



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

DALVA DE OLIVEIRA COSTA

**O LUGAR, A PRESENÇA E O TRATAMENTO DADO ÀS MULHERES NO LIVRO
DIDÁTICO DA EJA: ESPAÇO NEGADO, ESPAÇO REIVINDICADO**

Maceió
2011

DALVA DE OLIVEIRA COSTA

**O LUGAR, A PRESENÇA E O TRATAMENTO DADO ÀS MULHERES NO LIVRO
DIDÁTICO DA EJA: ESPAÇO NEGADO, ESPAÇO REIVINDICADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Maria de Melo Moura.

Maceió
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

- C8371 Costa, Dalva de Oliveira.
O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA : espaço negado, espaço reivindicado / Dalva de Oliveira Costa. – 2011.
184 f.
- Orientadora: Tânia Maria de Melo Moura.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 165-175.
Anexos: f. 176-184.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Relações de gênero. 3. Livro didático 4. Ordenamento jurídico. 5. Mulher - História. I. Título.

CDU: 374.7:371.671

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA:
espaço negado, espaço reivindicado ”

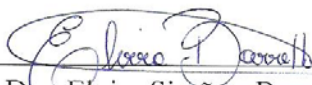
DALVA DE OLIVEIRA COSTA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 31 de agosto de 2011.

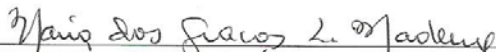
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Tânia Maria de Melo Moura
(Orientadora – CEDU-UFAL)



Prof. Dra. Elvira Simões Barreto (FSSO-UFAL)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Ana Carolina minha filha querida, amada, pedaço repaginado de mim, cuja convivência cúmplice (às vezes tensa) e companheira tem feito de mim um ser humano melhor, e, de modo especial à minha orientadora Professora Dr^a Tânia Maria de Melo Moura, pelo seu exemplo de pessoa humana íntegra e solidária e também por sua opção política pela educação do(a)s oprimido(a)s, evidenciada em sua incansável busca – enquanto pesquisadora –, de alternativas para reinventar a EJA e a vida. A você professora Tânia minha mais sincera gratidão.

AGRADECIMENTOS

A difícil tarefa de compatibilizar trabalho, estudo e responsabilidades familiares exige muitos sacrifícios das mulheres trabalhadoras, nesse processo nos deparamos com momentos de incompreensão e desamparo a nos empurrar para situações limites, cuja superação só é possível quando podemos contar também, com apoio e solidariedade.

Nesse sentido, considero-me abençoada enquanto ser humano, com a convicção de que não teria concretizado este trabalho sem o apoio inestimável de algumas pessoas as quais sou profundamente grata: Meus sinceros agradecimentos:

A Deus por não desistir de mim.

À professora Tânia Moura pela orientação e parceria na assunção do desafio que foi a tessitura deste trabalho, sobretudo por ela considerar possível.

Às professoras: Elvira Barreto, Maria das Graças Loiola Madeiro e Nádja Naira por constituíram a banca de qualificação e de defesa, cujas leituras acuradas do texto e suas respectivas considerações contribuíram significativamente para o crescimento do mesmo.

Às companheiras: Antônia Matilde, Elizabete Duarte, Marinaide Freitas, Silvia Costa, Vera França e ao companheiro Rubens Lima (equipe do DEJA até 2004), exemplos de compromisso político, materializado em luta cotidiana em defesa da EJA, referências nas quais tenho me inspirado, como professora e militante desta modalidade de educação.

Ao Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da EJA, por possibilitar meus primeiros passos enquanto pesquisadora.

Ao Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA), espaço político onde coletivamente tem se buscado saídas outras, no sentido de reinvenção da EJA, com o qual tenho aprendido que a nossa justa indignação, frente às injustiças não precisa necessariamente ser desesperançosa.

Às professoras e professores do PPGE pela valiosa contribuição à nossa formação acadêmica.

À Matilde, Imaculada, Gislene, Corina e ao Edvaldo pela amizade, carinho, apoio e pelo incentivo sempre.

Aos meus familiares, meu porto seguro: minha querida mãe Maria de Oliveira Costa, meu pai amado Manoel Pereira da Costa, Aos meus queridos irmãos Carlos, Jorge, José, e a minha

irmãzinha querida Ana Maria pelo apoio e carinho constantes, mas, sobretudo por estarem sempre disponíveis para meu filho e minha filha nos tantos momentos que eu não pude.

Ao meu filho Daniel, pelos momentos solidários e cuidadosos para comigo no processo de produção deste trabalho, evidenciados no lembrar: mainha salvou o texto? Ou então, estou no MSN, mas antes enviei seu texto para a rede, viu? Não se preocupe. Ou ainda, tô saindo do computador.

À minha filha e companheira Ana Carolina pela cumplicidade e apoio sempre.

Meus agradecimentos se estendem de modo muito especial, aos alunos e particularmente às alunas da EJA, mulheres cujo existir entrelaça memórias de lutas e conquistas forjadas, sobretudo, no mundo do trabalho. Não posso ficar indiferente ao fato de que para eu conseguir a titulação de mestre em educação, milhões de pessoas, aluno(a)s da EJA ou não – que têm esse direito tanto quanto eu –, ainda não conseguiram, sequer, ter acesso aos rudimentos da leitura e da escrita.

Agradeço também às professoras e professores que atuam na EJA, que optaram politicamente por contribuir com seu trabalho com a construção de uma sociedade menos excludente.

EPÍGRAFE

Vive dentro de mim
uma cabocla velha de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho,
olhando pra o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum. Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai-de-santo...
Vive dentro de mim
a lavadeira do Rio Vermelho,
Seu cheiro gostoso d'água e sabão.
Rodilha de pano.
Trouxa de roupa,
pedra de anil.
Sua coroa verde de São Caetano.
Vive dentro de mim
a mulher cozinheira. Pimenta e cebola.
Quitute bem feito.
Panela de barro.
Taipa de lenha.
Cozinha antiga
Toda pretinha.
Bem cacheada de picumã.
Pedra pontuda.
Cumbuco de coco.
Pisando alho-sal.
Vive dentro de mim
a mulher do povo. Bem proletária.
Bem linguaruda, desabusada,
sem preconceitos,
de casca-grossa,
de chinelinha, e filharada.
Vive dentro de mim
a mulher roceira – Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira. Bem criadeira.
Seus doze filhos.
Seus vinte netos.
Vive dentro de mim
a mulher da vida. Minha irmãzinha...

tão desprezada, tão murmurada...
Fingindo alegre seu triste fado.
Todas as vidas dentro de mim:
Na minha vida - a vida mera das obscuras.
(Cora Coralina, Todas as vidas).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC/1986 – Assembleia Nacional Constituinte

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CECF – Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CD – Coleção Didática

CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CF/88 – Constituição Federativa do Brasil

DCN /2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DIAP – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos de Assessoria Parlamentar

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GT– Gêneros Textuais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LD – Livro Didático

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização da Sociedade Civil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

REPEM – Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e Caribe

SESI – Serviço Social da Indústria

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

RESUMO

Este trabalho analisou o tratamento dado às mulheres no Livro Didático (LD) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ordenamento jurídico constituído pela CF/1988, pela LDBEN 9.394/96 e pelo PNE/2001, pelo Parecer CNE/CEB/2000 e pela a Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro que balizam as políticas públicas educacionais para a área. Sua relevância consiste em sua dupla perspectiva: a de denúncia da invisibilidade das mulheres e a do anúncio da visibilidade e valorização das mesmas. Quanto ao percurso metodológico, este trabalho se inscreve no paradigma de pesquisa qualitativa, cuja análise do arcabouço legal foi realizada com auxílio da técnica de análise documental e da análise de conteúdo. A análise dos GT foi realizada com base na metodologia recomendada pela socióloga, pesquisadora do *Centre Nationalde Recherche Scientifique* (CNRS) da França, Andrée Michel em seu livro: “Não aos estereótipos!: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares”. Os resultados da pesquisa apontam que apesar de a CF/88 representar um avanço significativo tanto no que se refere EJA, quanto à igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, esses avanços são minimamente mantidos nos *corpora* do supracitado ordenamento e até ignorados no conjunto de sua operacionalização, visto que ao se analisar o capítulo II – Da Educação Básica – Seção V – para a Educação de Jovens e Adultos da LDBEN/96, constata-se que há um silenciamento sobre a questão de gênero sobre as mulheres. Chega-se à conclusão de que esse silenciamento se deve à política de destituição de direitos efetivada pelo governo federal, de orientação neoliberal, que através de emendas constitucionais, decretos e medidas provisórias, interveio no processo de tramitação e da aprovação da LDBEN/96 e do PNE/2001, alterando a CF/98, e adequou esse ordenamento jurídico aos ditames do Banco Mundial. Quanto às mulheres no livro didático a pesquisa apontou pequenos, porém, significativos avanços.

Palavras-chave: Ordenamento jurídico. Relações de gênero. Educação de Jovens e Adultos. História da Mulher.

ABSTRACT

This study examined the treatment given to women in Textbook (LD) of Youth and Adults (EJA) and the legal system consisting of CF/1988 by LDBEN 9.394/96 and the PNE/2001, by the CNE / CEB / 2000 and the Hamburg Declaration: Agenda for the Future guiding public policy education for the area. Its relevance lies in its dual perspective: the withdrawal of the invisibility of women and the announcement of the visibility and appreciation of them. As for the methodological approach, this work fits the paradigm of qualitative research, whose analysis of the legal framework was performed using the technique of document analysis and content analysis. The analysis of the GT was based on the methodology recommended by the sociologist, researcher at the Centre Nationalde Recherche Scientifique (CNRS) of France, Andrée Michel in his book: "No stereotypes!: Overcoming sexism in children's books and textbooks" . The survey results indicate that although the CF/88 represent a significant advance both in terms EJA, for equality of rights and duties between men and women, these advances are minimally maintained in the aforementioned corporate planning and even ignored in all of its operation, since when analyzing Chapter II - The Basic Education - Section V - for Youth and Adults of LDBEN/96, it appears that there is a silence on the issue of gender on women. We come to the conclusion that this silencing is due to the removal of rights policy effected by the federal government, the neo-liberal orientation that through constitutional amendments, decrees and provisional measures, intervened in the process of processing and approval of LDBEN/96 and PNE/2001 of changing the CF/98, and this law has adapted to the dictates of the World Bank. For women in the textbook research showed small, but significant advances.

Keywords: Land law. Gender relations. Youth and Adults. History of Women.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 Análise do sexismo nas referências sociais das personagens masculinas e feminina.....	38
2.2 Análise do sexismo nas atividades das personagens masculinas e femininas	39
2.3 Análise do sexismo no comportamento socioemotivo das personagens masculinas e femininas	39
2.4 Análise do sexismo gramatical	39
3 PATRIARCADO E GÊNERO: FERRAMENTAS ÚTEIS DE ANÁLISE HISTÓRICA DAS DESIGUALDADES ENTRE HOMENS E MULHERES	42
3.1 A dominação masculina segundo a teoria do patriarcado: “um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria”.....	42
3.2 Gênero: ferramenta analítica das desigualdades entre homens e mulheres. Não, a anatomia não é nosso destino	48
3.3 A submissão da mulher medieval: em nome de Deus e da Santa Madre Igreja	52
3.4 A exploração das mulheres na modernidade: intensificação da dupla jornada de trabalho	61
3.5 As mulheres na história: “um silêncio ruidoso”.....	64
3.5.1 Mulheres rompendo o silêncio da história: “foi preciso ter força, raça, gana, sempre!”.....	66
3.5.2 Duarte, Floresta, Gouges, Pisan e Wollstonecraft: vozes protagonistas na história	69
4 O TRATAMENTO DADO ÀS MULHERES PELO ORDENAMENTO JURÍDICO REFERENTE À EJA	74
4.1 As mulheres na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987: “pra mudar a sociedade do jeito que a gente quer, participando sem medo de ser mulher”.....	74
4.1.1 As mulheres na CF/88: “se muito vale o já feito mais vale o que será”.....	84
4.2 As mulheres na LDBEN nº 3.439/96	89
4.2.1 As mulheres no PNE/2001	91
4.3 As mulheres nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA: “pra não dizer que não falei das flores”	94
4.3.1 As mulheres na Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro	97
4.3.2 A pauta da Agenda para o Futuro sobre a educação das pessoas adultas e a igualdade de oportunidades educativas entre homens e mulheres	102
5 O TRATAMENTO DADO ÀS MULHERES NOS GT DA CD VIVER, APRENDER PARA O 1º SEGMENTO DA EJA: O QUE DIZ O LD DE CIÊNCIAS SOCIAIS	105
5.1 Apresentando a CD Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA	105
5.1.2 Análise quantitativa dos GT de ciências sociais constantes na CD Viver, Aprender	106
5.1.2.1 Mapeamento da quantificação total dos GT constantes no livro I (um) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos	109
5.2 Mapeamento da quantificação total dos GT constantes no livro II (dois) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos	112
5.3 Mapeamento dos GT constantes nos livros III (três) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos	115
5.4 Quantificação Geral dos GT constantes no livro I (um), II (dois) e III (três) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos	116
5.4.1 Análises dos GT cujo universo é exclusivamente masculino	120
5.4.2 Análise dos GT de universo exclusivamente feminino	128

5.4.3 Análise dos GT do universo feminino e do masculino	135
5.4.4 A linguagem dos GT da CD Viver, Aprender: o sexismo (des)velado	152
5.4.5 Reescrita do GT, O Governo Brasileiro: incluir no discurso para não excluir na prática	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	176
ANEXO A — DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ	177
ANEXO B — CARTA DAS MULHERES AOS CONSTITUINTES, 1987	181

1 INTRODUÇÃO

Poderíamos nos perguntar: para que serve a **história das mulheres?**

E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser
(DEL PRIORE, 2008, p. 9, grifo nosso).

Uma história que começa com uma ampla variedade de civilizações em que o lugar da mulher, o número e a forma dos gêneros, as práticas sexuais aceitas e as condenadas eram tão diversas como as línguas, os sistemas sociais e os cultos. E continua com a violência da conquista que, a sangue, fogo e Bíblia, instaurou a ordem judaico-cristã. **Nossa história** é também a do genocídio dos escravos e das escravas; a dos idiomas, das identidades de gênero, das formas de desejar e de parir (ou não) que ficaram para sempre nos porões dos navios. É a violência que fundou nossos Estados à ponta de espada, e nossa mestiçagem à ponta de violação. A tutela exercida sobre as raças, os sexos, as idades, os desejos e os corpos “inferiores”, com a lei, com o bastão e com a cruz. **Nossa história** é violência e tutela, mas também resistência¹.

Este trabalho, assim como outros² estão vinculados a um corpo de investigação desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) cujos membros se dispuseram a estudar as temáticas relacionadas ao Livro Didático (LD), ao currículo, à cultura e a diversidade³.

O meu interesse pelas temáticas, história das mulheres e LD da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu das minhas inquietações inicialmente, como professora alfabetizadora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), no período de 1996 a 2005. E nos últimos seis anos, como professora formadora do Programa de Formação Continuada desta instituição, atuando na formação do corpo docente da EJA, buscando constantemente atribuir sentido e significado a minha práxis político-pedagógica.

¹ Manifesto por uma Convenção Interamericana dos Direitos Sexuais e dos Direitos Reprodutivos, (2006, p. 3, grifo nosso). Disponível www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/7749/7118

² O livro didático na educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2007), Práticas de letramento na EJA (SOUZA, 2010), O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de ciências sociais da educação de jovens e adultos (LIMA, 2011) e outras em processo de produção.

³ O referido grupo de pesquisa desde 2007 vem desenvolvendo a pesquisa de iniciação científica: A(s) diversidade(s) cultural(is) no livro didático da educação de jovens adultos, coordenada pela professora doutora Tania Maria de Melo Moura, e financiada pelo CNPq.

Em 1996, data do meu ingresso como professora alfabetizadora da EJA na SEMED, a coordenação do DEJA⁴ desenvolvia uma política de formação continuada a qual nos disponibilizava encontros sistemáticos de formação, facultava a participação em palestras, seminários, colóquios e outros (locais, regionais, nacionais e internacionais). Política que muito ajudou a minha formação intelectual e a qualidade de minha práxis pedagógica.

A coordenação do DEJA disponibilizava também um acervo de obras literárias para leituras e fundamentação teórica do corpo docente que atuava na EJA, visando à boa qualidade da prática pedagógica. Para o(a)s aluno(a)s eram disponibilizadas três diferentes coleções de LD⁵, que deveriam ser utilizadas como apoio, recurso pedagógico na organização e planejamento das aulas, como fonte de consulta e pesquisa e assim, o grupo era não só orientado, como instrumentalizado teoricamente para utilizar criticamente o LD.

Com a saída dessa coordenação, em julho de 2004, houve uma drástica mudança no DEJA-SEMED e, por conseguinte, a redefinição dos rumos da política de formação continuada, da seleção, aquisição e utilização do LD.

Enquanto técnica pedagógica do DEJA – cuja responsabilidade dentre outras, é contribuir com a formação e acompanhamento pedagógico do(a)s docentes que atuam no 1º e 2º segmentos da EJA – SEMED tenho me preocupado com a utilização que o corpo docente tem feito do LD. Por conseguinte, esse artefato cultural tem se constituído em objeto de minha reflexão, estudo e interesse.

Nessa condição, tenho vivenciado junto ao corpo docente as mais difíceis condições de trabalho, agravadas pela política de desvalorização da formação acadêmica e da formação continuada⁶. Além da desvalorização salarial que tem produzido a proletarização da profissão docente; obrigando o(a)s professore(a)s a assumir uma carga horária demasiada, comprometedora da qualidade do trabalho político-pedagógico.

⁴ A referida coordenação era constituída de uma equipe pedagógica (com formação e vasta experiência na EJA), coordenada pela professora doutora e pesquisadora da modalidade de EJA, Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

⁵ Coleção Didática produzida pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Adultos e em Educação Popular (NUPEP) do Centro de Educação da UFPE, coleção Educarte produzida pela Editora do mesmo nome e coleção Viver, Aprender produzida pela Ação Educativa.

⁶ A formação continuada há muito não tem sido priorizada pelos gestores que tem assumido a pasta da SEMED, a negligência notória pela qual vem passando, tem provocado o esvaziamento desta. Quanto à formação acadêmica têm custado muitos sacrifícios pessoais, o(a)s quem tem por conta própria buscado essa formação.

Todos esses problemas têm inviabilizado a realização de um trabalho pedagógico mais rico, consistente e significativo. Por consequência também dessa carência de recursos, o corpo docente tem recorrido quase que exclusivamente ao LD para organização e realização do trabalho político-pedagógico, portanto, utilizando-o sem uma maior reflexão crítica. Corroborando com esse entendimento, Moura assevera:

Diante, da excessiva carga horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informações e conhecimentos; diante das limitadas condições objetivas materiais/financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas de formação continuada, muitos professores utilizam o LD em substituição à metodologia de ensino, como único recurso/ instrumento pedagógico, como única fonte de consulta e de fundamentação teórica, e muitas vezes, como único instrumento de formação continuada (MOURA, 2007, p. 18).

Além dos problemas apontados como motivos determinantes para o corpo docente fazer do LD um objeto de “mil e uma utilidades”, o fato de o LD ser um suporte acessível de diversos gêneros e tipos textuais⁷ circulantes nas diversas esferas da atividade humana (domínios discursivos), também faz deste instrumento pedagógico irresistivelmente atrativo tanto, para o(a)s professore(a)s como também para o(a)s aluno(a)s. Para o(a)s referido(a)s aluno(a)s, o LD se constitui em um objeto cultural de grande valia, é o que constata a pesquisa: “O livro didático em sala de aula: análise da utilização no processo interativo de sala de aula do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”, realizada pelas pesquisadoras da EJA Moura e Freitas com aluno(a)s e professore(a)s da SEMED:

Ao serem abordados de como trabalham com o LD os alunos comentaram que aceitam o livro com bom gosto, que levam as atividades para fazer em casa e que queriam mesmo era ‘[...] ter um livro pra estudar, pra juntar as palavras, pra saber o que ta fazendo’: ‘[...] o livro ensina tudo’. Outro aluno ressalta que ‘É bom, é ótimo. O livro pra mim é ótimo’ (FREITAS e MOURA, 2008, p. 138).

⁷Marcuschi diferencia tipos textuais de gêneros textuais. Para ele, “tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição [...] o tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (MARCUSCHI, 2008, p. 154) e “gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (idem, p. 155).

As referidas pesquisadoras constataam ainda nessa pesquisa, que o(a)s aluno(a)s da EJA têm pouco acesso a materiais impressos fora do espaço escolar e que para muito(a)s esse acesso, esse contato, se dar unicamente via livro didático. Por conseguinte, evidencia-se o cuidado e interesse por parte desse(a)s aluno(a)s para com o LD, além do desejo de obtê-lo, visto que a este(a)s tem sido negado o acesso ao artefato cultural do mundo das letras.

Sobre o contato com outros suportes de gêneros textuais como, jornal e revistas, fora da escola, em casa ou no trabalho, apenas um dos alunos afirmou que tem contato; a maioria respondeu que não. Para estes o contato com esse tipo de suporte de gênero somente acontece na própria escola. Os alunos falaram dos cuidados com o LD, um deles declarou: ‘Ah, o meu só vive comigo pra ninguém não pegar, só eu mesma, pra não rasgar’, outros referendaram a fala. Os alunos afirmaram ter cinco livros da coleção NUPEP. (idem, p. 140).

O livro didático da EJA tem se constituído em objeto de minha reflexão e curiosidade epistemológica, também por ser um instrumento poderoso de difusão da ideologia androcêntrica⁸ do patriarcado⁹ e do sexismo,¹⁰ utilizado pela classe dominante contra os grupos sociais dominados, dentre os quais as mulheres. Por conseguinte, esses grupos sociais não se sentem adequadamente contemplados por esse instrumento pedagógico, pois percebem que neles suas histórias de luta e resistência são negligenciadas, silenciadas, estereotipadas. Segundo Bittencourt:

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como texto e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com preceitos da sociedade burguesa (BITTENCOURT, 2002, p. 152).

⁸ Sistema cultural baseado em normas e valores que promovem sujeitos masculinos, a masculinidade e, especialmente, o modelo hegemônico de masculinidade, que exclui as mulheres de posição de privilégio e poder, assim como os homens cujas expressões de gênero não estão em conformidade com o modelo de masculinidade dominante (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 7).

⁹ Sistema social baseado na autoridade masculina nos domínios público e privado. Envolve o estado, a economia, a cultura, a comunicação, a família, a educação e a sexualidade. [...] sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero, e modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres econômica, sexual e culturalmente, a partir do lar [...] (idem, p. 36).

¹⁰ Trata-se da discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo – na história recente, o feminino. Como as representações acerca do sexo e da sexualidade estão vinculadas ao binarismo (idem, p. 40).

Observo que mesmo existindo uma legislação educacional e uma política pública de aquisição de LD, que estabelece um conjunto de critérios para sua aquisição, dentre os quais: a obrigatoriedade do LD abordar respeitosamente a diversidade das experiências humanas e estar isento de preconceitos de toda e qualquer natureza, ainda percebo que esses critérios não estão sendo rigorosamente atendidos pelo mercado editorial, e, conseqüentemente, também não são considerados pelo(a)s professore(a)s no ato da seleção desse artefato cultural. Segundo Louro:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinaram as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família *típica* constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas ‘características’ de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do país. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (LOURO, 2008, p. 70, grifos da autora).

Ainda sobre essa questão, Carvalho, Andrade e Menezes assinalam:

Apesar de hoje existir um maior cuidado quanto à veiculação de estereótipos de gênero no livro didático e paradidático, ainda é possível encontrar textos e ilustrações nos quais as mulheres são apresentadas apenas como donas de casa e mães, e os homens aparecem atuando somente no espaço público; representações de mulheres exercendo exclusivamente profissões ligadas aos cuidados e às atividades domésticas (professoras, enfermeiras, faxineiras, cozinheiras); contos e histórias infantis nos quais a personagem feminina é frágil e desprotegida, cabendo ao personagem masculino seu salvamento e proteção; ausência de textos que falem da importância da mulher na história do Brasil e do mundo; ausência de textos que apresentem as contribuições de mulheres para o progresso científico, a resolução de problemas sociais etc. (CARVALHO, ANDRADE e MENEZES, 2009, p. 23-24).

