiências de escravatura e resistência) e insurgiu-se contra todas as formas de feminismos que não clarificavam as suas próprias experiências de vida.

---

<sup>34</sup> Catharine Mackinnon (Vários, 1985: 74) disse referindo-se ao trabalho de Carol Gilligan *In a Different Voice* (1982): “Sim, a mulher é um grupo vitimizado [...]. O que me aborrece é a identificação das mulheres com isto. Não estou a dizer que a Carol fez isto expressamente no seu livro. Mas estou confusa pela possibilidade da identificação das mulheres com aquilo que é positivamente valorizado nos estereótipos feministas. É o *feminino*”. Algumas outras autoras e autores têm, de facto, vindo a alertar que “os atributos femininos condenam as jovens e as mulheres ao sentimentalismo, ao irracionalismo...” (Tarizzo e De Marchi, 1999: 12). Estas vozes de oposição à defesa do “especificamente feminino” não são, contudo, uníssonas havendo quem argumente que esta pode ser a única forma de alteração das formas patriarcais instituídas, nomeadamente “nas políticas promovidas pelas elites”, e isto, a favor de um “activismo em prol da mudança no que respeita a igualdade entre os sexos” (Chafetz, 1992, 294).

<sup>35</sup> Ver os trabalhos de Nancy Chodorow (1978); de Carole Pateman (1980, 1988); de Dale Spender (1981, 1982); de Miriam Johnson (1988), de Iris Young (1990a), de Madeleine Arnot (1996) e de Anna Maria Piusi (1999), por exemplo. Ver também a excelente análise que Miriam David (1993) faz a propósito da problemática da “especificidade feminina” na sua correlação com a “ideologia da meritocracia”.

Luce Irigaray, por exemplo, em França, colocando-se “contra a tradição feminista iluminada, sustém que homens e mulheres são duas substâncias diferentes nas quais se articula a natureza humana e adverte contra a reivindicação da igualdade que, segundo a sua opinião, levaria as mulheres a renunciar ao seu próprio ser feminino para imitar o masculino”. Shulamith Firestone (1976), canadiana, apoiando-se em Freud, Reich e Marcuse, distinguiu um pensamento masculino e outro feminino, qualificando-os respectivamente de pensamento técnico (macho e masculino) e pensamento artístico (bom e feminino).

As vozes do “feminismo da diferença” reclamaram constantemente que não existe “um único feminismo para todas as mulheres” e acusaram o “feminismo da igualdade” de estar tão preocupado com as “diferenças de género” que esqueceu as “diferenças entre as mulheres” (Fraser, 1996: 201). Por isso, o feminismo da diferença vai abandonar os contornos da igualdade propiciados pelo feminismo da igualdade e vai assumir um papel de vanguarda esclarecida pela *natureza* feminina (Amorós, 1985, cit. por Puleo, 1993: 17).

O “feminismo da diferença” é uma atitude, tal como refere Anna Maria Piussi (1999: 47), que consiste em ir “mais além da igualdade homem-mulher, também nas suas versões mais actualizadas da igualdade de oportunidades”. É “uma aposta que concebe e faz actuar a liberdade feminina mais além dos limites dessa *liberdade não livre* que as democracias ocidentais nos concedem”.

Também Dale Spender (1981, 1982), por exemplo, sustém que o conhecimento de que se dispõe é o reflexo das decisões e das actividades dos homens que se apresenta sob a forma de conhecimento humano. Tendo durante séculos sido menosprezado o conhecimento das mulheres, apesar das suas resistências, este conhecimento torna-se deficiente e perigoso já que concretiza a lógica do domínio masculino, em vários contextos, nomeadamente em contextos educativos. Daí que Dale Spender aponte potenciais benefícios a uma escolarização separada entre rapazes e raparigas, tal como o faz Anna Maria Piussi (1999) e muitos outros autores e autoras.

Anna Maria Piussi (1999: 44) defendendo uma relação estreita entre educação e política e prestando uma atenção especial à *política e à pedagogia da diferença sexual* critica as mulheres [nomeadamente algumas feministas e “mulheres de esquerda”] que “muito próximas da política [masculina] tradicional, em vez de interrogar o seu próprio desejo se mantêm ainda no lamento, na recriminação, na reivindicação, auto-representando-se como vítimas da misoginia e da discriminação masculina [...], esforçando-se por fazer-se aceitar a título igual no mundo dos homens que, de este modo [...], continua a ser desenhado a partir dos desejos, das práticas e dos projectos masculinos[...]”.

Madeleine Arnot (1996: 209-221) informa que o “feminismo da diferença” afirma a necessidade de dar visibilidade à experiência feminina silenciada ao longo da história e que resultou em formas de “marginalização ou exclusão” que são “um reflexo da persistente ausência de poder das mulheres face às formas modernas de controlo patriarcal”. Por isso, algumas análises sobre “igualdade e diferença em educação” vão salientar que “o que as escolas podem promover não é a *igualdade* de género, mas a *diferença* [porque] o discurso da diferença de género tem argumentos para a igualdade”.

E, então, segundo algumas perspectivas, esclarece a autora, “a diferença de género pode fornecer a base da libertação das mulheres – uma libertação não conseguida apenas através da igualdade de género. Deste ponto de vista, a meta educativa seria a promoção da diferença de género, e não a sua eliminação”, até porque defende explicitamente Madeleine Arnot (1996: 229: “A ilusão da similaridade, a ilusão de que todas as mulheres e todos os homens devem ter idênticos interesses e necessidades educacionais, a ilusão do valor da universalidade num contexto de continuadas desigualdades de género” mais não faz do que perpetuar “a subordinação das mulheres aos homens”. Por isso, neste contexto, é necessário atender à “especificidade dos comportamentos femininos”.