A natureza do meu trabalho tem me possibilitado acompanhar os interesses, os desinteresses também, as necessidades e, sobretudo, as lutas dos alunos, especialmente das alunas da EJA, no enfrentamento cotidiano das mais diversas dificuldades para

frequentar, permanecer e conseguir um bom desempenho no que se refere ao ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula.

Dificuldades essas, corporificadas na ausência de uma estrutura material mínima: a inacessibilidade ao transporte coletivo, muitas alunas utilizam bicicletas para se locomover no trajeto de sua moradia ao local de trabalho e do trabalho à escola, enfrentam também as dificuldades provenientes das exigências do(a)s empregadore(a)s – de só liberarem a trabalhadora-aluna depois de servir o jantar e deixar a cozinha em ordem, isso no caso da empregada doméstica –; a inexistência de creches onde essas mulheres possam deixar seu(a)s filho(a)s em segurança.

Dáí a presença de crianças com suas mães nas salas de aula da EJA: “[...] isto se deve a que as mulheres tendem a incorporar os filhos em sua trajetória existencial mais do que os homens, configurando uma matriz matrilinear na família brasileira, particularmente na de menor renda” (PITANGUY, 2003, p. XX). Converte com a afirmação de Pitanguy na comunicação nº 40 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ao revelar que:

[...] cada vez mais mulheres são identificadas como principais responsáveis pela família: em 1993, 22,3% dos arranjos familiares eram chefiados por mulheres; em 2008, chegamos a 35%. Chama ainda mais atenção o aumento significativo de famílias nas quais as mulheres mesmo com cônjuge são identificadas como pessoa de referência. Entre 1998 e 2008, esse número subiu de 2,4% para 9,1% dos arranjos familiares com cônjuge sendo chefiados por mulheres. (BRASIL, 2010, p. 3).

As dificuldades das mulheres com responsabilidades familiares no que se refere também ao acesso, permanência e êxito no mercado de trabalho, há muito tem sido ponto de pauta reivindicativa e bandeira de luta das organizações sindicais trabalhistas. Desde a década de 1960¹¹ tem sido também objeto de atenção da Organização Internacional de Trabalho (OIT), evidenciado pela recomendação 123¹² sobre o Emprego de Mulheres com Responsabilidades Familiares.

¹¹ Além da recomendação 123, sobre o emprego de mulheres com responsabilidades familiares, vê também a Convenção 156 (1981), sobre trabalhadores com responsabilidades familiares, (a qual explicita que as responsabilidades familiares abrangem não só o cuidado de crianças dependentes, mas também de outros membros da família ‘imediate’ que necessitem de cuidado ou apoio) e a Recomendação 165, também de 1981, que a suplementa (idem, ibidem).

¹² Existem três tipos de documentos elaborados pela OIT que dispõem sobre padrões internacionais de trabalho: As convenções são tratados internacionais abertos à ratificação para os Estados membros da OIT. Os protocolos são documentos adotados para suplementar o conteúdo de uma convenção existente – mas é considerado um novo documento, com ratificação separada, com o mesmo peso legal de uma

A referida recomendação assevera que, “muitas mulheres têm problemas especiais que emergem da necessidade de conciliar suas responsabilidades duais de família e trabalho” (BRUSCHINI, 2008, p. 29). E logo em seguida afirma também, que essas dificuldades enfrentadas pelas mulheres não dizem respeito somente a elas “muitos dos problemas especiais enfrentados pelas mulheres com responsabilidades familiares não são peculiares a elas, mas problemas da família e da sociedade como um todo” (idem, ibidem).

Nessa perspectiva, demanda não só o envolvimento dos familiares mas, sobretudo, do comprometimento do Estado que deve implementar políticas públicas para que, as mulheres trabalhadoras com responsabilidades familiares possam não só exercer o direito de trabalhar, mas também ter asseguradas as condições necessárias para conciliar trabalho e família, sem que para isso sofram discriminação e prejuízos outros.

A necessidade de compatibilização entre trabalho remunerado e atividades domésticas, enquanto fator indispensável para a efetivação da igualdade de oportunidades no mundo do trabalho – tarefa de responsabilidade de homens, mulheres, Estado, sociedade e mercado –, continua sendo objeto de atenção da OIT. Atenção esta evidenciada nas atividades realizadas em comemoração ao Dia Internacional da Mulher de 2009 e também nos debates realizados durante a 98ª Conferência Internacional do Trabalho (CIT) realizada em junho de 2009.

Dada as dificuldades enfrentadas pelas alunas da EJA no que tange à efetivação da igualdade de oportunidades educativa e trabalhista deduzo que a articulação de esforços entre Estado e demais órgãos competentes, não tem resultado ainda, em ações e políticas sociais suficientes à efetivação da promoção da igualdade de oportunidades e tratamento no mundo do trabalho e no universo das oportunidades educativas, particularmente à educação escolarizada.

Os já mencionados obstáculos, os quais as mulheres trabalhadoras são obrigadas a enfrentar cotidianamente, muitas vezes têm sido a causa de desistência e do esvaziamento do espaço de sala de aula da EJA.

Apesar de todos esses entraves, as alunas que conseguem adentrar e permanecer no espaço da sala de aula muito têm se destacado. Visto que, essas

convenção e as recomendações, que também suplementam as convenções, são instrumentos fechados à ratificação – neles estão dispostas diretrizes de caráter geral ou técnico que podem ser aplicadas em escala nacional, (idem, ibidem, p. 13).

dificuldades são de certa forma suplantadas pelo desejo confesso dessas mulheres de ampliar seus conhecimentos, melhorar as condições de vida, ascender profissionalmente e também de realizar atividades mais simples, como auxiliar seus filho(a)s na realização das tarefas escolares, fazer satisfatoriamente a leitura bíblica, redigir um simples recado, realizar uma receita culinária etc.

Oportuno se faz assinalar, o quanto importante é para essas mulheres não alfabetizadas se perceberem capazes de efetuar uma tarefa supostamente simples e muito significativa como a escrita do próprio nome¹³. Posto que, são muitos os relatos de situações constrangedoras, humilhantes vivenciadas pelas pessoas não alfabetizadas que precisaram assinar algum documento lançando mão da alternativa do uso da digital, o “melar o dedo”¹⁴. É surpreendente o quanto essa situação vem carregada do ranço, do estigma, do preconceito e da discriminação, mais surpreendente ainda são os estratagemas utilizados para evitar o que elas – as pessoas não alfabetizadas – consideram situações constrangedoras. Segundo Di Pierro e Galvão:

No contexto urbano letrado, a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Por esse motivo, a assinatura - o desenho do nome - é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 21).

No que se refere às estratégias utilizadas pelas pessoas não alfabetizadas para ocultar, negar e dissimular a sua condição de analfabetas nos momentos que esta situação é colocada em xeque e exige o uso da leitura e da escrita. O texto “A bordo do Rui Barbosa” de Buarque e Keating é deveras bem ilustrativo:

¹³ Dado a importância da aquisição dessa competência, o(a)s alfabetizadore(a)s do DEJA eram orientado(a)s para no início do ano letivo realizar de modo sistemático atividades de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita dos nomes próprios do(a)s alfabetizando(o)s, inclusive a história e o significado dos mesmos.

¹⁴ “Professora, agora eu sei o que eu posso fazer dedo melado eu não vou mais ter”. (de um aluno de 72 anos, após ter sido alfabetizado). (PARECER CNE/CEB/ 2000, p. 49).

João
 Chamou seu colega Cartola
 E pediu
 Escreve pra mim uma linha
 Que é pra Conceição
 Tu é anarfa? Disse o amigo
 E sorriu com simpatia
 Mas logo depois amoitou
 Porque era anarfa também
 Mas chamou Chiquinho
 Que chamou Batista
 Que chamou Geraldo
 Que chamou Tião
 Que decidiu
 Tomou copo de coragem
 Copo e meio
 E foi pedir uma mãozinha
 Para o capitão
 Que apesar de ranzinza
 É homem bem letrado
 É homem de cultura
 E de fina educação
 Pois não
 Assim fez o velhinho
 Por acaso bem disposto
 Bem humorado
 Bem remoçado
 Às custas de uma velhinha
 Que deixara lá no cais
 E João encabulado
 Hesitou em ir dizendo
 Abertamente assim
 O que ia fechado
 Bem guardadinho
 No seu coração
 Mas ditou...
 E o capitão boa gente
 Copiou com muito jeito
 Num pedaço de papel
 "Conceição...
 No barraco Boa Vista
 Chegou carta verde
 Procurando "Conceição"
 A mulata riu
 E riu muito
 Porque era a primeira vez
 Mas logo amoitou
 Conceição não sabia ler
 Chamou a vizinha Bastiana
 E pediu "Qué dá uma olhada

Que eu tô sem óculos
 Num xergo bem
 "Bastiana também sofria da vista
 Mas chamou Lurdinha
 Que chamou Maria
 Que chamou Marlene
 Que chamou Yayá
 Estavam todas sem óculos
 Mas Emília conhecia
 Uma tal de Benedita
 Que fazia o seu serviço
 Em casa de família
 E tinha uma patroa
 Que enxergava muito bem
 Mesmo a olho nu
 E não houve mais problemas
 A patroa, boa gente
 Além de fazer o favor
 Achou graça e tirou cópia
 Para mostrar às amigas
 Leu pra Benedita
 Que disse à Emília
 Que disse à Yayá
 Que disse à Marlene
 Que disse à Maria
 Que disse à Lurdinha
 Que disse à Bastiana
 Que disse sorrindo
 À Conceição
 O que restou do amor,
 O que restou da saudade
 O que restou da promessa
 O que restou do segredo
 De João

Conceição
 Eu te amo muito
 Eu tenho muita saudade
 E voto assim que pude
 João

O que restou do amor
 O que restou da saudade
 O que restou da promessa
 O que restou do segredo
 de João

Enfim, a população não alfabetizada particularmente as mulheres têm demonstrado na sua atuação cotidiana, incansável disposição no que se refere à superação da limitação do não ter o domínio da leitura e da escrita. Entretanto, mesmo com todos esses obstáculos elas têm construído redes de organização e ocupação de seus espaços, seja no âmbito público, seja no privado, buscando realizar seus desejos e serem felizes.

O curto espaço de tempo destinado à formação continuada do corpo docente dessa modalidade de educação representa um valioso momento de estudo e reflexão sobre a práxis político-pedagógica, do cuidado respeitoso que precisamos ter para com os alunos e as alunas, desde a acolhida, a abordagem metodológica, a escolha dos materiais didáticos, especialmente o livro didático, pois este ainda é considerado pelo(a)s professore(a)s um recurso fundamental na mediação do processo ensino-aprendizagem e, muitas vezes, o único instrumento pedagógico à disposição do professor(a) e do aluno(a) (CORACINE, 1999 p. 11). Neste contexto, intencionando justificar a escolha do meu objeto de estudo: O lugar, a presença e o tratamento conferido às mulheres no LD da EJA. Ancoro-me na historiadora da causa das mulheres, Rachel Soihet, por esta contribuir iluminando o esforço de identificar o lugar do qual estou falando:

Parafrazeando Lucien Febvre para quem o conhecimento histórico deve ter como referência ‘os homens, nunca o homem’- torna-se inadequado falar-se, hoje, em ‘uma história da mulher. Diversas em sua condição social, étnica, raça, crença religiosa, enfim, na sua trajetória marcada por inúmeras diferenças, cabe, portanto, abordar-se a **‘história das mulheres’**. A grande reviravolta da história nas últimas décadas debruçou-se sobre temáticas e grupos sociais até então excluídos do seu interesse, contribui para o desenvolvimento de estudo sobre as mulheres (SOIHET, 1997, p. 275, grifo nosso).

Este trabalho ao focalizar as mulheres e não somente a mulher, teve a intencionalidade de se contrapor à matriz de pensamento, que inicialmente tratou o homem de forma universalizada e vem no curso da história, trazendo esse tratamento universalista e essencialista também às mulheres. Como se todas fossem de uma mesma classe social, de um mesmo grupo étnicorracial, de uma mesma orientação sexual, de uma mesma identidade de gênero e todas comungassem dos mesmos princípios éticos e preceitos religiosos cristãos ocidentais. Nesse sentido, considero esclarecedor o entendimento de Harding:

Uma vez entendido o caráter arrasadoramente mítico do ‘homem’ universal e essencial que foi sujeito e objeto paradigmático das teorias

não feministas, começamos a duvidar da utilidade de uma análise que toma como sujeito ou objeto uma mulher universal - como agente ou como matéria de pensamento. Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher (HARGING, apud LOURO, 2008, p. 156).

Confluindo com a compreensão da importância de alargar o olhar numa perspectiva inclusiva, pluralizando o termo mulher, e não mais pensar a mulher singularizada e sim as mulheres plurais Scott assevera:

Na verdade, o termo 'mulheres' dificilmente poderia ser usado sem modificação: mulheres de cor, mulheres judias, mulheres lésbicas, mulheres trabalhadoras, pobres, mães, solteiras, foram apenas algumas das categorias introduzidas. Todas desafiavam a hegemonia heterossexual da classe média branca do termo 'mulheres' argumentando que as diferenças fundamentais da experiência tornaram impossível reivindicar uma identidade isolada. A fragmentação de uma ideia universal de mulheres por raça, etnia, classe e sexualidade estava associada a diferenças sérias no interior do movimento das mulheres sobre questões que variavam desde a Palestina até a pornografia. As diferenças cada vez mais visíveis e veementes entre as mulheres questionavam a possibilidade de uma política unificada e sugeriam que os interesses das mulheres não eram autoevidentes, mas uma questão de disputa e de discussão. (SCOTT, 1992, p. 87-88).

Aqui cabe uma indagação: que mulheres são essas que conformam o público da EJA, cujo lugar enquanto sujeito histórico deveria estar demarcado no LD dessa modalidade de educação?

São mulheres jovens, adultas e idosas, solteiras, viúvas, casadas, divorciadas, heterossexuais, homossexuais, bissexual, ou ainda mulheres lésbicas, travestis e transexuais, mulheres negras, brancas, pardas, em sua maioria mães, avós cujo(a)s filho(a)s e (ou) neto(a)s foram vítimas do abandono da paternidade, trabalhadoras atuando no mercado formal e informal, principalmente no trabalho doméstico, constituindo-se em sua maioria em 'chefes de família'. As estatísticas oficiais revelam que o número de mulheres na condição de 'chefes de família' tem aumentado sistematicamente. Por consequência, elas têm encontrado formas criativas de enfrentar as dificuldades do dia a dia.

A dura realidade – nem por isso menos rica e bela – deve ser respeitosamente considerada no momento de definição dos espaços-tempos pedagógicos que, particularmente para o público feminino, são constituídos dos três tempos: tempo do

trabalho, tempo escolar e tempo doméstico, construção temporal que se materializa não numa dupla, mas numa tripla jornada de trabalho, vivenciada pelas mulheres cotidianamente.

Ao envolverem-se nas ações práticas da vida cotidiana, as mulheres dos estratos sociais menos favorecidos, nos quais estão inseridas as alunas da EJA, desconstruem a ideia de que o espaço público é exclusividade masculina, reafirmando o entendimento da historiadora Michele Perrot, para quem “nem todo público é ‘político’, nem todo público é masculino [...] nem todo privado é feminino”. (PERROT, 2010, p. 180). Para as mulheres pobres, ‘chefes de família’, a inserção e permanência nos espaços do trabalho se constituem em condição indispensável não só à sua sobrevivência como também à sobrevivência de seus familiares.

A importância do trabalho doméstico das mulheres no processo histórico de formação, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades, é evidenciada por Perrot:

As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível (PERROT, 2007, p. 109).

Dessa forma, as vidas e lutas dessas mulheres, que corporificam ricas experiências individuais e coletivas, não podem ser soterradas, invisibilizadas, nem silenciadas pelos LD da área. Na condição de também professora alfabetizadora das redes públicas: estadual e municipal de ensino, constituindo-me também como sujeito da EJA, compartilho com as alunas, dentre outras questões, a experiência da dupla (ou seria tripla?) jornada de trabalho (sessenta horas semanais de trabalho, e ainda afazeres domésticos e responsabilidades familiares). Posso afirmar, como conhecedora de causa o quanto essa realidade é limitadora das oportunidades formativas e profissionais.

Por conseguinte, a realização desta pesquisa é também uma forma de demonstrar a minha solidariedade respeitosa para com essas mulheres. Solidariedade essa consubstanciada com a minha identificação política e ideológica, acreditando que:

Os estudos feministas, assim como os estudos étnicos ou imperialistas, promovem um deslocamento radical de perspectiva ao assumirem como ponto de partida de suas análises o direito dos grupos marginalizados de falar e representar-se nos domínios políticos e intelectuais que normalmente os excluem, usurpam suas funções de significação e

falseiam suas realidades históricas (SAID apud HOLANDA, 1994, p. 8).

Pretendo subsidiar a reflexão crítica, a problematização acerca do tratamento conferido às mulheres nos livros didáticos do primeiro segmento da EJA e também disponibilizar um aporte teórico que possa contribuir com a ressignificação das práticas curriculares da EJA, na perspectiva da igualdade das relações de gênero.

A pesquisa que resultou neste texto considerou o ordenamento jurídico nacional e internacional no qual a EJA está assentada, o qual estabelece como princípio a igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a isenção de todas as formas de discriminação. Dessa forma, o processo de realização deste trabalho ocorreu a partir das seguintes hipóteses:

1. Com o advento da Constituição Federal de 1988, anunciando a preocupação com a questão da igualdade entre homens e mulheres, espera-se que o ordenamento jurídico da EJA constituído pela LDBEN/96, pelo Parecer CNE/CEB/2000, pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2001) respeitem esses preceitos constitucionais.
2. Se o ordenamento jurídico da EJA reconhece as relações de desigualdade de gênero e a necessidade de superá-las, espera-se que temáticas como: patriarcado, androcentrismo e sexismo e o modelo linguístico sexista estejam sendo objetos de atenção pedagógica no LD dessa modalidade.
3. Se a Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, documento internacional sobre a educação de pessoas adultas, do qual o Brasil é signatário – que foi considerada pela legislação educacional elaborada posteriormente –, trata a questão da mulher na perspectiva da igualdade das relações de gênero, pressupõe-se que tanto a legislação nacional quanto os LD considerem essa orientação.

Para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, o trabalho de pesquisa teve como objetivo geral:

Analisar o tratamento dado às mulheres nos gêneros textuais de ciências sociais da coleção didática **Viver, Aprender** para o 1º segmento da EJA sob a ótica dos estudos de gênero.

Os objetivos específicos foram:

i. Analisar o tratamento dado às mulheres pelas leis: Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), LDBEN 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN/2000), Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e pela Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.

ii. Identificar e analisar o tratamento dado às questões de gênero nos gêneros textuais de ciências sociais da coleção didática Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA.

Para atingir os objetivos lancei mão do percurso metodológico descrito a seguir.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação que resultou neste texto de dissertação se inscreveu no paradigma da pesquisa qualitativa, auxiliado pelas técnicas da análise documental e da análise de conteúdo. Quanto à dimensão epistemológica, a pesquisa está assentada no campo de estudo da nova história cultural que contribuiu para romper o silêncio sobre a história das minorias dentre as quais a história das mulheres e os estudos de gênero:

[...] os estudos da história das mulheres, nas décadas de 1960 e 1970, e a ênfase mais recente sobre a diferenciação dos gêneros tiveram um importante papel no desenvolvimento dos métodos da história da cultura em geral [...], a história das mulheres e os estudos do gênero passaram a ocupar o primeiro plano da nova história cultural (HUNT, 2006, p. 24).

Realizei um levantamento bibliográfico para seleção das obras de referência e produções acadêmicas já existentes sobre a temática, bem como, o mapeamento e análise documental do ordenamento jurídico, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituído pela: Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN/2000), pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e pela Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, documento internacional sobre a educação de pessoas adultas, buscando nessas análises, informações que contribuíssem para responder como as mulheres são tratadas nesse arcabouço legal.

A análise desse *corpus* foi interpretada com base nos elementos que caracterizam as técnicas, da análise documental e da análise de conteúdo. A primeira compreendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (CHAUMIER, apud BARDIN, 2009, p. 47). A técnica de análise de conteúdo, defendida por Bardin como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (idem, p. 44).

Assim, os indicadores quantitativos da pesquisa foram sistematicamente objetivados por meio de gráficos e tabelas, e a análise qualitativa considerou a contextualização histórica do período que antecedeu ao processo de elaboração dos documentos constitutivos do *corpus* desta pesquisa, apontando também as condições de produção existentes durante o processo, como pré-requisito, ao ‘pano de fundo’ para a análise e a interpretação das mensagens desses documentos, atribuindo a devida relevância teórica aos resultados das análises.

A definição das categorias de análises foi realizada de modo a responder aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características das mensagens, presentes nos documentos e nos gêneros textuais analisados.

As categorias de análise: **dominação masculina**, *habitus* e **violência simbólica** foram analisadas à luz do pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu, tendo como referência a sua obra **A dominação masculina**. As categorias de análise **conscientização** e **emancipação** foram analisadas à luz do pensamento Freireano, e a categoria **poderes** analisada à luz dos estudos sobre a história das mulheres, da historiadora francesa Michelle Perrot, para quem:

As relações das mulheres com o poder inscrevem-se primeiramente no jogo de palavras. ‘Poder’, como muitos outros, é um termo polissêmico. No singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central, cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalentes a ‘influências’ difusas e periféricas, onde as mulheres têm sua grande parcela (PERROT, 2010, p. 167).

Em confluência com esse pensamento Saffioti assevera que em se tratando do contexto conceptual das relações de gênero:

Não se pode admitir um poder masculino absoluto. O contingente feminino participa da estrutura de poder, desfrutando ora mais, ora menos da capacidade de impor sua vontade. Obviamente, isto não ocorre de forma homogênea para todas as mulheres, pois este efetivo é bastante diferenciado (SAFFIOTI, 1999, p. 147).

Com essa concepção de poder, a qual carrega um sentido fragmentado e plural, esta historiadora reafirma os poderes das mulheres, bem como suas formas peculiares de luta e resistência. Trata-se de reavaliar o político no campo da história social exercido pelas mulheres em suas práticas sociais cotidianas. Nesse sentido, Perrot se contrapõe à

ideia da eternização da submissão e da passividade feminina, relativizando assim a questão do poder enquanto privilégio único e exclusivamente masculino, corporificado na dominação masculina defendida por Bourdieu.

Segundo Bourdieu o mundo social é ordenado, tendo o princípio masculino como única referência, evidenciando-se assim, a ordem cósmica androcêntrica, na qual o sujeito masculino é tido como o sujeito dominante e a mulher é o objeto dominado. Desse modo, a dominação masculina, enquanto uma ‘estrutura invariante’ – apoiada na violência simbólica¹⁵ e estabelecida e consolidada a partir do compartilhamento entre o sexo dominante e o sexo dominado; se sedimenta nos corpos e nas subjetividades de ambos os sexos, mediante um trabalho permanente e sistemático de inculcação e socialização do *habitus*¹⁶ de gênero, necessariamente incorporado por ambos os sexos.

Nesse processo, realiza-se um longo e coletivo trabalho de ‘socialização do biológico’ e de ‘biologização do social’ (BOURDIEU, 2010, p. 9), favorecendo a dominação de gênero, por conseguinte a divisão entre os sexos.

A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação [...] (idem, p. 138).

Assim, as diferenças entre o masculino e o feminino socialmente construídas, são consideradas naturais e transformadas em desigualdade, com desvantagens para as mulheres. A dominação masculina, conforme o pensamento de Bourdieu se constitui numa estrutura poderosa, sustentada pela disseminação e reprodução do imaginário androcêntrico, realizado pelas instituições basilares da sociedade: família, escola, igreja, Estado e os meios de comunicação capazes de eternizar o arbitrário cultural da

¹⁵ Imposição dos dominantes aos dominados; no que se refere à visão do mundo, à questão dos papéis sociais, à questão da cognição e às estruturas mentais: “violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” [...] (idem, ibidem).