As “continuadas desigualdades de género”, quer no que diz respeito ao ensino em geral, quer a outros níveis de análise, têm sido questionadas em debates, análises políticas, sociológicas, feministas, organizacionais, e outras de índole variada. E, perante a detecção das muitas clivagens educativas, irá, em algumas vertentes de análise, apostar-se na afirmação das “políticas da diferença”. É a partir precisamente da detecção dos registos discriminatórios entre os géneros em educação que se tem apostado na afirmação da *diferença sexual* nos seguintes termos: “existe e pode existir um modo de actuar no mundo, de pensá-lo e de o ver que faz a diferença, que faz a diferença feminina e, podemos acrescentar, que hoje faz a diferença feminina como um *mais* [...]. Trata-se da capacidade [das mulheres] de actuar e de pensar e de partir de si, com fidelidade a si e à própria experiência humana, para além dos códigos dados e das linguagens especializadas e burocráticas, para além da linguagem universalizadora e homologante do dinheiro e do poder” (Piussi, 1999: 47-48). Retomamos esta questão, problematizando-a, em outros capítulos deste trabalho.

Há quem considere, e também nós assim pensamos, que este “feminismo da diferença”, ao insistir na radicalização das diferenças onde se enfatizam as características tradicionalmente consideradas apanágio das mulheres, tais como a afectividade, a solidariedade, ou a atenção aos outros, em total oposição com as dos homens, a racionalidade e a competitividade e ao admitir a existência de uma “natureza feminina” e de uma “natureza

masculina” torna-se legitimador, por excelência, de uma nova diferenciação hierárquica entre os géneros opondo, de novo, o poder racional da masculinidade ao (não)poder emotivo da feminilidade.

A nível educativo, por exemplo, o “feminismo da diferença” tornar-se-ia legitimador “de uma diferenciação pedagógica que, levada às últimas consequências, poderia recusar a co-educação”. A aceitação de uma diferenciação pedagógica, poderia, até, levar “à reposição de modelos educativos retrógrados, defensores de tendências *naturais* que, insidiosamente, estabelecem as bases de aceitação do *statu quo* social” (Lourenço, 1999: 93-94).

Por isso, “se o aspecto positivo deste feminismo da diferença reside no questionamento de alguns vectores patriarcais e na exaltação das qualidades das mulheres que foram sistematicamente denegridas também contém o perigo inerente a toda a mistificação dos grupos marginalizados: o imobilismo, a alegre aceitação do dado, o consolo da superioridade própria apesar da não participação no poder”. Então, a posição conceptual que ainda não foi superada por parte do feminismo e, nomeadamente por parte de algumas das vertentes do mesmo, que se sentem “atraídas pela facilidade de certas explicações biologicistas e pela sedução da misteriosa superioridade de quem se diz absolutamente ‘diferente’” (Puleo, 1993: 17-18) e a que admite a diferenciação pedagógica e posterior diferenciação social como sendo *factos naturais* é uma posição que custa a aceitar, como em alguns outros pontos deste trabalho se diz.

De facto, se considerarmos que a igualdade (nomeadamente, de oportunidades) entre os géneros tem a ver com a igualdade de condições ou possibilidades das mulheres e dos homens para *aceder e participar em* e com a igualdade de resultados e de sucesso propiciadas por esse acesso e essa participação, perspectivamos, simultaneamente, que devem ser construídos espaços de educação crítica em que, pese embora as “diferenças” entre homens e mulheres, e entre si mesmos e mesmas, se seja capaz de fortalecer uma dinâmica mais igualitária possibilitando, assim, igual *acesso a* e *sucesso em* espaços de participação e produção a ambos os géneros.

É que se reclamar a igualdade não trouxe automaticamente a igualdade, acentuar a diferença pode fazer com que a diferença verdadeiramente se institua a favor de uma nova desigualdade. Então, e a par com Ruth Lister (1997: 99), por exemplo, concordamos com o facto de que “da discussão do dilema perene da igualdade *vs* diferença” devem sobressair “duas conclusões fundamentais. A primeira [...] é que apenas podemos escapar ao espartilho que ela impõe fazendo a ruptura com as oposições binárias que formam a substância desse espartilho, reconstruindo assim a igualdade e a diferença no quadro da diversidade [...]”. Isto

também faz paralelo com o argumento [...] a favor de uma síntese entre o universalismo e a particularidade. A segunda é que esta reconstrução tem que tomar como objectivo primordial a criação das condições que facilitem o encontro das necessidades humanas e o exercício das responsabilidades do cuidar de forma a assegurar que todas as pessoas se possam desenvolver e crescer como cidadãos e cidadãs”.

Nesta ordem de ideias parecem-nos fazer sentido todos aqueles estudos que se têm produzido, nomeadamente em Portugal, no âmbito da educação inter/multicultural, por exemplo. Muitos deles apontam, precisamente, para a necessidade de se ter em atenção uma “política da diferença”, por exemplo, ao nível da elaboração das políticas educativas e ao nível da transposição destas políticas para os currículos (Stoer e Cortesão, 1999) e clarificam que as diferentes desigualdades culturais, de raça, e de género, entre outras, podem contribuir para a consolidação de uma constelação cultural que embora trabalhando com a diferença não a evidencie *de per si* a não ser na construção que esta pode fazer da igualdade entre as pessoas<sup>36</sup>.

Ana Benavente (1990a: 5) defende explicitamente que “Igualdade de facto significa hoje desocultar as diferenças, assim como os mecanismos da sua produção e reprodução” e, desta forma, “a diferenciação das práticas escolares” torna-se uma “questão central na construção de uma maior igualdade”. A afirmação de Boaventura Sousa Santos (1995): “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” explica bem as preocupações que este tipo de estudos evidenciam e que, em suma, são preocupações baseadas nas possibilidades de construir a igualdade reconhecendo as diferenças e sem delas fazer impedimento para a mudança.

### 4. 3 Os Pós-Feminismos

A existência de igualdade social, em termos de relações sociais de género, dentro de um contexto social desigual, implicam “uma crítica ao paradigma vigente” (Santos, 1992: 93). Foi num contexto de crítica à hegemonia do conhecimento imposta pelo modernismo que, também por volta dos anos setenta do século vinte, surgiram os denominados pós-modernismo e pós-estruturalismo.

---

<sup>36</sup> Ver ainda, a título exemplificativo, os trabalhos de Stephen Stoer (1991, 1992, 1994c, 2001); Luiza Cortesão *et al.* (1995); Luiza Cortesão e Stephen Stoer (1995, 1996, 1997); Luiza Cortesão, António Magalhães e Stephen Stoer (2001); Teresa Seabra (1997), Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), Maria José Casa-Nova (2002).

O pós-modernismo, tentando estabelecer uma ruptura face aos cânones racionalistas tradicionais do Ocidente, tenta também, a partir de aí, romper com o modelo secular de desigualdade. Esta ideologia irá recusar qualquer critério relacionado com a objectividade do conhecimento e com os valores imutáveis.

Pós-moderno, dizem, apesar da não consensualidade, relaciona-se com conceitos como os de “desconstrução, deslegitimação, descentração e desmistificação, entre outros” (Santos, 1993: 62). Segundo Alain Touraine (1998: 247), “sem esta acção libertadora, sem a destruição do monopólio do sentido e do poder de que os homens dispunham”, a ideia de que “o Sujeito é simultaneamente pertença à racionalidade e experiência cultural particular” não poderia ter sido formulada. Alain Touraine (1998: 253) defende, então, que “a contestação de uma ordem ideológica, política e social dominante trouxe e traz à defesa dos direitos culturais das minorias e aos direitos das mulheres uma dimensão democrática e popular que os reforça e transforma o conjunto da sociedade”.

As perspectivas pós-estruturalistas da desconstrução derridiana e foucaultiana, entre outras, questionam constantemente a tradição filosófica e científica do “conhecimento objectivo” e da “razão transcendental”. Interrogam-se, então, sobre os limites ontológicos e epistemológicos das teorias universalistas, colocando a ênfase na relação existente entre o corpo, a linguagem, o conhecimento e o poder, por exemplo.

Daí que, essencialmente as teorias pós-estruturalistas francesas, focalizem a relação entre a linguagem e o “ser mulher”, considerando que a linguística, as diversas formas de linguagem e de conhecimento são androcêntricas, devendo, por isso, ser “desconstruídas” (Calás e Smircich, 1996: 236)<sup>37</sup>. Exige-se a desconstrução das diversas formas de linguagem e de conhecimento porque, entre muitos outros aspectos, se tem apontado, através das perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, um carácter de relatividade à ideia de *verdade* (Shotter, 1993).

Advertem também algumas destas perspectivas que “o corpo humano se torna um *locus* que legitima e normaliza certos discursos e práticas como *verdade* e *conhecimento*” (Calás e Smircich, 1996: 235). O poder sobre a sexualidade baseado no desenvolvimento da ciência é subtil e manifesta-se através de formas difusas, descentradas, instáveis e estratégicas e a “sexualidade” não se destina a ser descartada das análises sobre o género até porque ela é um dispositivo de produção de discursos e de verdades prolíficas e polimorfos e pode ser uma

---

<sup>37</sup> Diz Chris Weedon (1987: 125), estudiosa feminista que em muito se baseia na obra de Michel Foucault: “Ainda que o sujeito do pós-estruturalismo se construa socialmente nas práticas discursivas, existe, sem dúvida, como sujeito e agente social pensante, que sente que é capaz de oposição e de inovações produzidas a partir do choque entre posturas e práticas contraditórias do sujeito. É também um sujeito capaz de reflectir sobre as relações discursivas que o constituem a ele e à sociedade em que vive e escolher entre as opções à sua disposição”.

fonte de problematização das relações que as pessoas mantêm entre si (Foucault, 1994). A sexualidade, é, então, “um ponto de transferência particularmente denso para relações de poder” (Giddens, 2001: 13).

As perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas foram acolhidas por algumas abordagens feministas que se deixaram seduzir e influenciar pelas análises de Jean-François Lyotard, Richard Rorty, Jean Baudrillard, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Umberto Eco, Maurice Blanchot, Roland Barthe, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Hélène Cixous, Jean Baudrillard, principalmente.

Algumas autoras feministas tais como Nancy Fraser e Linda Nicholson (1990), Jane Flax (1990), Margaret Ferguson e Jennifer Wicke (1994) reconhecem, em maior ou menor grau, a existência de complementaridade entre os movimentos intelectuais da filosofia pós-moderna e da crítica e teoria literária pós-estruturalista e do feminismo na medida em que todos estão comprometidos com o questionamento das tradicionais formas de teorização sobre o conhecimento, a linguagem e o corpo e com uma reflexão sobre as próprias relações sociais de gênero.

Jane Flax (1990) considera que todos os discursos pós-modernos procedem a uma desconstrução teórica dos princípios que orientaram a definição de verdade, de conhecimento, de poder, de *self*, de linguagem e de discurso, princípios esses nos quais se ancorou a cultura ocidental e que legitimaram as suas principais formas de desigualdade social.