¹⁶ Conceito compreendido conforme o entendimento de Bourdieu: “que denota o sistema (socialmente constituído) de disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo. O *habitus* funciona como capital cultural, um sistema de esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação, produto de internalização dos princípios de uma cultura, desde a socialização infantil. Lei social incorporada, expressa predisposição e inclinações, incluindo a autodisciplina e a autocensura” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA 2009, p. 19).

‘dominação masculina’, do ‘poder do macho’ num longo e contínuo processo de discursos e práticas educativas.

Consoante com o pensamento de Bourdieu no que diz respeito ao processo de socialização do sistema de gênero transmitido, reproduzido e intensificado pelos diversos agentes de socialização – família, escola, meios de comunicação e linguagem, entre outros –, Franco e Cervera pesquisadoras e defensoras de uma linguagem não sexista, autoras do **Manual para o uso não sexista da linguagem** publicado em espanhol e também em língua portuguesa asseveram:

- **A família** é o primeiro lugar onde nos inculcam o que é ser mulher e o que é ser homem e isso se reflete no tratamento cotidiano: atitudes que se reforçam e sancionam a umas e outros, jogos e brinquedos que se presenteiam contos que se leem a filhas e filhos... Assim, por exemplo, como se considera que as meninas são mais frágeis, brinca-se com elas com brinquedos menos brutos. Isso, ao longo do tempo pode efetivamente feminizar a conduta das meninas e masculinizar a dos meninos, não com base nas diferenças biológicas pré-existentes, mas através do progressivo amoldamento que se efetua no processo de aprendizagem social. Com relação aos jogos e brinquedos tem havido uma evolução: as meninas cada vez brincam mais e têm mais brinquedos considerados como ‘tipicamente masculinos’; não obstante, esse fato não se deu ao contrário, ou seja, encontramos muito poucos meninos brincando com panelinhas ou com bonecas.

- **A escola** também desempenha um papel muito importante na socialização de gênero ao transmitir, dentro do currículo aberto e do oculto, estereótipos e condutas de gênero, reforçando dessa maneira os papéis adequados para mulheres e para homens em uma sociedade. Através do currículo oculto, o professorado dá um tratamento diferente a meninas e meninos. Já ficou demonstrado, por exemplo, que as professoras e os professores se conformam quando as meninas tiram notas baixas em matemática e, pelo contrário, redobram sua atenção quando o mesmo se dá com os meninos. O estereótipo subjacente é que como as meninas vão ser futuras donas de casa, a matemática lhes será menos útil que para os meninos que vão ser os provedores do lar e que seguramente seguirão alguma carreira universitária. Os materiais educativos também participam desta progressiva socialização discriminatória; as mulheres quase não aparecem nos livros didáticos e quando o fazem, aparecem como pouco ambiciosas, assustadiças, dependentes e não muito inteligentes. Os homens, pelo contrário, aparecem como indivíduos valentes e autônomos, ambiciosos e fortes. A isso há que acrescentar o uso de uma linguagem genérica masculina, entendida como neutra e que os protagonistas das histórias são quase três vezes mais homens que mulheres, o que tende a perpetuar a ideia de que os homens são mais importantes que as mulheres.

Os meios de comunicação constituem hoje em dia um dos mais importantes agentes de socialização de gênero. Através deles se transmite de modo muito sutil e inconsciente, uma visão parcial e estereotipada das mulheres e dos homens. De forma que os papéis

atribuídos às mulheres, onde além do mais aparecem em menor porcentagem que os homens, são os de vítimas, artistas, objetos sexuais e ultimamente se está transmitindo muito a imagem da mulher ‘superwoman’, bonita, inteligente, com estudos superiores, mãe de família e trabalhadora assalariada, amante e feliz com sua vida. É raro que apareçam mensagens nas quais se questione a dupla jornada de trabalho desempenhada por essas mulheres ou nas que as protagonistas sejam mulheres que detenham o poder, ou seja, consultadas como especialistas. Por outro lado, os homens costumam ser representados em profissões de mais status social: políticos, esportistas ou empresários e muito poucas vezes aparecem em anúncios relacionados com a manutenção da casa. Além disso, a maior parte da publicidade de artigos caros como carros e casas costuma ser dirigida a eles e se transmite a posição de autoridade masculina usando sua voz em ‘off’ em anúncios publicitários ou jornalísticos. (FRANCO e CERVERA, 2009, p. 12).

Freire, ao se referir às estruturas opressoras e excludentes da sociedade capitalista, assegura que a transformação dessas estruturas é difícil, mas não impossível, e que esse processo de transformação social demanda conscientização¹⁷, organização e participação dos sujeitos. Nessa perspectiva, a concepção de conscientização no sentido freireano torna-se extremamente importante no processo de luta e resistência às estruturas sociais patriarcais sustentadas pela ideologia androcêntrica.

Freire pensa a conscientização para além da tomada da consciência crítica dos sujeitos. Em seu entendimento, essa consciência crítica precisa ser materializada em engajamento sociopolítico, cuja intencionalidade é sempre a transformação socioeconômica e cultural. “É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. (FREITAS, In: STRECK, REDIN; ZITKOSKE, 2008, p. 99 -100).

Nesse sentido, “a conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, [...], potencializa a criatividade da ação transformadora ante as situações-limite [...]”. (idem, p. 101); ante as quais, as mulheres uma vez conscientes da condição feminina, têm produzido formas viáveis de enfrentamento e superação. Guareschi, inspirado em Freire, afirma: “Tal conscientização

¹⁷ No livro **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, o autor (Paulo Freire) esclarece que ao contrário do que muitos acreditam, o vocábulo conscientização não é de sua autoria, e sim dos professores isebianos, dentre os quais ele cita Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos, atribuindo a Dom Hélder Câmara sua difusão e tradução para o inglês e para o francês. Revela que: “percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário”. (FREIRE, 1979, p. 15).

nos dá ‘poder’ para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação” (GUARESCHI, In: STRECK, REDIN; ZITKOSKE, 2008, p. 166).

Assim sendo, a concepção de conscientização Freireana se relaciona intrinsecamente ao sentido de empoderamento¹⁸, tal como explica Guareschi:

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos conscientizando, descobrindo brechas e ideologias [...] (idem, ibidem).

A categoria conscientização se constitui em um dos núcleos centrais da educação transformadora e libertadora freireana, se constituindo também na centralidade da epistemologia feminista. Por conseguinte, ambos são fundamentais aos estudos das relações de gênero. Carvalho, Andrade e Junqueira se referindo à epistemologia feminista afirmam que:

Essa epistemologia defende um conhecimento que visa a crítica, a conscientização e a transformação das relações sociais, especialmente de gênero, que determinam relações de conhecimento; um conhecimento que visa, igualmente, o empoderamento e a libertação/emancipação a militância e a teorização engajada. [...] O ponto de vista feminista, segundo Nancy Hartsock, é produto da conscientização do engajamento sociopolítico, de experiências grupais historicamente compartilhadas [...] (CARVALHO; ANDRADE e JUNQUEIRA 2009, p. 13-14).

Assim sendo, a categoria conscientização representa um instrumento de luta importantíssimo à resistência das mulheres às diferentes formas de exploração e dominação, particularmente da dominação masculina. Instrumento esse do qual elas (as mulheres) não podem prescindir. As mulheres têm vivenciado a história como possibilidade – e através de um longo processo de avanços e também de recuos, no que se refere às suas conquistas – vêm-se constituindo enquanto sujeitos históricos, à medida que vão desenvolvendo ações transformadoras, negando-se participar passivamente de uma sociedade androcêntrica, injusta e desigual sob o domínio masculino.

O *corpus* da pesquisa consistiu em uma coleção de LD para o primeiro segmento da EJA e do arcabouço legal também para essa modalidade de educação. Quanto aos

¹⁸ Segundo Guareschi “em alguns países como o Canadá conscientização foi inicialmente traduzida por *empowerment*”. (GUARESCHI, In: STRECK, REDIN; ZITKOSKE 2008, p. 165-166).

livros, foram analisados os gêneros textuais de ciências sociais da coleção didática Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA, adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), os quais estão em circulação nos espaços das salas de aulas e têm boa aceitação por parte do corpo docente. Aceitação esta, constatada pela análise das representações do(a)s professore(a)s e do(a)s aluno(a)s sobre o LD e sua utilização nas escolas da SEMED, realizadas por Freitas e Moura [...] “a professora afirma que a melhor coleção é a Viver, Aprender”. [...] “Ele é o melhor”. [...] “Ele ajuda mais” (FREITAS e MOURA, 2008, p. 138).

Quanto ao arcabouço legal foi constituído pela Constituição Federal/1988, pela LDBEN 9.394/96, Parecer CNE/CEB/2000, Plano Nacional de Educação (PNE/2001), e pela Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro; dada a sua importância enquanto dispositivo jurídico que referenda as formulações de políticas públicas para a área, estabelecendo as normas para sua execução. E também, pela sua relevância sócio-histórica em representar as conquistas sociais advindas das reivindicações populares, cujas forças políticas demandam um processo constante de mobilizações a tencionar o poder público para que viabilize sua operacionalização. Como assinala Jamil Cury relator das Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA:

Toda legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as leis são também expressão de conflitos histórico-sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta (BRASIL, 2000, p. 12).

Com o *corpus* em mãos, mapeei e analisei os documentos, identifiquei os possíveis avanços, recuos e restrições no que se refere à mulher na perspectiva de direitos conquistados. O processamento da leitura dos documentos integrantes do *corpus* foi realizado considerando os critérios da análise de conteúdos que, segundo Bardin (2009), em seu delineamento obedece a um roteiro básico: a) **pré-análise**, constituída das seguintes fases: escolha dos documentos que foram submetidos ao procedimento analítico, formulação das hipóteses e dos objetivos da pesquisa, produção de indicadores referentes à fundamentação e a interpretação final e, por fim, a leitura flutuante dos documentos analisados, b) **exploração do material**, e c) **o tratamento dos resultados**

obtidos, a inferência e a interpretação. A pré-análise se constituiu na organização do material, incluindo a seleção dos documentos analisados, bem como, o meu primeiro contato com estes, mediante a leitura flutuante. Implicou neste caso sistematizar, traçar de fato um plano de análise, um esquema preciso para o desenvolvimento da pesquisa.

É oportuno ressaltar que a escolha dos documentos submetidos à análise teve extrema importância para responder às hipóteses, objetivos e também para a elaboração de indicadores que fundamentaram sua interpretação final, em um processo criterioso de análise, como convêm a um bom analista, ciente da responsabilidade de sua função. Nesse sentido, Bardin (2009) traz algumas analogias ao definir a função do analista. Para ele, o analista é um arqueólogo que trabalha com vestígios, rastros, fragmentos, dados incompletos! Outra analogia é a do psicanalista, que fará uma profunda “leitura flutuante”.

A exploração do material por sua vez, significou um estudo aprofundado do *corpus* da pesquisa, submetido ao procedimento analítico, e por fim, na codificação dos dados, em um processo criterioso de análise. A interpretação dos dados coletados foi realizada após um intenso exercício de reflexão e análise crítica do material coletado, intencionando estabelecer as devidas relações e inferências, as quais possibilitaram a passagem da descrição à interpretação dos dados. Atribuindo assim, sentido e maior relevância teórica ao material pesquisado.

Conforme Bardin (2009), a análise de Conteúdo pode realizar-se a partir da significação que a mensagem dispõe, podendo ser interpretada através de dois tipos de conteúdo: o manifesto e o latente. O conteúdo manifesto é o que está posto, está dito, o que está explicitamente colocado, seja na forma verbal ou escrita; trata-se do conteúdo em si. Vale salientar que o conteúdo manifesto nem sempre corresponde à verdade dos fatos, e sim, a uma interpretação da realidade que precisa ser submetida à crítica.

O conteúdo latente refere-se aos elementos simbólicos do texto e se constitui no não dito, no não revelado explicitamente, permitindo ao analista fazer inferências, interpretações, atribuir sentidos e significados de acordo com sua subjetividade. Sendo que essas inferências interpretativas sobre o conteúdo latente dar-se-ão com maior ou menor consistência a depender da amplitude do arcabouço de leituras, enfim do capital cultural do(a) analista.

Já o conteúdo manifesto só permite a descrição sistemática do conteúdo das comunicações. Nessa perspectiva, exige um cuidado, uma atenção acurada por parte do(a) analista, ao expor sua interpretação das mensagens dos conteúdos analisados, para

que sua subjetividade supostamente fecunda não comprometa a cientificidade do trabalho.

Ainda como procedimento analítico demarquei os gêneros textuais de ciências sociais dos LD que compõem a coleção **Viver, Aprender** para o 1º segmento da EJA, adotada pelo DEJA–SEMED analisando-a sob a ótica dos estudos de gênero.

A análise dos gêneros textuais contidos na referida coleção didática foi realizada com base na metodologia recomendada pela socióloga, pesquisadora do *Centre National de Recherche Scientifique* (CNRS) – da França, Andrée Michel em seu livro: **Não aos estereótipos!: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares**.

Nessa obra Michel, sob a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresenta uma metodologia antissexista, na qual disponibiliza um quadro de identificação do sexismo e propõe recomendações para redação de textos não sexistas.

Devido à universalização dos preconceitos e estereótipos sexistas contra as mulheres, essa metodologia pode ser aplicada em análises realizadas também em diferentes contextos históricos e socioculturais. Entretanto, necessário se faz resguardar as devidas peculiaridades. Nesse sentido, considero relevante a recomendação de Michel para quem a:

A universalidade do problema dos estereótipos sexistas não deve mascarar a dificuldade e a diversidade de sua abordagem, em função de cada contexto sociocultural. Caberá, pois, aos poderes públicos, aos professores/as e de modo geral a todos os protagonistas de cada país, escolher as medidas que lhes pareçam as mais adequadas para chegar à eliminação das imagens estereotipadas associadas às meninas e mulheres, e também aos meninos e homens, nos manuais escolares e livros para crianças, introduzindo imagens mais positivas e valorizadoras das meninas e das mulheres. Estas novas imagens poderão contribuir eficazmente para desenvolver, tanto entre os jovens como entre adultos, atitudes de igualdade e de respeito mútuo entre as mulheres e os homens e conseqüentemente favorecer, não apenas o desenvolvimento econômico e social, como também o bem-estar das pessoas (MICHEL, 1989, p. 15).

O livro, **Não aos estereótipos!: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares** foi produzido a partir da análise de relatórios de pesquisas realizadas a pedido da UNESCO sobre a imagem dos homens e das mulheres apresentadas nos livros para crianças e manuais escolares dos países: França, China, Peru, Zâmbia, Kuwait, Noruega e República Socialista Soviética da Ucrânia. Publicado em 1986, originalmente

em língua francesa e, posteriormente (1989) foi traduzido para o português, espanhol e inglês, época em que foi publicado no Brasil pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (CECF).

O quadro de análise, disponibilizado por Michel no supracitado livro está dividido em três partes, que pode ser utilizado por qualquer pessoa, pesquisador(a) ou instituição que pretenda identificar o sexismo em um livro, manual escolar ou qualquer publicação. Nesse sentido, Michel afirma que a análise deve considerar os aspectos quantitativos e os qualitativos do material pesquisado:

- **Análise quantitativa do conteúdo:** Trata-se de avaliar estaticamente, estabelecendo as devidas comparações a quantificação de personagens masculinas e femininas presentes nos títulos e textos dos livros ou manuais escolares.
- **Análise qualitativa do conteúdo:** Consiste em comparar de modo estatístico as características próprias das personagens masculinas e feminina.

2.1 Análise do sexismo nas referências sociais das personagens masculinas e femininas

Segundo Michel (1989), a análise do sexismo nas referências sociais das personagens masculinas e femininas diz respeito às características estáticas das personagens, e são referentes ao estado civil, ao estatuto familiar, ao nível de emprego, ao esquema de vida e a profissão assinalando que:

- Mulheres e homens aparecem diferentemente do ponto de vista do seu estatuto matrimonial, por exemplo: mulheres casadas e homens solteiros; pode levar à ideia de que a mulher se identifica com o casamento e a identidade do homem independe do estado civil (MICHEL, 1989, p. 51).
- Identifica as personagens femininas apenas por seu estatuto familiar - mãe - não acontecendo o mesmo com os personagens masculinos (idem, ibidem).
- As mulheres não aparecem no exercício de uma atividade profissional – Isso significa uma tendência a fazer as crianças pensarem que o lugar da mulher é na família (idem, ibidem).
- Quando as mulheres aparecem como profissionais são sempre em atividades tradicionalmente, femininas (professoras, enfermeiras, costureiras, cabeleireiras) e não em profissões de maior prestígio e autoridade (idem, ibidem).

2.2 Análise do sexismo nas atividades das personagens masculinas e femininas

- **Atividades domésticas** atribuídas unicamente às mulheres; (idem, p. 52).
- **Atividades educativas para criança** – os homens são apresentados sempre em ações que impliquem autoridade, orientação. Já as mulheres aparecem cuidando da alimentação e higiene das crianças, mimando-as, consolando-as. Isso leva a atribuir às mulheres o monopólio das relações afetivas com as crianças (idem, ibidem).
- **Atividades políticas e sociais** - Só os homens aparecem como dirigentes políticos; isso reproduz a ideia de que as mulheres não exercem funções que impliquem autoridade e responsabilidade (idem, p. 53).
- **Atividades de lazer** - Se as mulheres aparecem realizando atividades passivas e de pouca criatividade e os homens em atividades ativas e criativas, esse é um sintoma de sexismo (idem, ibidem).

2.3 Análise do sexismo no comportamento socioemotivo das personagens masculinas e femininas

- Afetividade positiva ou negativa - São sexistas os textos que descrevem meninas e mulheres como afetuosas ou exprimindo uma afetividade excessiva e os meninos e os homens como agressivos, briguentos, violentos, insensíveis (idem, p. 53).
- Resistir à pressão social - o sexismo se apresenta quando a independência e a resistência em relação à pressão social caracterizam apenas um sexo (idem, ibidem).
- Comportamentos de medo, de angústia, de dependência, de impotência, de fuga, enquanto a força de caráter significa bravura, sangue frio, aptidão para comandar ou senso de responsabilidade. A distribuição da força ou da fraqueza de caráter entre ambos os sexos pode ser determinante na identificação de sexismo (idem, ibidem).
- Atividades políticas e sociais - se só os homens aparecem como dirigentes políticos; isso reproduz a ideia de que as mulheres não exercem funções que impliquem autoridade e responsabilidade (idem, ibidem).

2.4 Análise do sexismo gramatical

Consiste em identificar a utilização do vocabulário e das regras gramaticais aparentemente inofensivas:

- Vocabulário – utilização abusiva do gênero masculino para designar homens e mulheres que compõem a humanidade, tem como resultado a

desvalorização e a invisibilidade do sexo feminino, bem como profissões, funções; (idem, ibidem).

- Gramática – a gramática muitas vezes estabelece palavras masculinas para definir os dois sexos (idem, ibidem).

Tendo como base esse referencial metodológico proposto por Bardin (2009) e Michel (1989), busco identificar nos conteúdos das mensagens constantes no *corpus*, considerado para o procedimento analítico da pesquisa, pistas que possibilitem identificar situações de dominação masculina, resistência e emancipação das mulheres como também indicadores de preconceito sexista, cujo alvo foram as mulheres.

Esse caminho metodológico permitiu que o texto ora apresentado fosse organizado em 5 (cinco) partes. A primeira parte se constituiu na introdução, a segunda parte o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o itinerário traçado para realização da coleta e análise dos dados da mesma, com base em BARDIN (2009), MICHEL (1989). Os dados foram coletados mediante a leitura dos documentos e dos gêneros textuais (GT) que compuseram seu *corpus*. Quanto ao procedimento analítico foi realizado em diálogo com os estudos de gênero, priorizando as questões relacionadas às mulheres.

A terceira parte cujo título é: Patriarcado e gênero: ferramentas úteis de análise histórica das desigualdades entre homens e mulheres realiza uma breve incursão na história, objetivando compreender o engendramento do processo de dominação pelo qual vem atravessando as mulheres, pontuando as formas de resistência, evidenciadas pela capacidade de organização e luta pela sua emancipação, destacando também, a produção epistemológica feminista. Para tanto, ancorei-me em: Bourdieu (2005), Catonné (2001), Del Priore (1999, 2008, 2010), Duby (1989), Fernandez (1994), Freire (1979, 1984, 2005), Hobsbawm, (2005), Hunt (2006), Le Gof e Truong (2011), Kolontai, (2008) Lins (2011), Louro (2008), Macedo (1990), Perrot (2005, 2007, 2010), Saffioti (1979, 1987, 2004, 2011), Scott (1992, 1994, 2010) e outro(a)s.

Quanto a quarta parte: O tratamento dado às mulheres pelo ordenamento jurídico referente à EJA, desenhado pela: CF/88, LDBEN nº 3.439/96, PNE/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e pela Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, resgata a participação das mulheres e do conjunto da sociedade na elaboração da Carta Magna em vigor, na elaboração da Lei maior da educação nacional e na elaboração do PNE/2001. Nessa parte do texto, analiso como as mulheres são tratadas no referido arcabouço legal. Teóricos como Cury (1997), Baisiegel (1998) Di Perro (2001), Pitanguy

(1989, 2003, 2007) Paiva (2005), Haddad (2005), Cardoso (2010) fundamentam a discussão.

Por fim, na quinta parte deste texto: O tratamento dado às mulheres nos GT da CD Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA: o que diz o LD de ciências sociais apresenta a análise dos conteúdos dos GT, constantes nos livros da referida coleção, observo como as mulheres são tratadas nesse artefato cultural, identifico nesse processo a presença de preconceitos sexistas contra as mesmas. E ainda nesse capítulo, faço o resgate histórico brevemente da presença dos estudos de gênero, no espaço da escola, tendo como foco as mulheres.

Finalmente na sexta parte realizo as considerações finais e apresento como conclusão alguns pontos referentes às reflexões suscitadas durante o processo de tessitura deste trabalho. Quais sejam: a assunção de sua limitação, e também a convicção (apesar desta limitação) de que o mesmo poderá suscitar novas curiosidades epistemológicas, se constituindo em indutor de novas investigações no campo dos estudos do gênero, ainda carente de aprofundamento. Ademais, acredito que este trabalho poderá contribuir também, com a qualificação do debate sobre gênero na educação particularmente na EJA.

3. PATRIARCADO E GÊNERO: FERRAMENTAS ÚTEIS DE ANÁLISE HISTÓRICA DAS DESIGUALDADES ENTRE HOMENS E MULHERES

“[...] A exploração da natureza tem andado de mãos dadas com a das mulheres, que têm sido identificadas com a natureza ao longo dos tempos. Desde as mais remotas épocas, a natureza – e especialmente a terra – tem sido vista como uma nutriente e benévola mãe, mas também como uma fêmea selvagem e incontrolável. Em eras pré-patriarcais, seus numerosos aspectos foram identificados com as múltiplas manifestações da Deusa. Sob o patriarcado, a imagem benigna da natureza converteu-se numa imagem de passividade, ao passo que a visão da natureza como selvagem e perigosa deu origem à ideia de que ela tinha de ser dominada pelo homem [...] (CAPRA apud BERENSTEIN, 2001, p. 167).

3.1 A dominação masculina segundo a teoria do patriarcado: “um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria...”

No período histórico denominado Paleolítico, as mulheres gozavam de um grande prestígio social, tanto quanto os homens: “[...] nas sociedades do paleolítico, o controle e o poder puderam ser exercidos ao mesmo tempo pelos homens e pelas mulheres” (BADINTER, 1986, p. 54). Naquele período histórico humano, a organização societal era menos complexificada, as relações de produção tinham como elemento fundante a propriedade coletiva dos meios de produção; coletivas eram também as habitações e o usufruto da natureza em seu conjunto. No que respeita ao trabalho realizado pelo homem caçador e pela mulher coletora, era atribuído a ambos o mesmo grau de relevância social. A divisão do trabalho era definida pelo poder das mulheres, pela capacidade destas de gerar vida. “Acreditamos que ao poder físico e metafísico do caçador, corresponde simetricamente o poder procriador da mulher” (Idem, p. 50).