Nancy Fraser e Linda Nicholson (1990: 20) defendem que o interesse de “um encontro entre o feminismo e o pós-modernismo é a possibilidade de uma perspectiva que integre as suas valências respectivas enquanto elimina as suas fragilidades”. Propõem assim as autoras que se opere à construção de um “pós-modernismo feminista crítico”.

Margaret Ferguson e Jennifer Wicke (1994: 2) argumentando a favor do movimento do “feminismo pós-moderno” referem: “Enquanto discursos teóricos, tanto o feminismo como o pós-modernismo são porosos, espaçosos; de igual forma constituem discursos em movimento, prontos para ultrapassar as margens e diluir barreiras”. Virgínia Ferreira (1988: 94-96) não concordando com a ideia de *fora de moda* que vem sendo proclamada em relação ao feminismo considera ser “pois, a partir da problemática da diferença que se tentará ligar os fios da pós-modernidade e do feminismo”. Chamando ao “feminismo da pós-modernidade” um “feminismo da resistência”, a autora diz: “Já não acreditamos que existe a Razão, a Verdade ou a Essência Humana. Agora referimo-nos à ciência como uma leitura do possível, entre outras, do real”.



E, Linda Nicholson (1994: 75) afirma mesmo: “Vejo os argumentos do pós-modernismo politicamente úteis para o feminismo por várias razões. Torna o feminismo capaz de contornar as perspectivas totalizantes da cultura hegemónica do liberalismo e de certas versões do marxismo”. Contudo, acrescenta a autora: “não é somente em relação à arrogância teórica do liberalismo e do marxismo que eu considero o pós-modernismo como um antídoto útil. Essa arrogância parece também estar presente em certos aspectos da própria teoria feminista”<sup>38</sup>.

Sandra Acker (1995: 187), por seu turno, explicita: “As feministas não estão agora tão seguras das suas teorias como antes. A crítica pós-moderna forçou-nos a afrontar o puzzle de argumentos sobre *a questão das mulheres* com a disparidade de classes, raças e outras divisões em que se fragmenta a categoria *mulheres* [...]. Necessitamos reconhecer a especificidade histórica e cultural do nosso caso e adoptar uma postura activa que seja ponto de partida para novos impulsos”.

Madeleine Arnot e Kathleen Weiler (1993) consideraram mesmo que a sociologia da educação das mulheres poderá não ser associada à denominada *morte* da sociologia da educação inglesa se conseguir integrar-se no debate internacional sobre a influência do pós-estruturalismo sem deixar de lado o seu interesse tradicional pelas questões de justiça social.

E, Ernestine Enomoto (2000: 378) é peremptória: “Em anos recentes, as teorias feministas pós-estruturalistas contribuíram para expor as contradições de uma cultura androcêntrica”.

Outras autoras, contudo, entre as quais Cristine di Stefano (1990) e Diane Elam (1994) apresentam uma visão mais crítica a propósito da complementaridade “feminismo/pós-modernismo” e “feminismo/desconstrução” já que consideram que o pós-modernismo com o seu cepticismo acerca das metanarrativas históricas e com a rejeição dos princípios universais destrói qualquer base possível para a acção política.

Os possíveis actos de resistência deixam de fazer sentido quando emergem de “políticas desraizadas”. Kate Soper (1994: 16) considera mesmo que “o feminismo *maternal* de Kristeva, Irigaray e Cixous e a desconstrução mais radical do *feminino* subjacentes à lógica da diferença são *problemáticos* para o projecto da emancipação feminina”. Estes tipos de feminismo têm até, segundo algumas perspectivas, convertido, de forma paradoxal, a passagem e a transformação dos “movimentos de ‘desnaturalização’ da diferença dos sexos”

---

<sup>38</sup> Nesta linha crítica de análise Rosi Braidotti (1998: 77) propõe mesmo que a pós-modernidade contemple um necessário questionamento feminista dos “múltiplos ‘outros’ da modernidade que, nos nossos dias, se apresentam como “uma espécie de regresso-do-reprimido da modernidade”.

[através do conceito de gênero, por exemplo] a formas de “renaturalização”, sobretudo os que insistem no “ressurgimento em força do determinismo biológico” (Hurtig, Kail, Rouch, 1991: 20).

De facto, as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas têm sido encaradas como propiciadoras de novas abordagens sem que, contudo, não estejam isentas de uma relativa “confusão sobre a forma de acção apropriada que conduza efectivamente à mudança social” (Nicolson, 1997: 56).

Judith Butler (1992: 5-7- 50 e ss.) fazendo uma análise sobre as reivindicações dos feminismos *pós-estruturalistas* (termo que a autora prefere a *pós-modernistas*) acusa os trabalhos que reúnem um conjunto diverso de perspectivas críticas “sob o signo de pós-moderno” de colaborarem numa “argúcia autocomplacente de poder” completamente desfasada das ideias chave do pós-estruturalismo. E isto, porque, muitas vezes, estas perspectivas estão enformadas nas estruturas de poder pré-existentes que se tentam negociar havendo, então, como que uma pré-condição “a uma crítica politicamente comprometida” que continua a ser um instrumento da manutenção “da exclusão e da diferenciação”. A autora rejeita assim a produção teórica pós-moderna (androcêntrica) resultante de teorias que se parecem contradizer e assume: “Não sei o que é pós-modernidade”.

Carol Nicholson (1995: 83) considera que tanto as autoras feministas que defendem o pós-modernismo como aquelas que o criticam contribuem com significantes e úteis reflexões para o âmbito educativo. Isto, porque “o feminismo pós-moderno encoraja a percepção para as diferenças e para a pluralidade de interpretações sobre a experiência humana. Também ensina a ter um olhar crítico sobre os princípios infundados da verdade universal”.

As diversas críticas e considerações efectuadas ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo, por outro lado, alertam para o perigo de que a demasiada tolerância das diferenças pode conduzir ao relativismo e que um extremo cepticismo sobre as verdades universais pode conduzir ao nihilismo e, por isso, “a principal vantagem política de qualquer aliança entre o pós-modernismo e a teoria feminista será a sua possibilidade para encorajar a solidariedade e para reconhecer a diversidade das experiências e necessidades das mulheres” (Nicholson, 1995: 81).

Isto, na opinião de Camille Paglia (1992: 236), por exemplo, não se conseguirá fazer se, entretanto, o pós-modernismo e o feminismo continuarem a apresentar “uma tendência essencialmente académica e teorizante” e, quantas vezes, divorciada das práticas que dizem respeito às organizações educativas e à sociedade em geral.

Alguns autores e autoras têm chamado a atenção para estes aspectos. Michael Apple (1996b) adverte para o pretensioso radicalismo da crítica educacional subjacente a muitas perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas que, frequentemente, não chega a abarcar os aspectos relacionados com a vida nas escolas<sup>39</sup>. Henry Giroux (1991: 40) considera que “rejeitar toda a noção de totalidade é um risco, porque se pode cair na armadilha de teorias parcelares que não podem explicar o inter-relacionamento e a interdependência entre as diversas relações que constituem os sistemas sociais e políticos”. E, em outra obra (1993: 67), o autor vai mesmo argumentar que a “teoria educativa radical” tem-se mostrado “incapaz de colocar um discurso teórico e um conjunto de categorias, como base para a construção de formas de conhecimento, de relações sociais dentro da aula e de visões do futuro que dão substância ao significado da pedagogia crítica”. Contudo, mesmo assim, Henry Giroux (1996: 190) vai defender as possibilidades da “desconstrução” da “pedagogia pós-moderna e pós-estruturalista”. A este respeito, diga-se que novos impulsos estão a ser desenvolvidos, nomeadamente em “centros dialógicos de educação de adultos” em que se considera que “o feminismo da diferença [ao] sublinhar as diferenças, esqueceu toda a luta pela igualdade e, com isto, deixou de ter sentido o clamor pela transformação social”. Por isso, “o feminismo dialógico” propõe-se fazer uma crítica ao feminismo da modernidade e a algumas vertentes do feminismo da pós-modernidade e “advoga a radicalização da democracia, numa aposta pela capacidade de acção de todas as pessoas” (Puigvert e Ruíz, 2004: 206).

## 5. Sexo e Género: Uma Redefinição das Relações sociais de Género

Apesar do contributo relativo que é apontado aos estudos e movimentos feministas, como neste capítulo já tivemos a oportunidade de dizer, não podemos esquecer que foi nestes estudos que, pela primeira vez, se fez a distinção teórica entre o conceito de sexo e o conceito de género. Segundo Jane Flax (1990: 43-44) “o mais importante avanço na teoria feminista foi a problematização da existência de relações de género o que levou a perceber que o género não podia continuar a ser tratado como um simples e natural facto”<sup>40</sup>.

Com esta problematização, desfez-se, então, o que constituía até então “alibis ideológicos para a manutenção da dominação, nomeadamente o alibi da *natureza*” (Hurtig,

---

<sup>39</sup> A este respeito, ver a excelente recensão crítica do trabalho do autor (1996) feita por Dieter Misgeld (1996).

<sup>40</sup> Diz Condorcet no século XVIII: “Disseram que as mulheres não tinham propriamente o sentido da justiça, que elas obedeciam mais aos seus sentimentos do que à sua consciência. [.Mas] não é natureza, é a educação, é a existência social que causa esta diferença” (De Beauvoir, 1976 a: 186).

Kail, Rouch, 1991: 13) e, parece certo, “este passo conceptual vai ter grandes implicações na condução do processo de luta pela igualdade entre homens e mulheres” (Silva, 1999: 16).

A partir dos primeiros trabalhos realizados sobretudo pelas feministas americanas, o termo “sexo” é usualmente assumido como apelando para “uma distinção dicotómica entre machos e fêmeas que está associada com diferenças fisiológicas” e o conceito de “género” tem sido usualmente encarado como “um conceito cultural que está associado com e modifica ou suplanta as diferenças sexuais fisiológicas por envolver um processo de construção social” (Martin, 1994: 405)<sup>41</sup>.

Para algumas e alguns cientistas sociais, então, a “evidência” resultante de algumas análises efectuadas por alguns biólogos – e mostram que os factores biológicos são altamente determinantes para a diferenciação psicológica e social posterior – pode e deve ser questionada<sup>42</sup>. É a partir deste âmbito de questionamento que algumas autoras e autores vão defender que o género deve ser perspectivado como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” e que se deve “insistir sobre o carácter fundamentalmente social das distinções baseadas no ‘sexo’” e assim “rejeitar o determinismo biológico” (Scott, 1988: 126).

Defende-se, também, que “há, então, uma estreita e contínua imbricação do social e do biológico, e a nossa compreensão de género provavelmente deve supor tal imbricação. Embora continuemos afirmando que a construção dos géneros é, fundamentalmente, um processo social e histórico, temos de admitir que esse processo, sem dúvida, envolve os corpos dos sujeitos” (Louro, 1996: 11). E, clarifica-se, assim, “o golpe de força que o mundo social exerce sobre cada um dos seus sujeitos [e que] consiste em imprimir em seu corpo [...] um verdadeiro programa de percepção que se irá reflectir “nos seus corpos e na maneira usual de usá-los” (Bourdieu, 1990: 12).