Caracterizava-se também a ordenação do referido mundo social, de modo tribal e nômade, numa perspectiva matrilinear, cuja organização da unidade social básica se dava em torno da figura materna, considerando a descendência feminina e as relações homem/mulher eram poligâmicas considerando a poliandria e a poliginia. Nesta forma de organização social, o cuidado com as crianças era responsabilidade de todo(a)s. Assim, a ideia do casal convencional e da família nuclear tal como conhecemos hoje, eram ignoradas. “Cada mulher pertencia igualmente a todos os homens, e cada homem, a todas as mulheres. O matrimônio era por grupos. Cada criança tinha vários pais e várias mães e só havia a linhagem materna” (LINS, 2011, p. 22).

Os homens até então desconheciam sua participação na procriação, atribuindo somente às mulheres essa capacidade “mágica” de fecundidade e fertilidade. Vale salientar que a disposição para a fecundação era extraordinariamente relevante, havendo para os povos da época uma estreita relação entre o ventre fértil da mulher e a fertilidade dos campos. A capacidade do corpo feminino de gestar, parir, aleitar, era evidenciada pela exposição dos órgãos: ancas, vulvas e seios exuberantes.

Imaginava-se “que a vida pré-natal das crianças começava nas águas, nas pedras, nas árvores ou nas grutas, no coração da terra-mãe, antes de ser introduzida por um sopro no ventre de sua mãe humana” (LINS, 2011, p. 24). Desse modo, os homens tinham para com as mulheres um tratamento de verdadeira adoração, atribuindo-lhes um *status* de divindade. Ainda neste momento, não era considerada a sexualidade feminina, mas a capacidade fertilizadora e procriadora de seu corpo, encarregada da reprodução da espécie e da força de trabalho. Os resquícios arqueológicos são reveladores ao registrar a presença de estatuetas de corpos de mulheres transbordantes desta disposição para a fecundação/procriação, representando divindades femininas. Um exemplo emblemático é a escultura de terracota da Vênus de Willendorf¹⁹.

Vale salientar, entretanto, que os achados arqueológicos (esculturas, pinturas e outros objetos) não ofereciam elementos que indicassem a representação do intercursos sexual, e/ou de práticas eróticas. Tudo leva a crer que o objeto de veneração ali representado era referente sim à capacidade de fertilidade/fecundidade do corpo feminino. A fertilidade para os grupos humanos desta época era de extrema relevância, pois, a expansão da produção agrícola demandava o aumento da força de trabalho, havendo também a necessidade de mais guerreiros para a conquista e defesa de novos territórios. Neste contexto, se fazia urgente e necessário ocupar o vazio demográfico.

Nesse período matrilinear da história humana, a ordem e a condução do mundo social eram geridas pela autoridade da Deusa-mãe e as relações sociais entre homens e mulheres ocorriam em pé de igualdade e complementaridade, isentas de práticas que indicassem a dominação das mulheres sobre os homens. Inexistiam também práticas belicosas, transcorrendo assim uma relativa paz, que posteriormente seria rompida pela ordem patriarcal. Pois, como salienta Lins:

¹⁹ Descoberta em Willendorf, “próximo a Viena, na Áustria. Tem mais ou menos 12 centímetros de altura e representa uma mulher de nádegas e seios imensos, quadris largos, barriga muito proeminente e uma grande fenda vaginal. Seu significado é discutido. O mais provável é que seja uma deusa primitiva da fertilidade. Supõem alguns, entretanto, ser expressão do erotismo feminino, isto é, ‘um análogo remoto da atual revista Playboy’ ”(LINS, 2011, p. 22).

A dificuldade em admitir uma organização social em que uns não dominem os outros é característica do pensamento patriarcal da nossa época. As descobertas arqueológicas de que dispomos hoje, aliadas a novas tecnologias, trouxeram valiosos conhecimentos, aumentando a compreensão do passado. A estrutura social pré-patriarcal era igualitária. Apesar da linhagem ter sido traçada por parte da mãe e as mulheres representarem papéis predominantes na religião e em todos os aspectos da vida, não há sinais de que a posição do homem fosse de subordinação (LINS, 2011, p. 26).

Ao longo do processo histórico de domínio e exploração da natureza pelos seres humanos, produzindo cultura e descobrindo meios de garantir sua subsistência material – cuja evolução se deu de forma gradual e lentificada –, inicialmente esta foi garantida pelo trabalho coletivo de homens e mulheres, envolvendo a caça e a coleta respectivamente. Posteriormente, o advento da agricultura e da domesticação dos animais possibilitou aos grupos humanos a fixação de moradias, tornando-os sedentários, o que favoreceu a observação do comportamento sexual dos animais e como se dava a reprodução destes. A partir daí, não tardou muito para que eles – os homens – realizassem a grande descoberta: a sua participação na reprodução da espécie humana. Dessa forma, “os homens perceberam que um carneiro podia emprenhar mais de 50 ovelhas! [...] Com um poder similar a esse, o que o homem não conseguiria fazer?”²⁰ (LINS, 2011, p. 27).

Finalmente, após uma crença milenar de que o poder de fertilidade e procriação advinha tão somente do corpo feminino, “os homens constatam, surpresos e soberbos, que o que fertiliza uma mulher é uma substância nela colocada: o sêmen do macho!” (idem, *ibidem*). O impacto desta descoberta os levou a uma reação violenta contra o universo feminino. Reação esta que vai repercutir negativamente na história da humanidade como um todo. Nos dizeres de Lins;

A reação masculina eclodiu com a força e a ira de quem fora durante muito tempo enganado. O homem foi desenvolvendo um comportamento autoritário e arrogante. Daquele parceiro igualitário de tanto tempo, a mulher assistiu ao surgimento do déspota opressor. A superioridade física encontra, então, espaço para se estender à superioridade ideológica. (idem, *ibidem*).

²⁰ O **Livro dos recordes** aponta Moulay Ismael, imperador do Marrocos, como o homem que teve o maior harém de que se tem registro. Ele tem 888 filhos com suas várias esposas (LINS apud HELEN, 2011, p. 20). Alguns imperadores chineses tiveram relações sexuais com mais de mil mulheres que, num rodízio cuidadoso, eram colocadas no quarto do imperador quando estavam no período fértil (idem, p. 28-29).

O corpo da mulher, antes venerado pela sua capacidade de fertilidade, fecundidade e de procriação, fora reduzido a um simples e diminuto 'receptáculo', visto que, a partir daí, o "pênis tornou-se o objeto natural de adoração e fé religiosa. Na qualidade de *phallos*, era reverenciado da mesma forma que o órgão feminino o fora durante milênios. O fenômeno do culto fálico se espalhou por todo o mundo antigo" (idem, p. 33).

Com a mudança da base econômica, antes coletora, agora produtora, evidencia-se uma produção maior do que o necessário para assegurar a existência material da comunidade tribal. Materializa-se assim a produção de excedentes, o que irá possibilitar o acúmulo de riquezas, e posteriormente a instituição da propriedade privada. Uma vez que o homem instituiu a propriedade privada dos meios de produção, engendrou as desigualdades sociais, e ao compreender a função biológica reprodutora de seu corpo, instituiu também as desigualdades de gênero, passando a controlar rigidamente o corpo e a sexualidade feminina, atribuindo-se então um *status* de superioridade ao corpo masculino e de inferioridade e submissão ao corpo feminino. E, a partir daí, são fincadas as bases do patriarcado e estabelecida a supremacia masculina.

A descoberta da participação masculina no ato da procriação e posteriormente o advento da propriedade privada, se constituíram em eventos basilares de um novo ordenamento societal: o patriarcado em toda sua complexidade. Segundo Badinter:

O patriarcado não designa apenas uma forma de família baseada no parentesco masculino e no poder paterno. O termo designa também toda estrutura social que nasça de um poder do pai. Numa organização como essa, o Príncipe da Cidade ou o chefe da tribo têm o mesmo poder sobre os membros da coletividade quanto o pai sobre as pessoas de sua família. A analogia é tão estreita que os governantes, de bom grado, intitulam-se 'pais do povo'. [...]. O sistema patriarcal mínimo é reconhecido pelo fato de que os pais trocam suas filhas por noras, com ou sem o consentimento das interessadas. Progressivamente, as mulheres vão tomando o *status* de bens. Elas podem ser compradas ou vendidas e tornam-se propriedade dos esposos. A característica da sociedade patriarcal, em sua forma mais absoluta, reside no estrito controle da sexualidade feminina. O adultério feminino é a obsessão dos homens. A ideia de legar seu nome e seus bens a um filho de sangue estranho causa tanto horror que as mulheres poderão sofrer as piores humilhações, para não arriscar tal ultraje (BADINTER, 1986, p. 95).

A nova ordem social patriarcal representou uma nova organização do mundo social, na qual as relações sociais de parceria, complementaridade e igualdade foram rompidas. E, a partir desta ruptura foi-se estabelecendo as relações sociais, monogâmicas,

o modelo nuclear de família, objetivando garantir o direito de propriedade e de herança aos filhos legítimos. A partir daí a história dos gêneros humanos será significada e sustentada “por dois pilares básicos: a divisão sexual das tarefas e o controle da fecundidade da mulher”. (LINS, 2011, p. 40). Assim sendo, o homem passou a assumir o papel social mais importante. E, na posição de patriarca, ele estendeu o sentido de propriedade aos seres humanos dos seus domínios: às pessoas escravizadas, à esposa e o(a)s filho(a)s, que passam a se constituir em propriedade do pai. Segundo Lima:

Já, na Antiguidade, a posição da mulher era bastante desvalorizada. Com a implantação da família patriarcal, fundada na defesa da propriedade, a família representava e atuava como uma unidade produtiva, onde o pai era proprietário. E isto porque o caráter da sociedade, que tem a propriedade privada dos meios de produção, vai explicar a Família Patriarcal, que tem na figura do pai a autoridade máxima, a descendência patrilinear e a mulher um ser subordinado. Assim sendo, a **FAMÍLIA** se confunde com a **PROPRIEDADE**, e mãe e filhos são pertences do proprietário. A casa vai consistir num conjunto de propriedades, onde a mulher é uma coisa a mais, tanto quanto um burro (LIMA, 1987, p. 16) (Grifos da autora).

Na organização familiar da Grécia antiga, a mulher se constituía em um ser subordinado, desqualificado e ignorante, cuja posição assemelhava-se à das pessoas escravizadas, pois ambas desempenhavam trabalhos manuais extremamente desvalorizados. Por conseguinte, a mulher era relegada ao espaço doméstico, ao espaço privado, encarregada de assegurar o bem-estar da família e a reprodução da espécie.

Ao homem foram destinados os espaços públicos de poder. Em Roma o ordenamento jurídico instituiu o *Pater-Família*²¹, que veio maximizar a condição de subordinação da mulher, que tem no marido objeto de sua reverência e profundo temor, já que detinha o poder de vida e morte sobre ela e seu(a)s filho(a)s, de tal modo que:

[...] Os recém-nascidos só vêm ao mundo, ou melhor, só são recebidos na sociedade em virtude de **uma decisão do chefe de família**; a contraceção, o aborto, o enjeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais. [...] o pai exerce a prerrogativa, tão logo nasce a criança, de levá-la do chão, onde a parteira a depositou, para tomá-la nos braços e assim manifestar que a reconhece e se recusa a enjeitá-la. [...] A criança que o pai não levantar será exposta diante da casa ou num monturo público; quem quiser que a recolha. [...] Na Grécia era mais frequente **enjeitar meninas que menino**; [...] Mas não é certo que os

²¹*Pater-Família* encerrava, em si, não o conceito de paternidade, mas aquele outro de poder de autoridade, de dignidade majestosa (COULANGES apud ARANHA 2005, p. 67).

romanos tivessem a mesma parcialidade. Enjeitavam ou afogavam as crianças malformadas [...] (VEYNE; In ARIÉS e DUBY, 1990, p. 23, grifos nossos).

Nesse contexto histórico e cultural, as mulheres não eram consideradas enquanto seres sociais e encontravam-se desprovidas do direito ontológico de seres humanos, e seus desejos, inclusive os afetivos e sexuais eram esmagados ou simplesmente ignorados. Quanto aos homens, gozavam das vantagens do que hoje é conhecido pela expressão dupla moral sexual, ou seja, praticavam a atividade sexual para fins reprodutivos com a esposa e a sexualidade hedonista com as escravas, as concubinas, as prostitutas, as hetairas e os rapazes²².

Na realidade em suas relações com as mulheres, o homem grego adulto tem uma liberdade quase total; ele pode ter relações sexuais tanto com sua esposa quanto com suas concubinas, hetairas e prostitutas. Nesta sociedade, a situação masculino-feminino é totalmente assimétrica. ‘Somente a esposa estava presa à fidelidade conjugal, portanto o marido podia tranquilamente manter uma ligação extraconjugal’. [...] assim como na Babilônia, o homem tem a possibilidade de fazer amor com os dois sexos (CATONNÉ, 2001, p. 32).

Nesta perspectiva, a realidade do mundo social grego antigo se apresenta de modo extremamente desfavorável à mulher, condenando-a a um verdadeiro confinamento doméstico, cuja sexualidade permanecia vinculada exclusivamente à procriação e dependendo de sua pertença social privava – para tal fim – de um espaço exclusivo designado de *gineceu*.

O sistema sociocultural patriarcal caracteriza-se pela sua origem longínqua, pela lentidão de sua consolidação e a longa duração de seu reinado, o qual recua no tempo e remonta a Mesopotâmia antiga dos idos de 6000 a 3000, a.C. (LERNER, apud, PATEMAN 1993, p. 51). Espirando-se daí sua lógica excludente e desigual até o mundo ocidental. “A lógica patriarcal da exclusão dos sexos começa no Ocidente com a democracia ateniense, no século V a.C., o fim dessa lógica se enraíza na Revolução Francesa, quando a democracia pretende aplicar-se a todos” (BADINTER, 1986, p. 93).

²² Não se tratava de homossexualidade ou pedofilia, não no mundo grego antigo. E não no sentido que damos hoje a estes termos. Portanto, estamos a nos referir à pederastia grega, a qual tinha uma função social de “ensinar ao rapaz a tornar-se um cidadão” (CATONNÉ, 2001, p. 34).

3.2 Gênero: ferramenta analítica das desigualdades entre homens e mulheres. Não, a anatomia não é nosso destino

O conceito de gênero tem sido empregado pelas mais diversas áreas do conhecimento e tem-se constituído em categoria de análise complexa devido, sobretudo, à sua polissemia. A este conceito são atribuídos sentidos e significados diferenciados tanto pelas ciências naturais como pelas sociais. “Assim, antropólogos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos foram dando cores diferentes ao conceito, conforme a bagagem conceitual específica que suas disciplinas traziam” (SIMIÃO, 2000, p. 1).

Somente nos últimos tempos, e isso é recente “[...] demais para que possa encontrar seu caminho nos dicionários [...] as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72).

A categoria gênero começa a ser incorporada e utilizada nos anos 1980 pelos movimentos feministas americanos e ingleses, para questionar as relações desiguais entre homens e mulheres, materializadas em discriminação, subordinação, opressão e dominação das mulheres. Simone de Beauvoir é considerada a precursora do uso do termo gênero, fato depreendido da ideia que subjaz a sua mais célebre citação, *on ne naît pas femme, on le devient* (ninguém nasce mulher, torna-se mulher) constante na sua mais famosa obra: **O segundo sexo** publicada em 1949. Conforme afirma Saffioti:

Creio que aí reside a manifestação primeira do conceito de gênero. Ou seja, é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

Entretanto, é com os estudos de Joan Wallach Scott que o termo gênero passa a ser efetivamente utilizado com uma categoria analítica sobre as desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres. Particularmente no nosso país essa compreensão começa a tomar corpo a partir de 1990, com a publicação pela revista **Educação & realidade** da tradução do artigo: **Gênero - uma categoria útil de análise histórica** de autoria de SCOTT.

O gênero surge então em substituição a sexo no sentido estritamente biológico o qual se refere ao funcionamento fisiológico, no qual algumas características são

especificamente femininas, portanto, distintas das masculinas. Características estas referentes à natureza: Conforme o quadro (1) abaixo:

Quadro 1 – Especificidades dos gêneros

SEXO/NATUREZA	
Mulher	Homem
Genitais: vulva, vagina clitóris etc.	Genitais: pênis e bolsa escrotal etc.
Genótipo: XX	Genótipo: XY
Gônadas: ovários	Gônadas: testículos
Maturidade hormonal e física feminina (sexo hormonal)	Maturidade hormonal e física masculina (sexo hormonal)

FONTE: (BERENSTEIN, 2001, p. 132-133)

Neste sentido o sexo biológico/natural somente, não dá conta de explicitar a subalternidade das mulheres como também sua exclusão e silenciamento das produções culturais desenvolvidas pela humanidade ao longo do processo histórico.

Nascemos macho ou fêmea segundo as ciências biológicas. É a nossa inserção no universo sociocultural que constituirá nossas concepções de masculino e feminino. Portanto, a ideia de que as mulheres são passivas, emocionais, doces e frágeis, os homens são ativos, racionais e fortes, são construtos socioculturais utilizados pelo pensamento androcêntrico, binário²³ e dicotômico para reforçar os mecanismos de construção de desigualdade de gênero. Dessa forma, não se leva em consideração as diferentes formas de ser homem e ser mulher.

Por conseguinte, fixa estereótipos, preconceitos e discriminação e produz a assimetria nas relações de gênero, naturalizando o domínio masculino. No quadro (2) abaixo apresentamos outras características que são consideradas culturalmente como sendo relacionadas às mulheres e aos homens:

Quadro 2 – Características masculinas e femininas

GÊNERO/CULTURA	
FEMINILIDADE	MASCULINIDADE
Fragilidade	Força
Medo	Coragem
Sensibilidade	Insensibilidade

²³ Modo de pensar que divide tudo em dois, sem considerar toda uma gama intermediária de possibilidades, nem a pluralidade ou a multiplicidade, (idem, p. 7).

Delicadeza	Rudeza
Intuição	Racionalidade

FONTE: (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

São inegáveis, as diferenças biológicas entre os sexos feminino e masculino. No entanto, não é aceitável que essas diferenças sejam utilizadas para justificar as desigualdades de condições e de acesso das mulheres ao mundo material e simbólico. Assim, o termo gênero surge então, como uma categoria de análise das ciências sociais para problematizar a suposta naturalidade da desigualdade dos sexos. O gênero traduz um sistema de relações no qual o sexo está incluso, no entanto, transcende a diferença biológica. Desta maneira, o termo sexo limita-se à designação da caracterização genética e anatômica da espécie humana e isso é relacionado à natureza e é imutável. O gênero reconhece as diferenças biológicas entre os sexos, mas não as admite como justificativa para a dominação do homem sobre a mulher. Domínio este que se constitui em um construto cultural mutável.

Vale evidenciar que de modo geral o conceito de gênero tem sido empregado no âmbito do senso comum como se fosse sinônimo de mulher ou se só a ela se referisse. “Embora tenha sua origem no campo dos Estudos das mulheres, ‘análise de gênero’ não é sinônimo de ‘Estudos das Mulheres’” (SILVA, 2011, p. 95).

Outro equívoco recorrente é a utilização confusa dos termos fêmea, feminista e feminina como se estes tivessem a mesma significação e não possuíssem distintos significados. Necessário se faz então, o devido esclarecimento: “Uma mulher, assinala Londra Schiebinger, é um indivíduo específico; ‘gênero’ denota relações de poder entre os sexos e refere-se tanto a homens quanto a mulheres” (LONDRA, 2001, p. 32).

E, prosseguindo com a sequência elucidativa, Schiebinger informa: “‘fêmea’ designa sexo biológico. ‘Feminino’ refere-se a maneirismos e comportamentos idealizados das mulheres num lugar e época específicos, que podem também ser adotados por homens; e ‘feminista’ define uma posição ou agenda política” (idem, ibidem). Portanto, os referidos termos diferem tanto em sentido como em significado, mesmo estando relacionados.

Uma vez elucidados os equívocos mais recorrentes sobre os termos patriarcado e gênero bem como sua utilização e validação como paradigma explicativo das desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres, alguns questionamentos ainda nos veem à tona. Qual termo utilizar para análise e compreensão da condição,

situação e posição de desigualdade nas quais ainda se encontram as mulheres em relação aos homens, gênero ou patriarcado? Ou ainda, podemos fazer o uso concomitante dos dois termos? Afinal, qual terminologia contribui mais com a compreensão do processo histórico de inferioridade social feminina e superioridade masculina?

Ora, mesmo considerando que as desigualdades entre homens e mulheres não se deem mais da mesma forma e com a mesma intensidade que antes, e que não são mais as mesmas que já foram no passado remoto, e que estas ocorrem de modo diferente nos diversos contextos socioculturais, elas não foram superadas. Conforme salienta Saffioti:

tão somente recorrendo ao bom senso, presume-se que nenhum(a) estudioso(a) sério(a) consideraria igual o patriarcado reinante na Atenas clássica ou na Roma antiga ao que vige nas sociedades urbano-industriais do Ocidente. Mesmo tomando apenas o momento atual, o poder de fogo do patriarcado, vigente dentre os povos africanos e/ou muçulmanos, é extremamente grande no que tange à subordinação das mulheres aos homens. Observam-se, por conseguinte, diferenças de grau no domínio exercido por homens sobre (ou contra) mulheres. A natureza do fenômeno, entretanto, é a mesma. Apresenta a legitimidade que lhe atribui sua naturalização (idem, p. 101).

Deste modo, mesmo considerando o processo de emancipação das mulheres, o qual vem registrando avanços significativos no referente à divisão sexual do trabalho, onde os avanços tecnológicos têm favorecido a libertação das mulheres dos afazeres domésticos. E, sobretudo, a desvinculação da sexualidade das mulheres das amarras da reprodução, com a invenção da pílula e a democratização do acesso dos métodos anticonceptivos seguros. Bem como, as conquistas das mulheres no mundo do trabalho, da economia, da política e no universo acadêmico. Há ainda, a persistência de uma realidade na qual “as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras” (SAFFIOTI, 2004, p. 105).

Neste contexto “a base material do patriarcado não foi destruída” (idem, p. 106). Portanto, a cultura patriarcal não foi superada. E, assim, o regime patriarcal continua vigente, só que em outras bases. Logo, a terminologia patriarcado continua sendo útil para a análise e compreensão das desigualdades das relações sociais de gênero. Desta forma, concordamos com Saffioti quando defende “o uso simultâneo dos conceitos de gênero e de patriarcado, já que um é genérico e o outro específico dos últimos seis ou sete milênios, o primeiro cobrindo toda a história e o segundo qualificando o primeiro” [...] (idem, p. 132).

3.3 A submissão da mulher medieval: em nome de Deus e da Santa Madre Igreja

Na Idade Medieval, período histórico constituído de dez longínquos séculos prevaleceu a desqualificação da mulher. Desqualificação esta, corporificada numa política misógina²⁴ ferrenha, desenvolvida pelo pensamento cristão, defensor da ideia de ser o sexo feminino ‘naturalmente’ inferior ao masculino. É ainda na medievalidade, que a mulher é assemelhada a Eva, tida ao mesmo tempo como pecadora perigosa – a própria encarnação do demônio – e frágil no que concerne ao pecado da carne, portanto merecedora de vigilância constante e punição perpétua; “considerada a responsável pela queda da humanidade no pecado, a dominação do esposo sobre ela e as dores do parto eram vistos como o seu castigo” (MACEDO, 1990, p. 19). Assim, a desobediência de Eva²⁵ serviu por muito tempo de argumento a favor de uma pretensa inferioridade feminina, justificadora das práticas sociais de dominação masculina.

Esta imagem negativa sobre as mulheres será arrefecida mais adiante, especificamente no século XII, através do culto à Virgem Maria, instituído pelas autoridades eclesiásticas medievais, que propugnavam o modelo mariano como ideal de mulher: virtuosa, casta e pura, intencionando a repressão e o controle da sexualidade, pois, o prazer sexual em sua plenitude, era considerado pecaminoso, sujo, obra do demônio, que se utilizava da fraqueza da mulher para aniquilar os homens.