O biológico e o social estão em interacção. Aliás, uma distinção total e efectiva entre sexo e género é “portadora de um risco duplo: o de deixar entender que o biológico,

---

<sup>41</sup> Se o termo "sexo" é normalmente utilizado com referência a uma base biológica, já o falar-se em "género" oferece maior dificuldade de clarificação conceptual. Guacira Lopes Louro (1996: 7 e ss.) aponta as “várias tramas teóricas que foram sendo articuladas no conceito”, já que este “tem sido utilizado por estudiosas(os) marxistas, pós-estruturalistas, lacanianas(os), feministas radicais, e tantos outros e outras que não pretendem qualquer classificação”. A dificuldade de clarificação conceptual faz com que em alguns estudos se opte pela terminologia “sexo” com a clara percepção de que este é “um termo que significa diferenças biológicas (cromosómicas, hormonais e morfológicas) entre homens e mulheres”, numa primeira acepção e, numa segunda acepção, o mesmo termo, “sexo”, diz respeito às “componentes socioculturalmente construídas que se atribuem a cada sexo”, constituindo, neste caso, um “sistema de sexos” (Chafetz, 1992: 35). De referir ainda que em muitos estudos sobre o que nós designamos “relações sociais de género” se utiliza ora o termo “sexo” ora o termo “género” sem nenhuma preocupação de distinção conceptual.

<sup>42</sup> Nos anos setenta, surge a noção de androginia que vem da definição grega *andr* (homem) e *gyne* (mulher) e que tenta contrariar esta “evidência”. É uma noção que provém da ideia utópica da possibilidade de anulação dos conflitos entre homens e mulheres através da diluição das fronteiras dualistas que lhes estavam imputados psicológica e culturalmente. A noção de androginia sugere, então, a combinação de atributos femininos e masculinos num ser novo de forma a que as mulheres se libertassem das orientações comportamentais consideradas adequadas ao seu sexo (Lorenzi-Ciodi, 1994). Contudo, esta noção viu-se rejeitada pelas perspectivas feministas já que a mesma, embora reconhecendo os traços de feminilidade e masculinidade conjugados no comportamento andrógino, não deixava de essencialmente valorizar o modelo da masculinidade (Amâncio, 1994).

contrariamente ao social, é invariável, totalmente pré-determinado, não modificável ao longo da vida; e o de esquecer que o biológico é ele próprio objecto de reelaboração psicológica e social” (Hurtig, Kail e Rouch, 1991: 14).

É por causa das ambiguidades a que se presta a distinção conceptual rigorosa “entre o *género* e o *sexo*” e que, em última instância, pode opor “o social” e “o natural”, sobretudo se entre estes elementos se quiser fazer comparações ou delimitar categorias, que “algumas feministas [francesas] se opõem ao uso do termo ‘género’, uso esse que, pensam, ampara a ideia de que o ‘sexo’ é puramente natural” quando não o é (Delphy, 1991: 95).

Por isso, Guacira Lopes Louro (1992: 60), por exemplo, defende “a naturalização do social e a socialização do biológico” e, posteriormente (1996: 11), irá clarificar que “o género também tem uma dimensão e uma expressão biológica”. A antropóloga Françoise Héritier (1996: 21-23) confessa que se esforçou por fazer compreender a diferentes auditórios, e por diversas vezes que, apesar de ser “materialista”, apesar de “partir verdadeiramente do biológico para explicar como se ergueram tanto as instituições sociais como os sistemas de representações e de pensamento, tinha a certeza que “as categorias de género, as representações da pessoa sexuada, a repartição das tarefas tal como as conhecemos nas sociedades ocidentais não são fenómenos com valor universal gerados por uma natureza biológica comum, mas sim construções sociais [...], cada sociedade elabora de facto *frases* culturais singulares que lhes são próprias”.

Por isso, a ciência, a propósito do “inato” e do “adquirido”, dá respostas como a que António Damásio (1993: 8) deu ao receber, com Hanna Damásio, o Prémio Pessoa 92: “Nem tudo está nos genes [...] não somos só o produto da evolução genética, mas também o produto da evolução cultural”.

Não havendo, então, nenhuma diferença feminina biologicamente determinada<sup>43</sup>, as diferenças que permanecem entre os géneros têm de ser encaradas como produtos de uma “construção social” e não como uma “inevitabilidade biológica”, devendo ser esta a “nova postura na teoria feminista” (Nogueira, 2000: 269).

Lorraine Code (1991: 178), entre muitas outras autoras, assinala: “A mulher é constituída, na sua subjectividade, pelas posições que ela ocupa, pelas prescrições, ideologias, mitos e outros constrangimentos culturais que estruturam as pressões a que ela está sujeita

---

<sup>43</sup> Janet Sayers (1982) refere que o facto de a mulher poder ter filhos, e o homem não, era provavelmente a diferença biológica mais importante entre os dois. E, até esta diferença biológica, na opinião de algumas feministas e na sua, pode vir a ser anulada, no futuro, com a ajuda das novas tecnologias.

[...], o sujeito humano é um produto cultural”<sup>44</sup>. Esta ideia foi (e é) amplificada em imensos estudos cuja perspectiva teórica de análise foca “a construção social do género”. Aqui, o género é então situado na “estrutura social” e é visto como estando na base de toda a “ordem social” (Lorber e Farrell, 1991, Nogueira, 2001b).