As mulheres eram consideradas “fracas, entregues aos próprios instintos e dificilmente resistiam ao embuste do demônio. Para eles o pecado da luxúria residia unicamente no corpo feminino” (idem, p. 44), “e o desejo, obra do diabo, destrói o homem. A mulher inspiradora do desejo é por excelência agente do mal, causa do desespero, da morte, da danação do sexo masculino” (idem, p. 45).

Os eclesiásticos pretendiam apontar um responsável pela extinção do “paraíso terrestre e encontraram. Não foi tudo culpa de Eva? Como não desconfiar de um ser cujo maior perigo consistia num sorriso?” (DEL PRIORE, 2010, p. 9).

²⁴ Misoginia denota desprezo, aversão, ódio à mulher ou ao feminino, isto é a qualidades ou atributos de feminilidade convencionais [...] (idem, p. 33-34).

²⁵ Segundo o relato bíblico, Deus, após ter criado o primeiro homem (Adão) a sua imagem e semelhança, criou a primeira mulher (Eva) a partir de uma costela de Adão. Ainda segundo esse relato, Eva, tentada pela serpente, teria induzido Adão a comer o fruto proibido, desobedecendo à ordem de Deus. Daí o pecado original, do qual foram punidos com a expulsão do paraíso e com o castigo de o homem só conseguir o pão de cada dia através do suor de seu rosto, e a mulher sofrer as dores do parto.

Oportuno se faz registrar que não só a tradição judaico-cristã disseminou negativamente a imagem da mulher através de Eva. Também o fez a tradição rabínica com o mito de Lilith²⁶ – considerada como a primeira mulher a se rebelar contra a opressão masculina – e a tradição grega com o mito de Pandora²⁷ cuja curiosidade leviana foi responsável por todas as mazelas da humanidade dentre outras narrativas. Nas palavras da historiadora Mary Del Priore:

Mal magnífico, prazer funesto, venenosa e traiçoeira a mulher era acusada pelo outro sexo de ter introduzido sobre a terra o pecado, a infelicidade e a morte. Pandora grega ou Eva judaica, ela cometera o pecado original ao abrir a caixa que continha todos os males ou ao comer do fruto proibido. A caverna sexual tornava-se, assim, uma ‘fossa viscosa do mal’ (idem. *ibidem*).

Esses relatos mitológicos advindos da cosmogonia ocidental apresentam a mulher como a personificação do mal, corporificado nas personagens de Lilith, Eva e Pandora, exemplos emblemáticos da nocividade feminina, imagens da sedução, traição e destruição do homem. Segundo o entendimento de Kramer e Sprenger – referências supremas do pensamento misógino judaico-cristão – as mulheres foram responsáveis pela queda e derrota da maioria dos reinos e nações:

Se perquirirmos devidamente vamos descobrir que quase todos os reinos do mundo foram derrubados por mulheres. Tróia, cidade próspera, foi, pelo rapto de uma mulher, Helena, destruída e, assim, assassinados milhares de gregos. O reino dos judeus padeceu de muitos flagelos e de muita destruição por causa Jezebel, a maldita, e sua filha Atália, rainha de Judá, que causou a morte dos filhos de seu filho, a maldita, para que com a morte deles pudesse chegar a reinar; e cada um deles foi assassinado. O império romano sofreu penosamente nas mãos

²⁶A exemplo do que foi feito com os animais, Deus teria criado um casal: Adão e uma mulher que antecedeu a Eva. Esta mulher primordial teria sido Lilith, figura bastante conhecida da antiga tradição judaica. Lilith não se submeteu à dominação masculina. A sua forma de reivindicar igualdade foi a de recusar a forma de relação sexual com o homem por cima (LARAIA, 1997, p. 2).

²⁷O mito de Pandora é do período pré-socrático. Escrito por Hesíodo, por volta de 800 a.C., narra uma contenda entre Zeus e Prometeu porque este entregou o conhecimento sobre o fogo aos homens. Resumido: Zeus, soberano dos deuses, encolerizado com Prometeu, ordenou a Hefesto (deus do fogo e das habilidades técnicas), que criasse uma bela mulher e a levasse à assembleia dos deuses. Na assembleia, os deuses ficaram embevecidos com sua beleza e adornaram com acessórios valiosos e a investiram com poderes especiais, tornando-a ainda mais sedutora, nomeando-a de Pandora, cujo significado é "todos os dons". Posteriormente, Zeus deu-lhe uma caixa fechada, recomendando-a que levasse até Prometeu, que, no entanto, recusou tanto a mulher como a caixa, e aconselhou seu irmão, Epimeteu, a fazer o mesmo. Epimeteu – "aquele que reflete tarde demais" –, não resistiu aos encantos de Pandora e a desposou. Então a caixa foi aberta por Pandora, libertando seu conteúdo: a Senilidade, a Insanidade, a Doença, a Inveja, a Paixão, o Vício, a Praga, a Fome e todos os males que se espalharam pelo mundo e afligem os homens desde então. Epimeteu fechou a caixa, mas só restou em seu interior a Esperança, uma criatura alada que estava prestes a voar, mas que lá ficou aprisionada (HESÍODO, TEOGONIA, 800 a. C.).

de Cleópatra, a rainha de Egipto, a pior de todas as mulheres. E assim como muitas outras. Portanto, não admira que hoje o mundo padeça em sofrimentos pela malícia das mulheres (KRAMER e SPRENGER, 2005, p. 119).

Essas representações femininas têm contribuído drasticamente para a criação de formulações teóricas – herdeiras desse pensamento antigo – justificadoras da inferioridade das mulheres, posto que, ao corroborar com a construção de um consenso dicotômico (mulher *versus* homem) favorece a organização do mundo social numa perspectiva de oposição binária, na qual as relações de gênero se dão numa perspectiva antagônica, opositora e hierárquica. A Era Medieval também foi cenário de uma tenebrosa perseguição aos seres humanos considerados hereges, na qual a Igreja Católica, através do tribunal do Santo Ofício (Inquisição), caçou, torturou e condenou à morte milhares de pessoas, em sua maioria mulheres acusadas de depravações heréticas, praticantes de bruxarias.

Ou simplesmente suspeitas de ter “tão somente exercido determinados malefícios que seriam inerentes a qualquer mulher” (ALVES e PITANGUY, 2007, p. 24), como afirma Sprenger, demonólogo, inquisidor e um dos autores do famigerado *Malleus Maleficarum*.²⁸ “Se hoje queimamos as bruxas, é por causa de seu sexo feminino” (idem, *ibidem*). Estabelecido esse critério, ele prossegue com a elaboração de um discurso misógino, androcêntrico e sexista, materializado no livro *Malleus Maleficarum*.

O teor das mensagens do *Malleus Maleficarum* pretendia justificar, legitimar os horrores praticados pela Inquisição, evidenciado no genocídio de mais 100 mil mulheres, cujo símbolo maior foi a heroína francesa Joana d’Arc²⁹, posteriormente santificada, que não conseguiu escapar da fúria ensandecida do fenômeno medieval denominado “Caça às Bruxas”. Essas mulheres eram perseguidas sob a acusação de, entre outras práticas, ‘copularem com o demônio’. Oportuno se faz ressaltar que:

²⁸ *Malleus Maleficarum* (O martelo das bruxas) foi escrito em 1486, por dois monges dominicanos Kramer e Sprenger e se constituiu num manual operacional da inquisição. “O livro é diabólico na sua concepção e redação. Dividido em três partes, a primeira cuida de enaltecer o Demônio com poderes divinos extremos e ligar suas ações com a bruxaria. Isto é arditamente articulado com a ideologia repressiva da Inquisição, declarando-se herética qualquer descrença nesses postulados. Na segunda parte, ensina-se a reconhecer e a neutralizar a bruxaria nas vivências do dia a dia da população. [...] Na terceira parte, descreve-se o julgamento e as sentenças. [...] Em realidade, as duas primeiras partes são escolasticamente racionalizadas para justificar toda sorte de aberrações e crueldades mandadas executar na terceira parte, um verdadeiro escoadouro da patologia cultural acumulada no milênio da idade média (BYINGTSON, In: KRAMER e SPRENGER, 2005, p. 20).

²⁹ Camponesa que travestida em soldado conduziu os exércitos franceses á vitória contra os ingleses, quando descoberta ardeu na fogueira da inquisição acusada de ser praticante de bruxaria.

Ainda que a bula papal, que investiu Sprenger e Kramer como inquisidores contra a bruxaria, mencione bruxos e bruxas, o *Malleus* é dirigido principalmente às bruxas. Seu texto é alimentado pelo ódio à mulher, pela misoginia, em função da qual são atribuídas a ela características desabonadoras, amalhadas enciclopedicamente e interpretadas com conotações machistas, as mais pejorativas, na primeira parte do livro, para justificar as práticas terríveis prescritas na terceira parte (BYINGTONSON, In: KRAMER e SPRENGER, 2005, p. 34).

Nessa perspectiva, os autores do *Malleus Maleficarum* se ancoraram no pensamento misógino dos santos e sábios, utilizaram indiscriminadamente o pensamento cristão deformando sua mensagem de modo a desqualificar as mulheres e enfatizar a sua capacidade maléfica, destituindo-as de sua humanidade. E na questão VI da obra *Malleus Maleficarum*, sobre as bruxas que copulam com demônios, eles – os inquisidores – fazem uso da erudição conferida pela teologia cristã, para responder à indagação: por que principalmente as mulheres se entregam às superstições diabólicas?

Nesse esforço intelectual ressaltam a malignidade das mulheres, sua capacidade de embuste, dissimulação, propensão para a luxúria carnal, inferioridade intelectual, sexualidade desenfreada, sua natureza enganadora e traiçoeira. Quanto à capacidade de perversão e malignidade das mulheres, “fala-se em Eclesiástico, 25”: ‘Não há veneno pior que o das serpentes, não há cólera que vença a da mulher. É melhor viver com um leão e um dragão, que morar com uma mulher maldosa’ [...]. E conclui: “Toda a malícia é leve, comparada com a malícia de uma mulher”. [...]. Mais adiante eles recorrem a Cícero, no segundo livro de sua Retórica: “A lascívia multímoda dos homens leva-os a um só pecado, mas a lascívia unívoca das mulheres as conduz a todos os pecados; pois que a raiz de todos os vícios da mulher é a cobiça”. (KRAMER e SPRENGER, 2005, p. 114-115).

Os inquisidores são pródigos em afirmar a suposta indiscrição e fraqueza moral das mulheres; segundo eles, as mulheres são “possuidoras de língua traiçoeira, não se abstêm de contar às suas amigas tudo o que aprendem através das artes do mal; e, por serem fracas, encontram modo fácil e secreto de se justificarem através da bruxaria”. [...]. Ainda nessa perspectiva, prosseguem eles: [...] “no Antigo Testamento as Escrituras têm muito a dizer sobre a malevolência das mulheres, e isso em virtude da primeira mulher sedutora, Eva, e de suas imitadoras” [...] (idem, p. 116).

Kramer e Sprenger enfatizam a incapacidade intelectual feminina, supostamente respaldado pelas Escrituras, conforme o entendimento de Hecira: “as mulheres

intelectualmente são como crianças”. E dando continuidade à desqualificação feminina, eles utilizam a declaração de Lactânncio (*Institutiones*, III): “Nenhuma mulher chegou a compreender a filosofia, exceto Temeste”. E ainda nessa perspectiva de depreciação das mulheres, eles registram uma passagem dos *Provérbios*, 11: “um anel de ouro no focinho do porco, tal é a mulher formosa e insensata” (*idem. ibidem*).

Nesse contexto de repressão, depreciação e misoginia, os referidos inquisidores deflagraram um processo sistemático de negação e condenação à sexualidade da mulher, à sua condição orgástica, negando a beleza desse aspecto da vida humana, no intuito de, entre outras questões, responder: por que principalmente as mulheres se entregam às superstições diabólicas? Nesse sentido, afirmam que “a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnis” (*idem, ibidem*).

Eles concluem sua tese misógina afirmando categoricamente: [...] “Toda bruxaria tem origem na cobiça carnal insaciável nas mulheres”. Ver *Provérbios* 30: “Há três coisas insaciáveis, quatro mesmo que nunca dizem: basta! “A quarta é a boca do útero”. Pelo que, para saciarem a sua lascívia, copulam até mesmo com o demônio”. (*idem, p. 121*). A Igreja Católica, ao longo do processo de sua consolidação, desenvolveu um rigoroso e sistemático processo de vigilância, controle e repressão à atividade sexual humana, em especial e particularmente à das mulheres.

Intencionando regar o comportamento e ter o domínio da vida privada das pessoas, o catolicismo prescreveu a prática da virtude, do recato e da castidade, introduziu a ideia de pecado à atividade sexual.³⁰ Afinal, “Pela sexualidade o demônio pode apropriar-se do corpo e da alma dos homens. Foi pela sexualidade que o primeiro homem pecou e, portanto, a sexualidade é o ponto mais vulnerável de todos os homens”. (*MURARO, In: KRAMER e SPRENGER, 2005, p. 15*). Neste contexto, o intercuro sexual era largamente difundido como uma prática feia, suja e repugnante pelos expoentes do pensamento cristão: Agostinho afirmava ser o ato sexual “fundamentalmente repulsivo”. Arnóbio o chamou de sujo e degradante. Metódio, de indecoroso; Jerônimo, de imundo; Tertuliano, de vergonhoso” (*LINS, 2011, p. 64*).

Neste processo de disseminação da ojeriza e condenação à sexualidade humana produziu-se também a ideia do sexo honesto, somente autorizado dentro do sagrado

³⁰ A visão da Igreja sobre a atividade sexual humana era de um mal necessário, só permitido com fins à procriação para perpetuar a espécie, como recomenda o texto bíblico: “sede fecundo, crescei e multiplicai-vos sobre a terra” (*GÊNESIS, cap. 1, v. 28*).

matrimônio e realizado sem nenhum contato físico, além do contato genital, no qual sequer era autorizada a prática do ósculo (beijo). A atividade sexual tinha exclusivamente o propósito biológico meramente reprodutivo.

Essas ideias eram não só difundidas como levadas a cabo pela Santa Madre Igreja. Nesta perspectiva, institucionalizou o sacramento do casamento³¹, cujo objetivo precípua era tanto aplacar a concupiscência como, mediante regramento, controle e a vigilância do intercuro sexual, assegurar que a espécie humana fosse perpetuada, conforme recomenda o texto bíblico. Por conseguinte, práticas sexuais infecundas como a masturbação³², as relações homossexuais³³, o sexo oral-genital (*cunnilingus* ou *cunilíngua e fellatio*) e o sexo anal (*sodomia*), foram considerados anormais, contrárias à natureza, pecado capital, constituindo-se em desejos clandestinos, abominados, queimados, castrados, excomungados. E, portanto, veementemente combatidos. Conforme salientam Le Goff e Truong:

Assim é possível afirmar que o corpo sexuado da Idade Média é majoritariamente desvalorizado, as pulsões e o desejo carnal, amplamente reprimidos [...] A cópula só é compreendida e tolerada com a única finalidade de procriar. ‘O adúltero é também aquele apaixonado de modo demasiadamente ardente por sua mulher’, repetirão os clérigos da Igreja. Prescreve-se, desse modo, o domínio do corpo; as práticas desviantes são proibidas. (LE GOFF e TRUONG, 2011, p. 41).

O pensamento cristão desenvolveu um processo ferrenho de controle e normatização da sexualidade dos cônjuges cristãos, o qual não hesitou em invadir o universo privado destes, espreitar seus leitos, com a intencionalidade de levar a efeito o domínio e a regulamentação sobre suas vidas e suas atividades sexuais. Reduziu assim o ato sexual humano meramente ‘a uma fricção de ventres e à ejaculação de um líquido viscoso acompanhado de um espasmo’, afirmam Le Goff e Truong, citando Aurélio (idem, ibidem). Nesses termos, a realização do ato sexual matrimonial, separa o homem

³¹ A Igreja cristã instituiu o sacramento do matrimônio com a finalidade precípua de garantir a reprodução da espécie e remediar a concupiscência dos leigos, [...] “os quais deverão se servir de seus corpos de maneira salutar e salvadora no interior de uma sociedade aprisionada no casamento e no modelo patrimonial, monogâmico e indissolúvel” (LE GOFF e TRUONG, 2011, p. 42).

³² Masturbação “do latim, *mastubare* = masturbar. A origem desta palavra pode ser derivada da expressão *manustupare*, que significa ‘estrupear, violar a si próprio com a mão’. Esta origem etimológica, que demonstra uma conotação violenta a esta vivência sexual, tem levado alguns estudiosos a se oporem a este termo, preferindo denominar o ato de estimular o corpo e, principalmente os genitais, com as mãos, de autoerotismo, autoestimulação ou, ainda, de automanipulação” (FURLANI, 2009, p. 134).

³³ No medievo a homossexualidade inicialmente foi “condenada, depois tolerada, a ponto de constituir-se no século XII, segundo Boswell, em uma cultura ‘gay’ no próprio seio da Igreja – torna-se, a partir do século XIII, uma perversão por vezes associada ao canibalismo” (idem, ibidem, p. 42).

medieval e significou o alívio das tensões cotidianas, para a mulher, nem isso. Representou sim, constrangimentos, sacrifícios, uma eterna fonte de insatisfação e sofrimento³⁴. Evidencia-se desta forma a secundarização do papel da mulher no que se refere, sobretudo, às práticas corporais sexuais.

Segundo a mentalidade medieval, tanto a alma quanto o corpo de todo(a)s a Deus pertencia, e os laços matrimoniais representavam para a mulher perder o domínio de seu corpo orgânico, o qual passava a se constituir em propriedade do esposo, que de agora avante, poderia dispor deste conforme lhe aprouvesse. Assim sendo, se encontrava a mulher diante de dois donos: Deus e o marido. Neste sentido, são deveras elucidativas as explicações do abade Adam, da Abadia de Perseigne, à condessa de Perche, no ensejo em que esta, tomada de profunda angústia, o indaga sobre o que a Igreja considera *debitum* conjugal da esposa e até que ponto iria o direito de propriedade do esposo sobre seu corpo:

[...] Há, diz ele, na pessoa humana, a alma e o corpo. Deus é proprietário de ambos. Mas, segundo a lei do casamento que Ele mesmo instituiu, ele concede ao esposo [...] o direito que ele detém sobre o corpo da mulher. (O marido está assim na posse desse corpo, ele se torna o usufrutuário, autorizado a servir-se dele, a explorá-lo, a fazê-lo dar fruto). Mas [...] Deus guarda para Si a alma ‘Deus não permite que a alma passe para a posse de outrem’. No estado conjugal e ser se encontra, portanto partilhado. Que a condessa de Perche não se esqueça: ela tem na realidade dois esposos, que ela deve equitativamente servir, um investido do direito de uso sobre seu corpo, e o outro, senhor absoluto de sua alma. Deve dar a cada um o que lhe é devido: ‘Seria injusto transferir o direito de um ou de outro para uso estranho’. (DUBY, 1990, p. 33).

Assim, no leito conjugal do medievo, somente eram considerados os interesses, as necessidades e os desejos sexuais de um dos cônjuges – o masculino –, a outra parte da conjugalidade era absolutamente ignorada. As mulheres mesmo na condição de esposas não eram pensadas como pessoas desejantes e sexuadas. Portanto, a exigência formal, a obrigatoriedade do cumprimento do *debitum*: “termo de uma desolada *secura* jurídica que o discurso moralizante definia o fundamento do *affectus* (afeto) conjugal”, (idem, *ibidem*). Era somente obrigação das esposas. Nesta interlocução realizada entre o Abade de Perseigne e a condessa de Perche, o referido clérigo “não leva em conta, em momento algum, que a mulher possa ser ela própria a solicitante, que ela esteja – em posse do

³⁴No contexto histórico em tela, ainda não existiam métodos anticonceptivos seguros, e nem tão pouco o parto cesariano era uma prática obstetrícia comum e de fácil acesso. Dessa forma, o intercurso sexual para as mulheres, representava acima de tudo o pavor de engravidar e morrer durante o trabalho de parto.

corpo de seu marido, na posição de reclamar o que lhe é devido” (idem, *ibidem*). Dessa forma, as mulheres por mais repugnância que sentissem por seus consortes não podiam a eles recusar seus corpos.

Ainda nesse processo de disciplinamento e controle da sexualidade dos fiéis, a hegemonia clerical institucionalizada criou um calendário restritivo com datas rigidamente prefixadas para a realização dos intercursos sexuais³⁵, instituiu também o sacramento da confissão, formalizada sistematicamente nos manuais dos confessores, onde constava um elenco de orientações de como identificar e punir as práticas corporais consideradas desviantes e pecaminosas. Como exemplo emblemático dos tais manuais, Le Goff e Truong mencionam o manual de autoria do bispo de Worms, cuja data remonta ao início do século XI, o qual continha a seguinte orientação:

[...] perguntará ao homem casado se ele ‘se acasala por trás, à maneira dos cães’. E irá condená-lo, se for o caso, a fazer ‘penitência por dez dias a pão e água’. Deitar-se com o marido durante a menstruação, antes do parto, ou ainda no dia do Senhor, por exemplo, levará a castigos semelhantes. Beber o esperma do marido, ‘a fim de que ele te ame mais graças a teus procedimentos diabólicos’, prossegue esse mesmo Decreto para uso das mulheres, será passível de sete anos de penitência. Felação, sodomia, masturbação, adultério, seguramente, mas também a fornicção com os monges são, um a um, sucessivamente condenados (LE GOFF e TRUONG, 2011, p. 43, 44).

Outro mecanismo de repressão à sensualidade/sexualidade feminina, instituído pelas autoridades eclesiásticas medievais, e que vale a pena mencionar, foi o interdito das práticas de higiene e de estética, como o hábito do banho, o ornamento do corpo, o uso de maquiagem e tudo mais que pudesse embelezar ou tornar as mulheres mais atraentes, o que acenderia nos homens o furor do desejo e os tormentos da carne, impelindo-os ao pecado.

Os apóstolos eram inflexíveis no que consideravam ser o dever de uma boa cristã. Ela deveria esconder seus encantos, usar véu na igreja e jamais usar cosméticos. ‘São Jerônimo’ os chamou de ‘cataplasma da luxúria’ e acrescentou o que pode uma mulher esperar do céu, em súplica, erguer uma face que seu Criador não reconhece (LINS, 2011, p. 67).

³⁵ No século VIII, por exemplo, os casais só poderiam se unir durante 91 a 93 dias por ano, sem contar os períodos ditos de "impureza da mulher" (regras, gravidez, pós-parto) (DEL PRIORE, 1995, p. 12).

Neste contexto de expurgo da sexualidade, o pensamento cristão do medievo valorizou ao extremo a abstinência sexual, a renúncia da carne, a negação dos prazeres e desejos corporais. Enfim, o desencontro dos corpos. Impôs aos clérigos o “celibato regido pela virgindade e pela continência. Eles não devem derramar nem sangue nem esperma” (CATONNÉ, 2001, p. 63). Aos leigos, por sua vez, impôs: ao homem o coito ativo, porém, moderado; à mulher, condenou-a à passividade e à frigidez, imposições estas meticulosamente vigiadas e severamente punidas caso não fossem obedecidas.

Ainda nessa perspectiva instituíram o culto mariano e criaram a doutrina do amor cortesão³⁶; cuja aceitação, só ocorreu por parte das mulheres das camadas dominantes. As mulheres dos espaços sociais populares, cuja sociabilidade campesina, mais livre, mais próxima à natureza, lhes permitia vivenciar a sexualidade de modo também mais natural, livre e prazeroso, não se adequaram às normas morais e regramentos sexuais impostos pelo pensamento cristão. Esse comportamento foi considerado transgressor da fé, uma ameaça ao poderio eclesiástico, na época em franca expansão. Por conseguinte, uma transgressão política que precisava ser reprimida implacavelmente. Ainda segundo o entendimento de Muraro:

As regras convencionais só eram válidas para as mulheres e homens das classes dominantes através dos quais se transmitiam o poder e a herança [...] Num mundo teocrático, a transgressão da fé era também transgressão política. Mais ainda, a transgressão sexual que grassava solta entre as massas populares. Assim, os inquisidores tiveram a sabedoria de ligar a transgressão sexual à transgressão da fé. E punir as mulheres por tudo isso. (idem, ibidem).