Em suma, “masculinidade e feminilidade são puras construções sociais, históricas e por conseguinte contingentes. São categorias analíticas que não têm existência independentes uma da outra” (Michard, 1991: 147) e o conceito de género é “uma categoria social construída. Depende do tempo e do lugar, da organização da economia e da repartição social das tarefas entre homens e mulheres, das percepções e expectativas que um dado grupo humano tem em relação a cada género. Em cada pessoa, qualquer que seja o seu sexo, existem sempre componentes de género, masculinas e femininas, estreitamente imbricadas” (Silva, 1999: 16) e que, se socialmente construídas, também podem ser socialmente desconstruídas.

Muitas investigações teóricas e empíricas evidenciam, de facto, “a assimetria das representações do masculino e do feminino” e fundamentam “a hipótese da dominância simbólica do género masculino” (Amâncio, 1992: 9; 1993: 127) mas existem, contudo, alguns estudos que apontam para o facto de ter de se perceber que os estereótipos de género não são nem omnipresentes nem se manifestam sempre com um grau de patriarcalidade máxima.

Em suma, nem todas as pessoas, nem todas as situações, nem todos os contextos se apresentam ou são *generizados* de forma absoluta e homogénea. Algumas perspectivas teóricas políticas, sociológicas, organizacionais e educativas, entre outras, têm defendido a existência de práticas *generizadas*, nos mais diversos contextos sociais, que se caracterizam pela sua heterogeneidade, diversidade e ambiguidade, as perspectivas teóricas sobre a possibilidade de *desgenerização do social* têm ainda um eco muito distante no âmbito do estudo desta problemática.

Muita da produção teórica feminista não tem conseguido inserir estas questões no seu âmbito de análise sobre as relações sociais de género e continua a insistir na explicitação de noções de patriarcado que “evocam uma concepção monolítica da dominação masculina” que, em última instância, “ofusca mais do que revela” [...] as distintas relações entre os géneros [...]. Existem, pois, diferentes formas de patriarcado [...] de acordo com a raça, a casta, a etnia [...]. As lutas patriarcais não são entidades imutáveis mas sim susceptíveis de

---

<sup>44</sup> Já em 1948, Kurt Lewin enunciou alguns pressupostos que só mais tarde virão a ser retomados. Segundo este autor a origem do pensamento discriminatório situa-se no âmbito societal e as soluções para eliminar o pensamento discriminatório situam-se na acção colectiva dos grupos por ele afectados.

produzir transformações históricas que podem abrir novas áreas de força e de renegociação das relações entre os homens e as mulheres” (Kandiyot, 1991: 104).

## 6. Masculinidades e Feminilidades: Outra Redefinição das Relações Sociais de Género

Nos anos oitenta e noventa assistiu-se a um enfraquecimento da contestação dos movimentos feministas e mesmo a uma fragilização da acção das associações de mulheres o que, por exemplo na opinião de Manuela Tavares (2000: 123), não pode ser desligado “das dificuldades inerentes aos restantes movimentos sociais e de trabalhadores para darem respostas ao avanço de um modelo global e neoliberal”.

Esta é uma época em foram tidos em consideração os contributos dos “pós-femininos” (por vezes, designada de “terceira vaga”) e que permitiu, entre muitos outros aspectos, um movimento de “*backlash* contra o feminismo”, por exemplo em França (Halimi, 2004: 33) e o surgimento de movimentos de reacção masculina e, ainda, os “estudos sobre a masculinidade” (Spender, 1981; Carrigan, Connell e Lee, 1987; Hearn e Morgan, 1989; Badinter, 1992; Giddens *et al.*, 1994; Connell, 1995 a, b; Vale de Almeida, 1995; Yates, 1997; Giddens, 2001)<sup>45</sup>.

A partir de então, são cada vez mais as vozes que reclamam *o regresso do político* (Mouffe, 1996a,b), que defendem formas de democracia radical, como vimos no primeiro capítulo, sendo estas susceptíveis, defende-se, de propiciar “simultaneamente a equidade social e o reconhecimento do multiculturalismo” (Fraser, 1996: 198).

É neste sentido que Chantal Mouffe (1996) e Nancy Fraser (1996) propõem que se ampliem os contornos dos debates e conceptualizações feministas. Refere Nancy Fraser (1996) que, tendo sobretudo em conta os “novos movimentos sociais” (do início dos anos 80)<sup>46</sup>, a necessidade de reorientação das reivindicações feministas torna-se premente. E isto, porque “múltiplos eixos de diferenças” começaram a ser contestados no terreno da sociedade civil, eixos esses que não mais se podem reduzir ao “feminismo da igualdade” nem ao “feminismo da diferença” (este último normalmente associado ao “feminismo da *identidade*

<sup>45</sup> Gisèle Halimi (2004: 33) mostra como em França: “Este *backlash* (reacção) tem em comum a acusação de que as mudanças nas condições das mulheres esburacaram as certezas sobre a identidade masculina, fundada na dominação”. Por isso, o “direito à diferença” das mulheres perante os homens deve ser problematizado, sobretudo, num contexto em que esse direito está a ser utilizado a desfavor das mesmas, como podemos ver através de declarações públicas recentes de individualidades portuguesas ligadas à saúde a propósito da conquista de feudos tradicionalmente masculinos por um número crescente de mulheres. Estas, pelas suas “especificidades” não têm, dizem, “força para trabalhar, por exemplo, na ortopedia” e, por isso, alguns propõem “quotas masculinas” no âmbito da medicina e querem instituí-las por perceberem que os bastiões das prerrogativas masculinas começam a perder consistência.

<sup>46</sup> Sendo que o mais importante, na opinião de Alain Touraine (1984: 106) foi, precisamente, o movimento cultural das mulheres.