Nesse contexto histórico de expurgo ao universo feminino, as cuidadoras da saúde, que lidavam com ervas medicinais, sabiam manipular poções e unguentos, ou seja, detinham o conhecimento da medicina natural, originária da cultura pagã como as parteiras e as curandeiras – cujos ensinamentos foram passados através das gerações pelas sacerdotisas e pelos magos tendo como referência maior a Deusa-Mãe e não o Deus

³⁶ Contrariamente ao amor carnal das feiticeiras, o amor cortesão se constituiu na forma mais idealizada desse sentimento; amor não consumado que o cavaleiro devotava a sua dama “quase sempre inatingível, em virtude de sua alta posição ou distância física e por medo da censura social; paradoxalmente, era a própria distância dela que dava valor ao paciente sofrimento do amante [...] Embora a dama pudesse parecer à figura dominante nesse drama privado, ela estava obrigada pelas convenções a condescender com as solicitações razoáveis do cavaleiro, da mesma forma que um senhor estava obrigado a recompensar seus fiéis seguidores; se ela não oferecesse algum favor ou esperança, era tachada de cruel e sem coração” (LOYN, 1997, 68, p. 69).

Pai dos cristãos –; se constituíram nas maiores vítimas do sadismo e da violência inquisitorial.

Os poderes, advindos dos conhecimentos e da capacidade de organização e revolta dessas mulheres³⁷ desafiavam a autoridade e o poder patriarcal, tanto dos clérigos quanto dos médicos do mundo medieval. Por conseguinte, caíram na desgraça da suspeição de feitiçaria, e acusadas de serem responsáveis pela perda das colheitas, impotência sexual masculina, infertilidade feminina, morte dos recém-nascidos etc., foram submetidas às mais diversas formas de torturas e crueldades.

“Este ‘expurgo’ visava recolocar dentro de regras de comportamento dominante as massas camponesas submetidas muitas vezes aos mais ferozes excessos dos seus senhores, expostas à fome, à peste e à guerra, e que se rebelavam. E principalmente as mulheres” (MURARO, In KRAMER e SPRENGER, 2005, p. 14). Cumpre ressaltar, que os horrores perpetrados pelo tribunal do Santo Ofício tiveram posteriormente graves consequências, dentre as quais a transformação do ser mulher em corpos dóceis, o que favoreceu o processo de dominação masculina.

3.4 A exploração das mulheres na modernidade: intensificação da dupla jornada de trabalho

Na Modernidade, a Revolução Industrial impulsionou o processo de consolidação do modo de produção capitalista, caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, no qual tanto os homens quanto as mulheres foram obrigado(a)s a vender sua força de trabalho aos detentores do capital e dos meios de produção para suprir minimamente suas necessidades básicas de subsistência.

No entanto, apesar de homens e mulheres vivenciarem as mais degradantes condições de trabalho, enfrentando uma jornada de trabalho desumana num processo brutal de exploração, é a mulher o ser humano mais impiedosamente explorado. Nesse contexto brutal de exploração, as mulheres experienciam o desconforto, a angústia de perceber que o seu ingresso no mercado de trabalho representa uma cruel contradição. Ao mesmo tempo em que encontra nesse ingresso alguma possibilidade de emancipação, são

³⁷ Constituíam organizações pontuais (comunidades) que, ao se juntarem, formavam vastas confrarias, as quais trocavam entre si os segredos da cura do corpo, muitas vezes, da alma. Mais tarde, ainda, essas mulheres vieram a participar das revoltas camponesas que precederam a centralização dos feudos, os quais, posteriormente, dariam origem às futuras nações (MURARO, In KRAMER e SPRENGER, 2005, p. 14).

obrigadas a afastar-se de seus filhos, a disputar o trabalho com seus companheiros, a realizar uma dupla jornada de trabalho, e ainda com uma remuneração inferior à do homem, mesmo desenvolvendo trabalho igual.

Compartilhando com o homem as terríveis condições de trabalhos vigentes naquele período, como jornadas de 14, 16 e até 18 horas, as mulheres (assim como os menores) sofrem ainda uma superexploração advinda das diferenças salariais. Em Paris, os salários femininos eram em média de 2,14 francos e os masculinos de 4,75; na Alemanha, na indústria do papel, os homens ganhavam de 18 a 20 marcos, e as mulheres, de 9 a 12; em Massachusetts, na indústria de calçados, os salários variavam de 37 dólares para as mulheres a 75 para os homens. A justificativa ideológica para esta superexploração era que as mulheres necessitavam menos trabalho e menos salários do que os homens porque, supostamente, tinham ou deveriam ter quem as sustentasse (ALVES e PITANGUY, 2007, p. 38).

A ideologia moralista dominante associada ao sistema de produção capitalista – ainda embebido pelos valores patriarcais –, desde os tempos mais remotos aos dias atuais, tem investido sistematicamente na desqualificação intelectual da mulher, na intenção de restringi-la ao espaço doméstico, encarregando-a da reprodução da espécie, interditando-a da possibilidade de atuação nos espaços públicos de poder, apanágio “natural” dos homens. Nesse sentido Alexandra Kolontai afirma:

As relações de produção, que durante tantos séculos mantiveram a mulher trancada em casa e submetida ao marido, que a sustentava, são as mesmas que, ao arrancar as correntes enferrujadas que a aprisionavam, impelem a mulher frágil e inadaptada á luta do cotidiano e a submetem á dependência econômica do capital. [...] A mulher defronta-se com o problema de adaptar-se rapidamente às novas condições de sua existência, e tem que rever imediatamente as verdades morais de suas avós (KOLONTAI, 2008, p. 17).

Ainda segundo Kolontai, posteriormente, a mulher:

Dá-se conta, com assombro, de toda inutilidade do equipamento moral com que a educaram para percorrer o caminho da vida. As virtudes femininas – passividade, submissão doçura – que lhe foram inculcadas durante séculos, tornam-se agora completamente supérfluas, inúteis e prejudiciais. A dura realidade exige outras qualidades nas mulheres trabalhadoras. Precisa agora de firmeza, decisão e energia, isto é, aquelas virtudes que eram consideradas como propriedade exclusiva do homem [...]. (idem, ibidem).

Não obstante, as mulheres da classe social menos favorecida, seja na condição de trabalhadora escrava, livre, urbana ou campesina, exerceram ao longo da história humana os mais diversos tipos de trabalho – elas foram: costureiras, lavradoras, vendedoras, bordadeiras e fabricantes de quitutes, rendas e fios, lavadeiras, parteiras e operárias etc. – para a manutenção de sua subsistência material e de seus familiares e para o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, participando assim ativamente do sistema produtivo, exercendo relevante papel econômico. Segundo Saffioti:

A mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para a riqueza social. Nas economias pré-capitalistas, especialmente no estágio imediatamente anterior à revolução agrícola e industrial, a mulher das camadas trabalhadoras era ativa, trabalhava nos campos e nas manufaturas, nas minas e nas lojas, nos mercados e nas oficinas, tecia e fiava, fermentava a cerveja e realizava outras tarefas domésticas. Enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental. (SAFFIOTI, 1979, p. 32).

Ainda nessa direção Joan W. Scott assevera:

[...] é evidente que a mulher trabalhadora já existia muito antes do advento do capitalismo industrial, ganhando o seu sustento como fiandeira, costureira, ourives, cervejeira, polidora de metais, fabricante de botões, ou de rendas, ama, criada de lavoura, ou criada doméstica, nas cidades e no campo da Europa e da América (SCOTT. In: DUBY e PERROT 1994, p. 443).

É bem verdade que o capitalismo não produziu o sistema patriarcal. No entanto, dele tem se apropriado para justificar, dentre outras questões, o rebaixamento salarial de homens e mulheres, expressando uma desvalorização maior do trabalho feminino, à medida que se beneficia diretamente da exploração do trabalho da mulher pagando-lhe salários inferiores ao mesmo trabalho realizado pelo homem. Essa realidade se constitui em práticas impregnadas ainda, do ranço da ideologia patriarcal, a qual é requentada de modo sutil pelo sistema e acomodada aos interesses do capital.

A simbiose constituída pelo capitalismo/patriarcado, enquanto sistema de dominação estruturante da sociedade trata as diferenças relacionadas aos caracteres físicos e aos mecanismos biológicos entre o homem e a mulher como inferioridades imutáveis, e não como construtos humanos socioculturais dinâmicos passíveis de transformação.

Assim, os papéis sociais não apenas representam diferenças, mas contêm hierarquias evidenciadas pelas desvantagens para o sexo feminino. Por conseguinte, as diferenças não são percebidas como valor e riqueza, indispensáveis à construção e afirmação dos processos identitários dos sujeitos masculinos e femininos.

De modo igual: “O masculino e o feminino são apresentados como categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, nas quais a mulher, os valores e os significados femininos ocupam posição inferior” (VIANNA e UMBEHAUM, 2004, p. 22), impondo uma ordem dicotômica³⁸ às práticas sociais nas quais o outro, nesse caso, a mulher, é mantido em posição de inferioridade.

3.5 As mulheres na história: “um silêncio ruidoso”

O longo processo histórico do desenvolvimento civilizatório do gênero humano – desde seus primórdios à contemporaneidade – testemunha o quanto a ação das mulheres, suas ricas trajetórias de vida, suas lutas e produção científica e cultural têm sido negligenciadas, pela historiografia oficial. Esta privilegiou a narrativa histórica numa perspectiva hetero, masculina, branca, cristã e ocidental. Narrativa esta materializada “nos grandes feitos”, dos imperadores e generais, considerando assim apenas uma versão histórica: a versão masculina.

A concepção marxista de história tem como centralidade o modo de produção, em que a divisão de classe, caracterizada pela desigualdade e pelo antagonismo, se constitui na primeira e mais importante contradição, atribuindo, portanto, uma importância menor às desigualdades de gênero “No interior do marxismo, o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como subproduto de estruturas econômicas mutantes; o gênero não tem tido o seu próprio estatuto de análise” (SCOTT, 1995, p. 80).

Nesse sentido, sistemas de dominação como o machismo e o racismo são considerados contradições secundárias, ‘desvios burgueses’. Segundo essa corrente historiográfica, uma vez superado o modo de produção capitalista e instaurada a sociedade sem classe, essas contradições, inclusive a problemática da assimetria das relações homem/mulher, seriam também superadas. Tanto a historiografia de matriz

³⁸ Divisão em duas coisas opostas e excludente entre si. Assim, constituem polos antagônicos e inconciliáveis, [...]. Numa perspectiva dicotômica, natureza e cultura se opõem e se excluem mutuamente. Do mesmo modo, ocorre com o feminino e masculino. O emprego de oposições dicotômicas (eu – outro, branco-negro, homem-mulher, puro-impuro etc.). Implica uma ordem hierárquica em que o primeiro elemento é supostamente superior, permanecendo como medida e padrão de todo discurso dominante (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 9).

positivista quanto a marxista (com raras e honrosas exceções) relegaram as mulheres ao silêncio e ao apagamento histórico. Segundo Saffiott:

Do ângulo das categorias de sexo, as mulheres, ainda que façam história, têm constituído sua face oculta. A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais (SAFFIOTT, 1987, p. 11).

Assim, a história oficial tem revelado sua face excludente, silenciadora e antidemocrática. Tem sido pensada, produzida e registrada “pela metade”, pois ao silenciar as vozes das mulheres apaga também a outra metade da história, visto que as mulheres constituem mais de 50% da população do nosso planeta. A Nova História (Escola dos Annales)³⁹ ao questionar as visões históricas excludentes trazidas pela corrente positivista e marxista expandiu suas fronteiras, na perspectiva de uma “História total (*histoire tout court*)”, contrapondo-se à história econômica, social e política. E para além dessas correntes, propôs a possibilidade de um outro fazer histórico, atribuindo importância a toda atividade humana.

Nesse ínterim ampliou consideravelmente o campo das experiências humanas consideradas dignas de serem objetos de estudos historiográficos ao considerar novos objetos e novas fontes, (não só os documentos oficiais). Por conseguinte, incluiu temas cotidianos, do mundo privado, inserindo em seu fazer histórico temáticas como: família, saúde, sexualidade, loucura, maternidade, parto, aborto, bruxaria, a história do corpo, a história dos sentimentos, das emoções e outras. Nesse processo de inserção os sujeitos femininos também foram incluídos.

Nessa perspectiva, considerou as críticas feministas sobre a ausência e (ou) insuficiência da presença das mulheres nesse campo historiográfico, e vem gradativamente ampliando seu campo de estudo para novas tendências historiográficas, inclusive a história das mulheres. Conforme assevera um dos ícones da última geração da *Escola dos Annales*, o historiador Peter Burke:

³⁹A Escola dos Annales se constituiu num movimento historiográfico de repercussão mundial, fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, que renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas, o conceito de fonte e de tempo, incluindo a das minorias, alargando assim o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas.

A terceira geração é a primeira a incluir mulheres, [...]. Os historiadores anteriores dos *Annales* haviam sido criticados pelas feministas por deixarem a mulher fora da história, ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral, já que haviam obviamente mencionado as mulheres de tempo em tempo, desde Marguerite de Navarre às chamadas bruxas [...] Nesta geração, contudo, a crítica torna-se cada vez mais imprecisa. Georges Duby e Michèle Perrot, por exemplo, estão empenhados em organizar uma história da mulher em vários volumes (BURKE, 1997, p. 56) (grifos do autor).

Esse movimento, especialmente na fase que se convencionou denominar 3ª geração, alargou suas fronteiras, contribuindo com a inclusão da história das mulheres, atribuindo-lhe *status* científico, possibilitando o resgate de suas experiências de vida e luta do lugar marginal ao qual foram confinados pela historiografia tradicional; nesta somente o homem (nobre de origem, viril, com qualidades heroicas) é considerado protagonista histórico. Por conseguinte, só alguns homens figuraram como sujeitos históricos.

3.5.1 Mulheres rompendo o silêncio da história: “foi preciso ter força, raça, gana, sempre!”

As mulheres, mesmo sendo objeto de um processo de exclusão histórica social e de subordinação/dominação masculina, não têm se submetido a esse estado de coisas passivamente. Pelo contrário, têm se rebelado, denunciado essa versão histórica parcial, assim como todas as formas de opressão. As estratégias de sobrevivência e de resistência sempre estiveram presentes nas ações das mulheres. “Ao lado de todas essas formas de repressão feminina que vêm oprimindo a mulher, através da história, formas de luta também se fizeram presentes” (LIMA, 1987, p. 25).

Contraopondo-se ao pensamento reducionista e estanque que concebe a organização do mundo social na perspectiva binária: ‘homem dominante *versus* mulher dominada’, reafirmando a capacidade dos grupos historicamente dominados “de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e exercício de poder” (LOURO, 2008, p. 32). As mulheres têm desenvolvido ao longo do tempo as mais diversas e diferentes formas de luta pela sua inserção na narrativa histórica da humanidade, reivindicando seu protagonismo e sua emancipação como um todo.

É oportuno salientar que, correspondente ao esforço da história oficial, patriarcal, de emudecer a história das mulheres, intencionando a perpetuação da sujeição feminina,

essa história sutilmente – em suas entrelinhas – desvela também a dimensão da resistência das mulheres, num permanente processo de luta e empoderamento do feminino. Resistência essa cujo enfrentamento tem sido muito difícil, pois contra a possibilidade da superação da desigualdade das relações de gênero, numa perspectiva de democratização das relações sociais, têm-se erguido vozes poderosas - advindas do pensamento cristão, científico e filosófico – constituídas da ideologia antifeminina, androcêntrica e misógina, contra as quais as mulheres muito e bravamente têm lutado.

Como exemplo emblemático dessas vozes, pode-se citar São Paulo ao recomendar “Que as mulheres aprendam no silêncio a sua sujeição” (LIMA, 1987, p. 16). Ainda nesse viés misógino, Platão afirma: “Se a natureza não tivesse criado as mulheres e os escravos, teria dado ao tear a propriedade de fiar sozinho” (idem, *ibidem*). Em confluência com a misoginia desses pensadores, São Tomás de Aquino afirma: “A mulher é por natureza inferior ao homem” (idem, p. 18) e Kant declara ser a mulher “pouco dotada intelectualmente, caprichosa, indiscreta, e moralmente fraca; sua única força é o encanto” (idem, p. 22-23).

E ainda nessa perspectiva misógina, citamos o Padre Antônio Vieira, que advogava a ideia de que as mulheres só deveriam ir além do espaço de suas casas em apenas três eventos: o batismo, o casamento e o próprio enterro (MIRANDA, 1993, p. 130). Comungando com o mesmo pensar, Aristóteles em sua obra *De Generatione Animalium* declarou que as mulheres eram seres imperfeitos, homens mutilados, uma aberração da natureza (EGGERT, 2010, p. 2), demonstrando assim seu desprezo para com o sexo feminino. Ainda nesse cenário de misoginia o filósofo Jean Jacques Rousseau declara que a educação das mulheres deve orientá-las para servir e agradar aos homens:

Toda a educação das mulheres deve ser relacionada ao homem. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amada e honrada por eles, educá-los quando jovens, cuidá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida útil e agradável: são esses os deveres das mulheres em todos os tempos e o que se lhes deve ensinar desde a infância (ROUSSEAU, apud ALVES e PINTAGUI, 2007, p. 35).

As grandes narrativas, tanto no campo filosófico, mitológico, religioso ou científico, perpassando pelo campo literário e pela poesia, desde os tempos mais remotos até o século XIX têm produzido uma visão dicotômica do ser masculino e do feminino e disseminado um arquétipo de mulher multifacetado: do estereótipo à idealização romantizada, envolvendo-a “no centro de um discurso excessivo, repetitivo, obsessivo,

largamente fantasmagórico” (PERROT, 2010, p. 187), numa perspectiva de desqualificação moral e intelectual, não permitindo o registro histórico da mulher em sua plenitude concreta e real. Segundo a historiadora francesa Perrot:

Ora a mulher é fogo, devastadora das rotinas familiares e da ordem burguesa, devoradora, consumindo as energias viris, mulher das febres e das paixões românticas, que a psicanálise [...] colocará na categoria das neuróticas; filha do diabo, mulher louca, histérica herdeira das feiticeiras de outrora. [...] a mulher é água, fonte de frescor para o guerreiro, de inspiração para o poeta, rio sombreado e pacífico [...] mas ainda água parada, lisa como um espelho oferecido, estagnante como um belo lago submisso; mulher doce, passiva, amorosa, quieta, instintiva e paciente, misteriosa, um pouco traiçoeira [...]. Mulher-terra, enfim, nutriz e fecunda, planície estendida que se deixa moldar e fustigar, penetrar e semear [...]; mulher estabilizadora, civilizadora, apoio dos poderes fundadores, pedestal da moral; mulher matriz [...] (PERROT, 2010, p. 87-188).

Na contramão desses pensamentos eis que se insurgem as mulheres, instrumentalizadas tanto através da organização político-social, como também de uma produção teórica, científica e filosófica, intencionando denunciar, problematizar as raízes da dominação masculina, das desigualdades nas relações homens/mulheres, apontando possibilidades viáveis para sua superação. No referente ao processo de organização e luta das mulheres pela sua emancipação e visibilidade no interior da historiografia, destaca-se o movimento feminista, denunciando a nocividade do pensamento misógino e problematizando os limites, as lacunas da história tradicional. Por conseguinte, sua política de silenciamento, suas formas sutis ou explícitas de abafar as vozes dos marginalizados, dentre os quais as mulheres, soterrando suas experiências coletivas, interditando o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade, direito restrito ao universo masculino.

Nessa perspectiva, o movimento feminista, num primeiro momento de sua existência, na fase em que se convencionou denominar iluminista, reivindicou o reconhecimento à igualdade da capacidade intelectual e do acesso das mulheres à educação formal; num segundo momento, fase do feminismo conhecida como liberal-sufragista, reivindicou o acesso das mulheres não só à educação escolarizada, como também ao universo das profissões. No que se refere à produção teórica, científica e filosófica feminista, a título de ilustração destacamos, através de uma breve síntese, a produção intelectual de algumas escritoras feministas como: as pensadoras brasileiras, a

alagoana Maria Lúcia Duarte e a potiguar Nísia Floresta, Wollstonecraft pensadora britânica e as pensadoras francesas, Christine de Pisan, e Olympe de Gouges.

3.5.2 Duarte, Floresta, Gouges, Pisan e Wollstonecraft: vozes protagonistas na história

Maria Lúcia Duarte cursou o Magistério no Liceu Alagoano, foi fundadora e diretora do Colégio Ateneu, cujo currículo estava voltado para a educação das meninas, em um contexto geohistórico de *Ethos* extremamente patriarcal e coronelista no qual a presença feminina na vida pública era absolutamente inexpressiva. A existência das mulheres era irremediavelmente condicionada à do homem, inicialmente na condição de filha e posteriormente na de esposa. Em 1888, época na qual o acesso feminino ao mundo das letras era limitado e controlado, Duarte fundou o **Almanack Literário Alagoano das Senhoras**, considerado, como a primeira produção impressa do gênero dirigida às mulheres no Brasil.

Na época, as mulheres somente eram consideradas matérias dignas de serem noticiadas nos veículos impressos de comunicação de Alagoas, em momentos estritos de suas vidas privadas: aniversários casamentos, nascimentos e mortes. Ocasões utilizadas como pretexto para realização de reverências aos patriarcas, esposos ou pais das referidas mulheres. “era até consideradas vergonhosas as referências ao sexo feminino. Em ‘festa do lar’, espaço voltado para notas sobre casamentos, os noivos aparecem sempre associados ao nome do pai, revelando o grau de patriarcalismo a que viviam submetidos (SCHUMAHER, 2004, p. 51). Esta era bem mais uma maneira de os colonistas “afagar o ego dos ‘donos’ dessas mulheres do que homenageá-las, reconhecendo-as como sujeitos individuais” (idem, ibidem).

Quando o teor da matéria sobre as mulheres conseguia avançar para além do espaço privado, do circuito familiar doméstico, a exemplo da temática: o direito ao voto às mulheres era tratado de modo desqualificado e preconceituoso, “convenhamos que as mulheres absorvidas irremediavelmente com os figurinos de elegância e literatura de Paris, não poderão pensar nunca sobre os problemas do país. (CAVALCANTE apud, SCHUMAHER, 2004, p. 50).

Dessa forma, as mulheres eram alijadas do cenário público por influência muitas vezes [...] “da filosofia cientificista que pregava a inferioridade biológica racional da mulher” (idem, p. 51). Assim sendo, a atuação de Maria Lúcia Duarte como educadora e

fundadora de uma unidade escolar e de um periódico jornalístico – **Almanack Literário Alagoano das Senhoras** –, ambos voltados para a educação formal, informação e visibilidade sociocultural das mulheres foi de grande relevância para o processo de emancipação das mulheres Alagoanas.

Nísia Floresta educadora, escritora e poetisa brasileira⁴⁰, considerada uma mulher à frente de seu tempo, foi precursora do pensamento feminista em nosso país. Em seus escritos publicados no *Espelho das Brasileiras*, em 1831, jornal de Pernambuco, denunciou os horrores do sistema escravocrata, a situação de violência vivenciada pela população indígena, disponibilizando sua formação intelectual e sua erudição à causa do(a)s oprimido(a)s e excluído(a)s: indígenas, escravo(a)s e mulheres.

A autora defendia que as mulheres tinham o mesmo direito à educação formal que os homens. Isso num contexto cultural marcadamente patriarcal na qual as mulheres não desfrutavam de vida pública e não tinham direitos políticos, viviam confinadas ao espaço doméstico e só algumas filhas da nobreza dominavam os rudimentos da leitura e da escrita. Assim, só as mulheres das camadas sociais menos favorecidas, especialmente as mulheres que constituíam a mão de obra escrava e precisavam buscar sua sobrevivência, transcendiam o espaço doméstico. Entretanto, todas, independentemente do lugar que ocupavam na sociedade, viviam sob a égide do domínio patriarcal. Nesse contexto, surge Nísia Floresta com suas ideias emancipatórias, conforme revela o sociólogo Gilberto Freire:

Nísia Floresta surgiu – repita-se, como uma exceção escandalosa. Verdadeira machona entre as sinhazinhas dengosas do meado do século XIX. No meio de homens a dominarem sozinhos todas as atividades extradomésticas, as próprias baronesas e viscondessas mal sabendo escrever, as senhoras mais finas soletrando apenas livros devotos e novelas que eram quase histórias de Troncoso, causa pasmo ver uma figura como a de Nísia (FREIRE, apud DUARTE, 2001, p. 154).