*feminina*) mas que se devem ampliar para a noção da existência de “múltiplas diferenças intersectáveis”.

E isto, porque tanto o “feminismo da igualdade” como o “feminismo da diferença” reprimiram outros “eixos de subordinação tais como a classe<sup>47</sup>, a raça, a etnia, a nacionalidade e a sexualidade”. E, pela supressão de todos os outros “eixos de subordinação”, que não fosse os do “género feminino”, suprimiram também “os homens”. Chantal Mouffe (1996a: 119) é peremptória quando diz: “a política feminista deve ser entendida, não como uma forma de política independente destinada a realizar os interesses das mulheres, enquanto mulheres, mas sim como a busca de metas e objectivos feministas no contexto de uma articulação mais vasta de exigências”.

Também Conceição Nogueira e Isabel Silva (2001: 73) advertem que “as teorias feministas continuam armadilhadas nos dualismos: sexo *versus* género e semelhança *versus* diferença”. É necessário, por isso, para as autoras, “um projecto feminista que rejeite o dualismo”, um outro projecto feminista que dê “um passo para a transformação do discurso feminista, passo que requer a separação do discurso *mestre*, identificando novos valores e fazendo uma desconstrução dos discursos”.

Aponta-se, então, para a necessidade de transformação do “projecto feminista” (Fraser, 1996: 203) e perspectivam-se algumas formas que possibilitem essa transformação. Uma dessas formas é a que é possibilitada pela análise das relações sociais de género enquanto relações de poder e enquanto construções e desconstruções sociais e culturais.

De facto, o conceito do género que, como atrás referimos, implica um processo de construção social, implica, também, que não se possa mais “focalizar apenas as mulheres como objecto de estudo, mas, sim, os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos femininos e masculinos [...] em relação e na relação” que entre si estabelecem (Louro, 1996: 9-10).

É pois um “equivoco conceber-se o par ‘diferença-igualdade’ como um dilema” e, por isso “o conceito de género investe, de forma energética, contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos” e o mesmo conceito, “tomado na sua radicalidade, deveria permitir a *desconstrução* da oposição binária masculino/feminino”<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> As correntes do feminismo socialista dos finais dos anos 60 e anos 70 parecem neste aspecto ser uma importante excepção ao insistirem na análise das divisões de género associadas às divisões de classe e, em menor grau, às divisões de raça. Contudo, com o declínio da “Nova Esquerda” a sua influência foi diluída (Fraser, 1996: 208).

<sup>48</sup> E, é assim que têm feito as feministas radicais com “Judith Butler, à cabeça, que denunciaram a ideia de *gender* e que procuraram reabilitar todas as formas minoritárias (*queer*) de vida sexual”. Na perspectiva *queer* é preciso “libertar as mulheres do modelo heterossexual que as



Em suma, deve perspectivar-se “o conceito de género não ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas sim ligado à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto, no interior de relações de poder)” (Louro, 2000: 15-26).

Uma análise sobre as relações sociais de género, teoricamente e empiricamente enformada implica, então, que se analise as mulheres e os homens, os femininos e os masculinos e que se articule estes conceitos com os de classe, raça, etnia, religião, nacionalidade, entre outros, já que todos estes conceitos “se afectam mutuamente uns aos outros numa relação dinâmica” (Walby, 1997: 195). Todas estas categorias de análise, tomadas juntas, têm permitido defender-se, por exemplo, que o grau de estratificação entre os géneros não é uniforme na totalidade de uma sociedade complexa. Varia em função da classe social e em função da raça/etnia ou religião (Almquist, 1987).

Uma nova visualização da constelação e do desenvolvimento das dinâmicas das práticas de género e dos poderes de género poderia substituir o que tradicionalmente tem designado tão somente por feminismo ou feminismos. É, no mínimo, um avanço teórico que se diferencia substancialmente daquela aposta numa espécie de “feminismo do poder”, de que fala Naomi Wolf (1994: 147-155), quando advoga a politização de todos os espaços da feminilidade.

Não existem espaços de feminilidade opostos a espaços de masculinidade. Feminilidade e masculinidade estão eminentemente em relação. Foi porque não se teve em consideração esta ideia, foi porque em algumas análises se reafirmam as características essencialmente diferenciadoras do género humano que, sobretudo a partir da década de noventa (e perante dados estatísticos que mostram um maior sucesso escolar das raparigas mesmo em terrenos considerados anteriormente masculinos) se começou a evocar a necessidade de produção de medidas que tenham em consideração, agora, a situação dos rapazes na escola<sup>49</sup>. Estas preocupações sugerem, pois, o receio de mudança de paradigma: do masculino para o feminino.

Estas preocupações, estenderam-se, mesmo, para o âmbito dos *curricula* (Kimmel, 1997) e, em análises em que sobre as mesmas se pondera, mostra-se a impossibilidade de separação entre as categorias masculino/feminino. Argumenta-se em algumas destas análises que, tal como em outros contextos, em contextos educativos “a masculinidade e a

---

domina e que as instala num papel subordinado, é preciso acabar com a oposição homem/mulher e, para isso, é preciso quebrar a categoria ‘mulheres’ que foi construída a partir da dominação masculina numa relação heterossexual normativamente imposta” (Touraine, 2005: 307 e 313-314).

<sup>49</sup> Vejam-se as considerações e os dados apresentados por Helena Araújo (2001: 148).

feminilidade são um fenómeno relacional” (Yates, 1997: 340), tal como os são os poderes e os discursos. Esta análise é prolongada nos capítulos seguintes deste trabalho.