A citada escritora publicou aos 22 anos de idade seu primeiro livro, cujo título é *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, tradução livre da obra *Vindications of the Rights of Woman* (Reivindicação dos direitos da mulher) da escritora feminista inglesa Mary Wollstonecraft. Esse trabalho se constituiu no marco da sua trajetória literária e

⁴⁰ Batizada como Dionísia Gonçalves Pinto, notabilizou-se com o significativo pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta; “pseudônimo escolhido, mais que ocultar, revela as opções existenciais da autora. Nísia, de Dionísia; Floresta, nome do sítio em que nasceu no interior do RN; Brasileira, afirmação romântica de nacionalidade; e Augusta, uma homenagem a Manuel Augusto, o companheiro e pai de seus filhos, falecido prematuramente”. (idem. *ibidem*).

representou bem mais do que uma simples tradução, pois a autora, em seu processo de apropriação do pensamento feminista europeu, toma como inspiração as ideias de emancipação feminina de Wollstonecraft, adaptando-as à nossa realidade histórica e cultural. Indo mais além, apontou a existência e a causa de preconceitos contra as mulheres no país, desmistificando a suposta superioridade masculina. E, assim Nísia Floresta “antecipou a linhagem antropofágica da literatura brasileira (que tem Gregório e Sausândrade como representantes, bem antes de Oswald), deglutiu o pensamento europeu reelaborando-o na perspectiva do contexto brasileiro” (DUARTE, 2001, p. 157).

Olympe de Gouges, teórica feminista de destaque, autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, produzida em 1791, na qual Gouges estendeu às mulheres o ideal de liberdade, igualdade e fraternidade proclamado pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada em 1789 pelos idealizadores da revolução francesa, a qual representou a defesa dos direitos unicamente masculinos de forma universalizada. Segundo Landes e Duhet:

No pensamento ilustrado dominava ainda o conceito de um ser humano universal, o que equivalia excluir as mulheres da história; de fato, o jusnaturalismo e o pensamento liberal após a revolução Francesa, garantiram a cidadania masculina e suspenderam as conquistas já significativas de lideranças políticas que as mulheres tinham conquistado nas últimas décadas do Antigo Regime (LANDES, 1988; DUHET, 1974, apud DIAS, 1992, p. 43).

É de sua autoria, também, a obra o Contrato Social, assim denominada por ter sido inspirado na famosa obra de Rousseau, não para homenagear, mas para fazer uma crítica às ideias sexistas e excludentes do filósofo. Nesse documento escrito em 1789 ela já defendia a ideia do casamento com base na igualdade de direitos entre os cônjuges – ideia posteriormente estabelecida como direito no Brasil pela CF/88. Segundo Joan Scott, o Contrato Social De Gouges representou:

Sua versão do *Contrato Social*, que ela, sem falsa modéstia, considerou igual ou até superior ao de Rousseau. Nesse tratado, Olympe de Gouges oferecia uma dezena de propostas de reformas políticas e sociais, bem como longas críticas às atitudes e práticas de seus contemporâneos. (SCOTT, 2005, p. 11) (grifo da autora).

Olympe de Gouges notabilizou-se pelas ideias revolucionárias evidenciadas pela *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne* na qual ela apresentou à Assembleia

Nacional francesa, seu protesto contra as injustiças de uma sociedade patriarcal e androcêntrica. Conforme a afirmação de Andrea Nye:

Na França, Olympia de Gouges apresentou à Assembleia Nacional reformadora e corajosa a sua *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*. Nas 17 resoluções dela estavam admirável e sucintamente expressas as condições para a igualdade das mulheres: 1) Qualquer distribuição dos bens sociais deve depender da ‘utilidade comum’ (Resolução 1) onde ‘comum’ significa incluir as mulheres. Aqui Gouges referia-se às teorias utilitaristas que seriam tão importantes no movimento de reforma inglês. 2) A associação política deve conservar os direitos naturais (Res. 2), a autoridade é conferida ao povo (Res. 3), e uma lei, para ser válida, deve ser expressão da vontade geral (Res. 6). Certamente as mulheres são também povo, têm desejos, e, portanto, direitos naturais [...] (NYE, 1995, p. 22).

Diante de tal atitude, Olympe de Gouges foi acusada de ter pretendido “ser um homem de Estado e ter esquecido as virtudes próprias de seu sexo” (ALVES e PITANGUY, 2007, p. 34). E por sua atuação política corajosa em defesa dos direitos humanos das mulheres, Gouges foi guilhotinada.

Christine de Pisan pensadora do medievo, considerada a primeira escritora profissional da Europa, autora de um vasto e diversificado acervo literário, evidenciado pelas obras: O espelho de Cristina e A cidade das mulheres, as quais lhes conferiram notoriedade. A cidade das damas, obra emblemática, publicada em 1405, trata da igualdade natural entre os sexos e de uma educação não diferenciada para meninos e meninas: “Se fosse costume mandar as meninas à escola e ensinar-lhes as ciências, como se fazem aos meninos, elas aprenderiam da mesma forma que estes e compreenderiam as sutilezas das artes e ciências tal como eles” (PISAN, apud ALVES e PITANGUY, 2007, p. 19). É notória em sua obra, a importância que a referida teórica atribui à educação enquanto instrumento fundamental ao processo de superação da alienação feminina:

na medida em que ela proporciona o conhecimento da mulher sobre diversificados domínios de interesse, retirando-a do limitado universo de atividades em que o saber feminino estava historicamente predestinado pela sociedade patriarcal. O acesso à educação era, pois, uma das principais bandeiras levantadas pela escritora (CALADO, 2010 p. 3).

Em sua produção teórica, essa autora registra também as vidas femininas de destaque e referências históricas. Pisan priorizou em sua obra literária a educação e os

direitos das mulheres, considerando o contexto histórico no qual viveu e produziu sua obra – a Idade Média – Pisan revela-se uma pensadora revolucionária.

Mary Wollstonecraft, pensadora britânica desde cedo primou pela sua autonomia financeira, nesse sentido desenvolveu diversas funções: dama de companhia, tutora de crianças, governanta, tradutora, jornalista e educadora. Inclusive fundou uma escola em 1784, preocupada com a educação destinada às mulheres em sua época, Wollstonecraft publica o seu primeiro livro: *Thoughts on the education of daughters* (Cuidados na educação das filhas) no qual condenou a metodologia tradicional da educação feminina, apontando alternativas (ROCHA, 2009, p. 127).

Wollstonecraft é autora de uma considerável produção literária, escreveu romances, novela, peças de teatro e diversos livros, dentre os quais a obra: *Vindication of the rights of men* (Reivindicação dos direitos do homem) em 1790, na qual ela identificando-se com a causa revolucionária defende os ideais libertários da Revolução Francesa opondo-se ao filósofo Edmund Burke, por este defender a manutenção dos privilégios do absolutismo, defesa esta materializada em seu livro: *Reflections on the revolution in France* (Reflexões sobre a revolução na França) (idem, ibidem).

A referida pensadora escreveu em 1792 sua obra mais conhecida; *A vindication of the rights of woman* (Reivindicação dos direitos da mulher) a qual se constituiu no elemento teórico fundante do feminismo, considerada a primeira reivindicação dos direitos femininos. Nesta obra Wollstonecraft realiza uma crítica contundente ao filósofo Rousseau, afirmando que ao contrário do que postulava o filósofo, as mulheres não eram naturalmente inferiores aos homens, elas apenas não tinham as mesmas oportunidades educativas que estes, e, dessa forma eram relegadas a um ‘estado de ignorância e dependência escrava’ (idem, p. 128).

Cada uma dessas mulheres teve em tempos e contextos históricos singulares o acesso a espaços de sociabilidade que possibilitaram o aprimoramento de sua educação e formação intelectual, e, a posse deste instrumento – o conhecimento – contribuiu para que essas mulheres ampliassem o olhar e pensarem o espaço social feminino para além do doméstico. Nesta perspectiva, as pensadoras: Duarte, Floresta, Gouges, Pisan e Wollstonecraft contrapõem-se contundentemente ao pensamento misógino e patriarcal, postulados historicamente por muitos dos expoentes do pensamento filosófico, científico, religioso, educacional, médico e jurídico contribuindo assim significativamente com o processo de desalienação das mulheres, avançando rumo à emancipação.

4 O TRATAMENTO DADO ÀS MULHERES PELO ORDENAMENTO JURÍDICO REFERENTE À EJA

4.1 As mulheres na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987: “para mudar a sociedade do jeito que a gente quer, participando sem medo de ser mulher”

O período que antecedeu o fim do regime ditatorial no Brasil foi marcado por grandes mobilizações dos movimentos sociais de resistência ao regime (mulheres, negros, indígenas, operários, trabalhadores urbanos e rurais, sindicalistas, estudantes, integrantes das comunidades de base, intelectuais, artistas e outros). Em meio a essa efervescência política desponta o Movimento Feminista, que se junta aos demais movimentos num amplo processo em defesa da restauração do Estado de direito em nosso país.

No entanto, o movimento feminista mesmo efetivamente engajado aos movimentos sociais populares contrários ao governo ditatorial, não abre mão das demandas reivindicativas mais específicas das mulheres, tais como: a defesa do direito a liberdade sexual, maternidade, aborto, igualdade salarial, condições de trabalho, participação política e outros. Nesta perspectiva foi-se delineando o processo mobilizador de:

Mulheres que se autoorganizavam nas periferias em busca de garantias de direitos sociais e as feministas preocupadas com a emancipação feminina, a discriminação, a sexualidade, o poder, reinventando uma nova forma de fazer política junto com a luta reivindicativa das classes populares (LEITE, apud WOITOWICZ e PEDRO, 2009, p. 46).

As mobilizações se constituíram num movimento histórico de libertação do povo brasileiro do jugo ditatorial impetrado no país pelos militares, pela elite dominante e os setores conservadores da Igreja Católica, com o apoio dos Estados Unidos da América. Nesse cenário histórico, evidenciam-se grandes eventos como o movimento pela anistia⁴¹, a Passeata dos Cem Mil⁴² e a campanha em defesa das eleições diretas para presidente da

⁴¹A luta pela anistia no Brasil teve uma grande participação das mulheres, que iniciaram o Movimento Feminino pela Anistia, em 1975, composto principalmente por esposas, mães, irmãs e outras familiares de vítimas da repressão. Muitas feministas tiveram participação importante neste movimento (SINGER apud SOARES, 1998, p. 37).

⁴²Grande manifestação da sociedade brasileira em luta contra a ditadura militar promovida pela União Nacional dos Estudantes (UNE) no Rio de Janeiro, entre novembro de 1983 e o abril de 1984, que exigiu eleições diretas, mobilizando milhões de pessoas em passeatas e comícios. Essa campanha, conhecida como “Diretas Já”, não logrou vitória na votação da Emenda Dante de Oliveira, em 25 de abril de 1984, mas apressou o fim do regime militar.

República, denominada Diretas-já! E o movimento Constituinte-já! Esses eventos históricos protagonizados pela sociedade civil organizada contaram com a participação efetiva das mulheres, que contribuíram de modo decisivo com a transição para a Nova República.

A fase de transição caracterizou-se como um processo de reconquista de direitos, evidenciando ganhos importantíssimos para a sociedade brasileira. Nesse contexto, foram revogados os atos institucionais⁴³ e promulgada a Lei da Anistia, possibilitando a libertação do(a)s preso(a)s políticos e a volta do(a)s exilado(a)s. Vale lembrar o restabelecimento do *habeas corpus*, as abolições das torturas, a anulação do sistema bipartidarista, a reativação dos partidos políticos, o fim da censura, a reorganização dos sindicatos, a realização em 1986 de eleições diretas para governo de estado, assembleias legislativas estaduais, federal e senado, e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte para elaborar a atual Constituição.

Nessa conjuntura de redemocratização, “O Brasil emerge da ditadura militar como uma sociedade do tipo ‘ocidental’, onde havia uma sociedade civil bem mais forte e articulada do que aquela que havia antes da ditadura” (COUTINHO, apud PAIVA, 2005, p. 71). A atuação da sociedade civil organizada, traduzida em reivindicações, proposituras e negociações políticas, gradativamente foi concluindo o processo de transição para o sistema democrático de governo, restituindo a democratização das relações sociais, restaurando o Estado de Direito no país, o que demandou a ampliação dos direitos sociais básicos, incluindo os direitos específicos das mulheres.

Ao tomar parte na luta contra o regime ditatorial, as mulheres foram alvo de um processo brutal de repressão, e muitas foram perseguidas, presas, torturadas, banidas do país e mortas, a exemplo de Helenira Resende⁴⁴. Oportuno se faz registrar a atuação das

⁴³ Os Atos Institucionais foram decretos emitidos pelos governos militares, como mecanismos de legitimação e legalização de suas ações políticas. De 1964 a 1969 são decretados 17 atos institucionais, cujos principais foram: O Ato Institucional nº I (AI-1), decretado em 09/04/1964, desencadeou a primeira avalanche repressiva, materializada na cassação de mandatos, suspensão dos direitos políticos, demissão do serviço público, expurgo de militares, aposentadoria compulsória, intervenção em sindicatos e prisão de milhares de brasileiros. O AI-2 eliminou o sistema partidário existente e forçou a introdução do bipartidarismo e o AI-5 O AI-5 foi considerado um verdadeiro “golpe dentro do golpe”. O Congresso Nacional foi fechado, as cassações de mandatos foram retomadas, a imprensa passou a ser completamente censurada, foram suspensos de Segurança Nacional teve seus poderes ampliados e a chamada Linha Dura assumiu o controle completo no interior do regime. (BRASIL, 2007, p. 26).

⁴⁴ Estudante da Faculdade de Letras da USP, líder do movimento estudantil, em 1966 assumiu o cargo de vice-presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), nesse mesmo ano foi presa pela primeira vez. Detida pela segunda vez quando participava do 30º Congresso da UNE, em Ibiúna, com outros 800 estudantes. Conseguiu o *habeas corpus* na véspera do AI-5 passando a viver e realiza seu trabalho político na clandestinidade. Foi assassinada pelos militares durante um confronto na guerrilha do Araguaia, ao sul do estado do Pará, onde o Partido Comunista do Brasil (PC do B) organizava um levante armado contra a

brasileiras na condição de exiladas, visto que mesmo vivenciando muitas dificuldades em terras estrangeiras elas corajosamente deram continuidade à tarefa de organização e luta pela emancipação da mulher, ao criarem uma rede de solidariedade e conscientização política. Segundo Goldberg:

Com os ‘anos de chumbo’ da ditadura militar, várias mulheres brasileiras seguiram para o exílio e uma vez fora do Brasil elas fundaram grupos feministas no exterior. Quatro deles ganharam destaque: o Comitê de Mulheres Brasileiras no Exterior, criado por Zuleika Alembert, no Chile, durante os dois primeiros anos da década de 1970; grupo de autoconsciência, fundado por Branca Moreira Alves, em Berkeley, Estados Unidos, no início dos anos 70; o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris, fundado em abril de 1976, por um grupo de mulheres brasileiras, e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris, 7 fundado por Danda Prado, na França, em 1972 (GOLDBERG, apud CARDOSO, 2004, p. 41).

Destarte, só a partir da publicação da Lei de Anistia nº 6.638, em agosto de 1979, concedendo o perdão político – ainda que numa perspectiva ‘limitada’, ‘restrita’ e ‘recíproca’ – foi possível o retorno das exiladas ao país para, junto aos outros movimentos sociais, continuarem as lutas emancipatórias. Ainda no contexto de redemocratização da vida política nacional, em 1986 foram eleito(a)s 487 parlamentares, do(a)s quais 96 eram senadores, 461 deputados e 26 deputadas⁴⁵ para compor – com mais 23 dos 25 senadores eleitos em 1982, formando um total de 559 congressistas – a Assembleia Nacional Constituinte de 1987 (ANC-87), convocada através da Emenda Constitucional n.º 26, de 27 em novembro de 1985, e instalada em 1º de fevereiro de 1987.

A despeito da diferenciação referente à conduta de homens e mulheres no universo político, no qual a atuação parlamentar feminina “também tem sido identificada como diferenciada da masculina [...] basicamente, a partir de dois aspectos: (i) moral, que atribui às mulheres uma atividade mais ética, honesta, “doce” e conciliadora, entre outros atributos; e (ii) temático, que associa sua atuação” (PINHEIRO, 2007, 31). Faz-se oportuno, porém ressaltar que a atuação das Parlamentares Constituintes diferiu conforme

ditadura. “Consta que morreu a golpes de baioneta num enfrentamento com os militares, em 29 de setembro de 1972. Outra militante presa por motivos políticos, Elza Monnerat, testemunhou a morte de Helenira” (SCHUMACHER & BRAZIL, 2000, p. 260). Mesmo havendo evidências e depoimentos sobre sua morte, ainda hoje é considerada desaparecida política.

⁴⁵ Foram eleitas 26 deputadas, entretanto, uma delas Beth Mendes não exerceu o mandato para o qual foi eleita, assumindo a Secretaria de Cultura de São Paulo.

seus perfis sociais, as bandeiras de lutas que defendiam e os interesses e demandas que representavam, bem como seus respectivos acúmulos de capital político, o qual por sua vez se constitui em:

[...] grande medida, uma espécie de capital simbólico; o reconhecimento da legitimidade daquele indivíduo para agir na política. Ele baseia-se em porções de capital cultural (treinamento cognitivo para a ação política), capital social (redes de relações estabelecidas) e capital econômico (que dispõe do ócio necessário à política). Como toda forma de capital, o capital político está desigualmente distribuído na sociedade. Na base da pirâmide, temos os simples eleitores [...] no topo, os líderes que [...] são reconhecidos como representantes dos diversos segmentos sociais (MIGUEL, apud, PINHEIRO, 2007, p. 47).

Algumas Deputadas Constituintes tiveram seu capital político forjado árduo e bravamente na militância política, atuando nos movimentos sociais a exemplo do movimento estudantil, sindical e outros. Portanto, representava na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) os interesses e as demandas de um coletivo socialmente desfavorecido. Nesta perspectiva tiveram sua atuação voltada para a defesa das reivindicações sociais democráticas e populares, mantendo-se basicamente fiéis às suas bases. Outras Constituintes ingressaram no universo parlamentar nacional através de sua tradição familiar, condição que produz o “capital familiar”. Condição esta a qual tem se constituído segundo Pinheiro em “uma das principais formas para mulheres entrarem na política. [...] elas se aproveitam” do prestígio de familiares para conquistar uma cadeira no Parlamento, e herdaram, não apenas o *savoir faire* político, mas também uma rede de vínculos, compromissos e lealdades (PINHEIRO, 2007, p. 90).

Assim sendo, o capital político destas Constituintes advinha, sobretudo, do poder econômico de seus familiares e na condição de esposas ou filhas dos “caciques políticos” regionais defendiam seus próprios interesses e os privilégios do seu próprio clã e (ou) do grupo de sua pertença social. “Nesses casos, as deputadas constituem-se, em alguma medida, em ‘fantoques’ daqueles que lhes delegaram capital político, atuando de acordo com suas orientações, mais do que segundo convicções próprias” (idem, p. 91-92). Estas mulheres – salvo algumas exceções – não conseguiram se desvencilhar das amarras da dominação masculina, seguindo politicamente a lógica patriarcal conservadora, não avançando então no processo de emancipação/libertação.

O(a)s parlamentares constituintes tiveram suas posições e atuações políticas na ANC avaliadas, mensuradas e publicizadas pelo DIAP⁴⁶ através da publicação: Quem foi quem na Constituinte: nas questões dos interesses dos trabalhadores – neste momento detenho-me em alguns aspectos sobre a atuação da bancada parlamentar feminina –, das 26 deputadas 07 (sete), obtiveram nota 10 (dez), 03 (três) deputadas obtiveram: 9,25, 9,5, e 9,75, outras 03 (três): 8,25, 8,25 e 8,75. Das deputadas restantes 04 (quatro) obtiveram as seguintes notas 5,5, 6,75, 7,25, e 7,75 e as demais 08 (oito) deputadas, alcançaram notas abaixo da média variando da nota 0 a 4,75 (DIAP, 2000). Conforme mostrado inferi-se do acima exposto, a maioria das mulheres constituintes tiveram posição conservadora, foram insensíveis às demandas sociais, defenderam a manutenção do *status quo* e, deste modo, mantiveram-se politicamente presas aos “sistemas molares de poder” não conseguindo quebrar os grilhões e avançar no processo designado por Deleuze e Guattari de “vir-a-ser-mulher”, segundo os quais:

É outra maneira de observar a grande potência do feminino. Seu grande mistério. Sua grande beleza. Não existe o ‘vir-a-ser-homem’. O homem pode ‘vir-a-ser-mulher’ no amor, na ciência, na criação. Como homens, estamos por demais aprisionados nos sistemas molares de poder. Não é fácil, para nós, ‘vir-a-ser-mulher’ [...] Nem todas as mulheres, dizem Deleuze e Guattari, podem ‘vir-a-ser-mulheres’. Muitas ficam aprisionadas no mecanismo de poder masculino, nas lutas dentro do mesmo sistema. É questão de eleger. Magnífico mistério do feminino. (DELEUZE e GUATTARI apud PAVLOVSKY, in FERNANDEZ, grifos nossos).

Vale ressaltar, que das 07 (sete) deputadas constituintes nota dez⁴⁷ uma delas, Dirce Tutu Quadros, filha de ex-presidente Jânio da Silva Quadros, que construiu seu capital político via sobrenome paterno, contrariando as expectativas, demonstrou sensibilidade social e atuou em defesa dos direitos e garantias sociais, vislumbrando assim uma perspectiva de processo do ‘vir-a-ser-mulher’ na sua trajetória política, posição esta que lhe conferiu a nota máxima do DIAP. Assim, as posturas e atuações políticas das parlamentares constituintes se diferenciaram no trato das questões dos direitos sociais e inclusive no referente às temáticas específicas das mulheres. “Na questão relativa à licença maternidade de 120 dias, por exemplo, foi denunciado [...] que a deputada Marluce Pinto votou contra esta proposta devido o interesse econômico, por

⁴⁶ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos de Assessoria Parlamentar.

⁴⁷ Expressão utilizada pelo DIAP para se referir o(a)s parlamentares que votaram favoráveis aos direitos sociais da classe trabalhadora.

ser empresária” (SANTOS, 2004, p. 85). Neste contexto, a bancada feminina empreende no Parlamento Nacional um processo do ‘vir-a-ser-mulher’, registrando neste percurso histórico ora momentos de avanço e ora momentos de recuo. E, apesar das divergências de interesses e embates ideológicos travados pelas deputadas constituintes, quando a temática em pauta tratou das demandas específicas das mulheres o consenso foi mantido e, em decorrência foram aprovados em forma de Lei uma gama de direitos e garantias sociais para as mulheres.

Desta forma, a bancada feminina em articulação com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)⁴⁸ protagonizou um trabalho sistemático e organizado de pressão sobre o Congresso Nacional, evidenciado pela campanha **Constituinte pra valer tem que ter direitos da mulher**, que contribuiu significativamente para encaminhar as demandas das mulheres. Esse trabalho de discussão, negociação e proposição articulado pelas constituintes, denominada pela mídia brasileira de bancada do batom⁴⁹, envolveu lideranças feministas que, sob a coordenação do CNDM, elaborou a Carta das Mulheres brasileiras aos Constituintes. Esta mobilização foi materializada em um documento histórico que representou um constructo de um grande contingente de mulheres representantes de todo o país, reunidas em assembleia, cuja intencionalidade foi deliberar o norte das discussões e propostas das mulheres para o novo texto constitucional e pressionar a Assembleia Nacional Constituinte a aprovar as proposições referentes aos direitos das mulheres. Segundo Camata:

A participação ativa do movimento feminista já foi uma grande conquista. À época o movimento se articulou e elaborou a ‘Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes’. Esse documento norteou os debates na área e mostrou a força de mobilização das mulheres brasileiras. É difícil citar apenas uma única conquista, mas registro a questão da promoção da igualdade entre homens e mulheres. Nesse

⁴⁸ CNDM, criado em agosto de 1985, objetivando assessorar, formular e estimular políticas públicas para a valorização e a promoção das mulheres cuja atuação em defesa dos direitos das mulheres na nova Constituição teve início em 1985, quando elaborou estrategicamente a campanha nacional Constituinte Para Valer tem que ter Palavra de Mulher e Constituinte para Valer tem que ter Direitos da Mulher. Esses eventos se constituíram em uma grande articulação nacional, envolvendo todos os Conselhos estaduais e municipais de Direitos da Mulher, as mais diversas organizações de mulheres, como trabalhadoras rurais, empregadas domésticas, trabalhadoras das centrais sindicais como a CGTS, a CUT, associações profissionais, grupos feministas e movimentos sociais de todo o país (PITANGUY, 1989).

⁴⁹ Bancada constituída por 26 deputadas eleitas em 1986, através do voto direto, para formar a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, que elaborou a Constituição Federal de 1988, cujo trabalho materializado num intenso movimento de sensibilização e convencimento das congressistas para aprovação de propostas favoráveis à causa das mulheres ficou conhecido com O Lobby do Batom. Nos dizeres da socióloga Jacqueline Pitanguy, “O Lobby do Batom foi um movimento de sensibilização dos deputados e senadores sobre a relevância de considerar as demandas das mulheres para a construção de uma sociedade guiada por uma Carta Magna verdadeiramente cidadã e democrática” (PITANGUY, 1989, p. 2).

sentido a Carta avançou ao estabelecer a proibição de todo tipo de discriminação; o reconhecimento da função social da maternidade, inclusive com a ampliação da licença à gestante para 120 dias; o direito ao planejamento familiar; o veto a políticas coercitivas de controle populacional e a garantia de direito às trabalhadoras, inclusive as domésticas. [...] Nossas propostas eram vistas como ‘coisas de mulher’, de menor importância, portanto. Porém, atualmente somos 10% da composição da Câmara dos Deputados (CAMATA, 2008, p. 3-4).

Inegavelmente as deputadas constituintes, com o suporte do movimento feminista e do CEDIM contabilizaram conquistas significativas no campo do direito e dos benefícios sociais, no que tange à igualdade entre homens e mulheres, registrando avanços também nas questões relacionadas à família, à maternidade, à paternidade, à saúde, à política, ao trabalho inclusive o doméstico, e outras. Nesse cenário histórico foi promulgada em 1988 a Constituição Federativa do Brasil (CF/88), que representou também um avanço para a Educação de Jovens e Adultos ao reconhecer o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental obrigatório e gratuito como direito público subjetivo a todos os cidadãos independentemente da idade (o que não ocorria desde a Constituição de 1934).

Desta forma, a população da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ter seus direitos educativos assegurados enquanto direito de cidadania. Por conseguinte, sua oferta universal passa a ser de responsabilidade dos poderes públicos. Assim, o “Art. 208 estabelece: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria”. Nessa perspectiva, a CF/88 ficou conhecida como a Constituição Cidadã por estabelecer em seu *corpus* um conjunto de conquista de direitos sociais básicos, demanda inclusive dos grupos sociais até então marginalizados e discriminados, dentre os quais as mulheres. Destarte:

A CF/88 foi um marco na conquista dos direitos das mulheres. Este instrumento expressa a conquista fundamental da igualdade de direitos e de deveres entre homens e mulheres (art. 5º, I), até então inexistente no ordenamento jurídico brasileiro. A nova Constituição, denominada Constituição Cidadã, aprofunda e cria novos direitos para os sujeitos, e novas obrigações do Estado para com os indivíduos e a coletividade (RODRIGUES e CORTÊS, 2006, p. 12).

Vale enfatizar que a CF/88 contemplou em seu bojo a maioria das 73 propostas reivindicativas, elaboradas pelas mulheres, referentes às questões de saúde, educação,

família, trabalho cultura, violência e questões nacionais e internacionais, materializadas num histórico documento: a Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes:

Eis o que as mulheres, reunidas num Encontro Nacional, no dia 26 de agosto de 1986, queriam:

I – PRINCÍPIOS GERAIS

Para a efetivação do princípio de igualdade é fundamental que a futura Constituição Brasileira:

- 1 – Estabeleça preceito que revogue automaticamente todas as disposições legais que impliquem classificações discriminatórias;
- 2 – Determine que a afronta ao princípio de igualdade constituirá crime inafiançável;
- 3 – Acate, sem reservas, as convenções e tratados internacionais de que o país é signatário, no que diz respeito à eliminação de todas as formas de discriminação;
- 4 – O reconhecimento da titularidade do direito de ação aos movimentos sociais organizados, sindicatos, associações e entidades da sociedade civil, na defesa dos interesses coletivos. Leis complementares e demais normas deverão garantir a aplicabilidade desse princípio.

Das reivindicações específicas destaco as principais:

- Plena igualdade entre os cônjuges no que diz respeito aos direitos e deveres quanto à direção da sociedade conjugal, à administração dos bens do casal, à responsabilidade em relação aos filhos, à fixação do domicílio da família, ao pátrio poder.
- Plena igualdade entre o casal no que concerne ao registro dos filhos.
- Plena igualdade entre os filhos, não importando o vínculo matrimonial existente entre os pais.
- Proteção da família seja ela instituída civil ou naturalmente.
- Acesso da mulher trabalhadora rural à titularidade de terras em planos de Reforma Agrária, qualquer que seja seu estado civil.
- A lei coibirá a violência na constância das relações familiares, bem como o abandono dos filhos menores.
- Salário igual para trabalho igual.
- Igualdade no acesso ao mercado de trabalho e na ascensão profissional.
- Extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários, de forma plena, às empregadas domésticas e às trabalhadoras rurais.
- Igualdade de tratamento previdenciário entre homens e mulheres, devendo ser princípio orientador da legislação trabalhista a proteção à maternidade e ao aleitamento, através de medidas como: garantia do direito à mulher gestante; extensão do direito à creche no local de trabalho e moradia para crianças de 0 a 6 anos, filhos de mulheres e homens trabalhadores.
- Estabilidade para a mulher gestante.
- Licença ao pai nos períodos natal e pós-natal.

- Licença especial às pessoas no momento da adoção, sem prejuízo do emprego e do salário, independentemente da idade do adotado.
- Proteção à velhice com integralidade salarial em casos de aposentadoria ou pensão por morte.
- Direito do marido ou companheiro a usufruir dos benefícios previdenciários decorrentes da contribuição da esposa ou companheira.
- Extensão dos direitos previdenciários dos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais homens ou mulheres.
- Direito de sindicalização dos funcionários públicos.
- Criação de um Sistema Único de Saúde constituído a partir de uma nova política nacional de saúde e implementado por serviços públicos de saúde coletiva e assistência médica integrados, submetendo - se os serviços privados às diretrizes e controle do Estado.
- O Sistema Único de Saúde deve ser gerido e fiscalizado pela população organizada que, através de Conselhos Comunitários, deverá participar das decisões sobre programas e financiamentos.
- Garantia de assistência integral à Saúde da Mulher em todas as fases de sua vida, independentemente de sua condição biológica de procriadora, através de programas governamentais discutidos, implementados e controlados com a participação das mulheres.
- Garantia a todos os cidadãos, homens e mulheres, contribuintes ou sujeitos de direito, à igualdade de tratamento pela Previdência Social.
- A mulher tem o direito de conhecer e de decidir sobre seu próprio corpo e também o direito de amamentar.
- Direito ao pré-natal, pré e pós-parto, assim como ao aborto.
- Anticoncepcionais gratuitos e políticas de educação sexual Educação como direito de todos e dever do Estado, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a defesa da democracia, o aprimoramento dos direitos humanos.
- Educação igualitária que reforce a não discriminação.
- Ensino obrigatório da história da África e da cultura afro-brasileira.
- Atenção especial aos alunos portadores de necessidades especiais.
- O Estado deverá zelar para que a educação e os meios de comunicação de massa estejam a serviço de uma cultura igualitária e também garantir perante a sociedade a imagem da mulher como mãe, trabalhadora e cidadã responsável em igualdade de condições com o homem e sem discriminação racial.
- Criminalização de qualquer ato de violência física, psicológica ou sexual envolvendo a mulher independentemente de onde ocorra.
- Considerar o estupro crime contra a pessoa e não contra os costumes, sendo que este deve ser entendido como qualquer ato ou relação sexual forçada.
- Retirar da lei a expressão 'mulher honesta'.
- Criação de delegacias especializadas e dar à mulher autonomia para registrar queixas independentemente do marido. Criação também de locais especializados para atender as mulheres e crianças vítimas de violência.
- Descriminalizar o adultério.
- Reforma Agrária.
- Negociação soberana da dívida externa.
- Revogação da Lei de Segurança Nacional.
- Proteção ao meio ambiente.
- Reforma tributária que beneficie os municípios.
- Direito de greve amplo e liberdade sindical.

- Preservação das populações indígenas (ALVES e WINKELMANN, 2007, p. 2).

Diante dessa gama de conquistas de direitos, benfazejos ao conjunto da sociedade, conquistas essas, fruto da luta travada pelo sexo feminino – “sexo frágil”, “segundo sexo” –, na arena política, apanágio (naquela época), quase que exclusivamente do sexo masculino⁵⁰; evidencia-se a importância da concatenação entre os conceitos: conscientização, organização, participação no processo de empoderamento, rumo à emancipação. Os quais foram muito bem apropriados pelas mulheres constituintes, junto aos movimentos de mulheres e aos movimentos feministas. Todo esse mérito se faz ainda mais valioso, se considerar o contexto histórico adverso no qual a presença da cultura patriarcal e da ideologia androcêntrica ainda imperava, tanto nos espaços políticos partidários de direita como também, nos de esquerda. Ambos os espaços ainda atribuíam às mulheres o papel tradicional de cuidadoras, garantidoras da infraestrutura, relegando-as às tarefas próximas do universo doméstico. Segundo a socióloga Eva Blay

Nem a direita nem as várias facções de esquerda incorporaram mulheres na estrutura de poder. Em geral, as mulheres atuavam na base. No Partido Comunista elas atuavam na divulgação política entre operários, na preparação de greves, e agiam em favelas, junto a mulheres e crianças. Era fundamentalmente uma atividade militante de articulação. Organizavam eventos, preparavam a infraestrutura para os companheiros, realizavam todas as atividades domésticas seja domiciliar, seja na clandestinidade. A atuação das esposas de Prestes é simbólica. A primeira, Olga Benário, cuidava de sua segurança e acabou se casando com ele. O envolvimento amoroso era secundário, pois como disse Prestes a respeito de sua aliança com Getúlio que a deportara para um campo de concentração nazista: as razões nacionais e políticas são superiores às razões pessoais. A segunda esposa, indicada pelo Partido para cuidar dele quando na clandestinidade, fazia os trabalhos domésticos e cuidava de sua segurança (BLAY, 2002, p. 12).

Esse processo de lutas e conquistas envolveu uma teia de relações, embate de ideias e disputas políticas. Por conseguinte, demandou conscientização e participação organizada das envolvidas, as quais, revestidas de um empoderamento coletivo – na concepção freireana do termo – conseguiram corporificar um conjunto de conquistas

⁵⁰Segundo a deputada constituinte Lídice da Mata “No Congresso não tinha sequer banheiro feminino. O plenário só tinha banheiro de homem, um banheiro único porque a presença da mulher era tão minúscula que não se fazia necessário esse tipo de equipamento”. Disponível em www.lidice.com.br/entrevistas/entrevista.asp?id_noticia.

sociais, que devidamente operacionalizado se constituiu em instrumentos de libertação para o coletivo de mulheres. Nesse sentido, a declaração de Guareschi é de grande valia:

Dentro do amplo referencial freireano, é importante realçar que o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano para Freire é intrinsecamente social e político, é pessoa = relação. [...] Em muitos de seus escritos, Freire afirma que não acredita numa autolibertação, mas que a libertação é sempre social e coletiva. (GUARESCHI, 2008, p. 165).

Diante do exposto, oportuno se faz registrar que, os direitos sociais conquistados pelo coletivo de mulheres constituído pelo contingente permitem a paráfrase: Constituição cidadã pra valer tem que ter direitos de mulher.

4.1.1 As mulheres na CF/88: “se muito vale o já feito mais vale o que será”

Quadro 3 – A mulher na educação e no desporto na Constituição de 1988

DOCUMENTO	MULHERES	OBSERVAÇÕES:
Capítulo III: da Educação e do Desporto, seção I da CF/88	?	Não identificamos nenhuma referência à mulher,

Conforme se pode observar no quadro acima, ao realizar o mapeamento e a análise da CF/88, no que se refere às determinações que balizam as formulações de políticas educacionais para a EJA, constatei que no Capítulo III: da Educação e do Desporto, especificamente na seção I da Educação, não consta nenhuma referência à mulher, nem sequer de forma subjacente.

No entanto, mesmo que o Capítulo III: da Educação e do Desporto, seção I da CF/88 silencie sobre as questões das mulheres⁵¹ – denotando assim, ausência de clareza da importância de se garantir no texto legal a igualdade de tratamento e de oportunidades educativas entre os homens e as mulheres –, é importante ressaltar o significativo avanço desse marco jurídico: a Constituição Federativa do Brasil de 1988 – CF/88 no tangente ao

⁵¹ As discussões sobre o conceito de gênero estavam se iniciando nos movimentos sociais, especialmente no movimento feminista e ainda não tinha sido objeto de atenção dos legisladores.

reconhecimento jurídico tanto da existência da desigualdade de direitos entre o sexo masculino e o sexo feminino, quanto da necessidade de sua superação.

Esta reconção está evidenciada no Art. 3º em seu inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Consequentemente, traz à tona a problemática das assimetrias das relações entre os sexos e dos significados de gênero subjacentes a essas relações.

Por conseguinte, possibilita a problematização das relações sociais na perspectiva da equidade de gênero, para além da igualdade de sexo, pois a perspectiva da igualdade entre homens e mulheres é uma situação já posta no texto legal, demandando daí a necessidade de equilíbrio de valores masculinos e femininos na vida coletiva e individual. Equilíbrio este, fundamental para a viabilização do processo de superação das desigualdades das relações sociais de gênero e da discriminação contra as mulheres.

Nesse sentido, o Título I – dos princípios fundamentais e o Título II – dos direitos e garantias fundamentais em seus: capítulo I – dos direitos e deveres individuais e coletivos, capítulo II – dos direitos sociais, capítulo VII – da família, da criança, do adolescente e do idoso da CF/88 estabelece:

TÍTULO I – DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

TÍTULO II – DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I: DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

CAPÍTULO II – DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

CAPÍTULO VII – DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.
§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

O princípio de igualdade em direitos e obrigações entre os homens e as mulheres, estabelecido pela CF/88, tem um caráter de reparação das injustiças do passado, quando as mulheres não gozavam dos mesmos direitos dos homens e estes eram colocados em posição de superioridade. A afirmação da igualdade de gênero pela lei maior do país é de suma relevância, visto que a partir dela os cônjuges passam a usufruir de uma igualdade de poder na relação conjugal, não havendo mais a ideia de o homem ser o chefe de família, ‘o cabeça do casal’, o chefe da sociedade conjugal.

Vale mencionar que, as restrições impostas às mulheres casadas pelo Código Civil de 1916 em vigor até 1976, condenando-as a uma situação de extrema dependência e submissão, pois essa legislação conferiu ao homem amplos poderes que limitavam as ações das mulheres no espaço do lar e no mundo do trabalho, negando-lhes oportunidades profissionais e formativas, inviabilizando toda e qualquer possibilidade de autonomia.

Dessa forma, competia ao marido enquanto chefe da sociedade conjugal o direito de decidir sobre o lugar de residência da família, administrar o patrimônio do casal, autorizar formalmente a mulher a exercer uma profissão, desenvolver trabalho remunerado fora do âmbito conjugal. As mulheres casadas dependiam também da autorização do marido para aceitar herança e exercer um mandato (BRASIL, 1916).

A emergência de um modelo nuclear de família carregou consigo a cultura familiar patriarcal, na qual o marido era considerado o chefe e encarregado de administrar os bens materiais da família, respaldado por uma legislação que definiu as mulheres casadas como pessoas jurídicas relativamente incapazes. Por conseguinte gerou no plano jurídico dispositivos de justificativas dessa incapacidade demandante da tutoria de seus maridos.

O reconhecimento pela CF/88 da existência de preconceitos e discriminações na sociedade brasileira e a necessidade de sua superação, identificada no Título I dos princípios fundamentais, art. 3º, representam um grande avanço, pois preconiza a perspectiva da igualdade das relações sociais – inclusive a igualdade entre os sexos – e aponta também para possíveis mudanças de valores, costumes e paradigmas, possibilitando novos significados à prática social.

No mesmo artigo 5º, o inciso I assegura às mulheres em privação de liberdade o direito de permanecer com seus filhos no período de amamentação. O artigo 6º do capítulo II estabelece a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados como direitos sociais.

No artigo 7º a licença maternidade é ampliada para 120 dias e assegurada sem risco da perda do emprego e sem prejuízo salarial; é garantida também a licença paternidade de sete dias. O inciso XXV garante o direito às crianças de 0 a 6 anos, a assistência em creches e pré-escolas. No artigo 30 é estabelecida a proibição da diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por razões de sexo, idade ou estado civil.

A presença das mulheres constituintes inquietou a cultura patriarcal do sistema político brasileiro, obtendo conquistas significativas naquele momento histórico ímpar da nação brasileira. Entretanto, ainda se faz premente a necessidade de se transformar radicalmente o sistema político sobre o qual a sociedade e o Estado Brasileiro estão organizados, cuja participação política das mulheres, numericamente falando, ainda é sub-representada. Conforme registra a tabela abaixo:

**Quadro 4 – Representação feminina na Câmara dos Deputados e no Senado
Federal - 1932/2010**

ANO	CÂMARA	SENADO
1932	1	0
1935	2	0
1946	0	0
1950	1	0

1954	3	0
1958	2	0
1962	2	0
1965	6	0
1970	1	0
1974	1	0
1978	4	0
1986	26	0
1990	29	2
1994	32	4
1998	29	2
2002	42	8
2006	47	4
2010	45	8

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, 2010 elaboração própria.

O quadro em questão revela a lenta inserção das mulheres nos espaços políticos de poder, aponta também que houve um considerável aumento no tocante à participação política das mulheres nas eleições realizadas a partir dos finais da década de 1980. Participação esta, decorrente do processo de resgate ao Estado de direito, ao restabelecimento das instituições democráticas, dos direitos civis e políticos, vivenciado pela sociedade brasileira, no qual a atuação dos movimentos feministas e de mulheres desempenhou um papel crucial.

Os dados também demonstram um resultado ainda ínfimo de representatividade feminina no poder legislativo, nos dias atuais, posto que em 2010 foram eleitas apenas 45 mulheres, o que representa menos de 9% da composição da Câmara dos Deputados. Realidade, que retrata a desigualdade de gênero na ocupação desse espaço de poder, o que difere da maioria dos países sul-americanos:

Conforme dados da Inter-Parliamentary Union, em um ranking de 188 países, o Brasil passou a ocupar em 2011 a 108ª posição, numa escala decrescente de participação feminina na Câmara dos Deputados, atrás da maioria dos países da América do Sul, como a Argentina, Peru, Suriname, Venezuela, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai (BRASIL, 2011, p. 2).

A inserção das mulheres nos espaços decisórios, nas diversas esferas de poder demanda diuturnamente mobilizações e lutas no sentido de se fazer valer o princípio de igualdade entre homens e mulheres estabelecido pela Carta Constitucional de 1988, o qual perspectiva um novo e emancipatório paradigma no campo sociopolítico e cultural.

4.2 As mulheres na LDBEN nº 3.439/96

A década de 1980 representou um período histórico efervescente, repleto de mobilizações e conquistas sociais, cujo marco maior foi a redemocratização do país e a restituição das liberdades individuais e coletivas, referendadas pela CF/88. Paradoxalmente, na década de 1990 houve a redefinição dos rumos da política socioeconômica e cultural do Estado brasileiro, o qual se submeteu à orientação neoliberal, cujo lastro fundamental é a defesa do alargamento do Estado no que diz respeito à atuação do mercado e a negação do Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*). Por conseguinte, evidencia-se o encolhimento do Estado, especialmente no que se refere à garantia do atendimento dos direitos sociais básicos, dentre estes a educação.

Nessa perspectiva, o projeto neoliberal – em seu processo de ascensão e consolidação hegemônica, conduzido e financiado pelos organismos internacionais – encontrou nos governantes brasileiros (a partir de Collor) executores de sua agenda política. Agenda essa, materializada em um conjunto de reformas político-econômicas (inclusive na esfera educacional), traduzida no desmantelamento do aparelho estatal e na privatização/desestatização das empresas públicas, no favorecimento do sistema financeiro ao capital internacional, etc., compondo um cenário de mundialização do capital (MELO, 2002, p. 68).

Em tal contexto, as referidas reformas atingiram profundamente o sistema público educacional brasileiro. E o Poder Executivo central passa de forma autoritária a intervir decisivamente nos processos de elaboração da LDBEN/96 e em outros textos normativos, inclusive alterando a Constituição através de decretos e emendas, adequando-os às políticas neoliberais.

O projeto original de LDBEN tramitou no Congresso Nacional por oito longos anos e simbolizava a materialização de discussão, reflexão e negociação de amplos setores da sociedade, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), preocupados em atender às aspirações e necessidades educativas demandadas pela população. Segundo Cury (1997), “este projeto original de LDBEN teve participação

enfática da sociedade civil. Foram chamados os mais diferentes organismos, associações, entidades. Depois houve consultas a especialistas, administradores e pesquisadores”.

No entanto, mesmo este constructo expressando a riqueza e a multiplicidade das forças democráticas, considerado por Florestan Fernandes como um documento de conciliação aberta⁵², foi substituído por outro projeto (posteriormente aprovado) de orientação neoliberal e neoconservadora que desconsiderou acordos e consensos construídos coletivamente.

[...] se configurou como um golpe autoritário, atingindo em especial as ações coletivas representadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que fundamentaram a defesa do projeto de LDB de 1988, foi promulgada uma nova LDB, a Lei nº 9.394/96, no Senado, conhecida como projeto Darcy Ribeiro. A LDB/96 regulamentou e legitimou as ações do governo FHC já estabelecidas por medidas provisórias e decretos (MELO, 2004, p. 218).

Desencadeia-se, nesse contexto de reforma educacional, um processo complexo e polêmico no que diz respeito à aprovação da LDBEN/96, no qual o Poder Executivo central revela sua face excludente, quando prioriza o ensino fundamental de crianças e adolescentes (dos sete aos quatorze anos), instituindo o Fundo Nacional de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), deixando à margem do processo educativo as demais modalidades de ensino, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Melo revela:

[...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) contribuiu para aprofundar o processo de impedimento e restrição do acesso das camadas populares à educação, focalizando o investimento no ensino fundamental regular (de 7 a 14 anos), inviabilizando a ampliação e mesmo a manutenção do investimento dos municípios e estado na educação infantil (de 0 a 6 anos), na educação média (de 15 a 18) e no ensino básico supletivo de jovens e adultos, deixando de fora do sistema educacional público nacional, de forma cada vez mais intensa, a população de 15 anos ou mais que não completou sua educação básica na idade correspondente (idem, *ibidem*).

⁵² Era usual o autor utilizar o termo “conciliação aberta” em contraposição à de “conciliação oculta”, entendida como uma prática cotidiana dos bastidores do Congresso Nacional que permite “esconder as concessões que fazem os privilegiados, em termos de hegemonia ideológica, de subalternização dos oprimidos e de exclusão dos humildes” (BRZEZINSKI, 2005, p. 14).

Evidencia-se o quanto a LDBEN/96 refletiu as políticas da reforma educacional adotadas pelo governo brasileiro de orientação neoliberal. Nesse sentido, promoveu medidas de retração no setor público de educação, investiu na perspectiva da universalização do atendimento à educação escolarizada apenas no ensino fundamental das crianças e adolescentes, negando ao público da EJA o acesso ao ensino fundamental, assegurado anteriormente como direito público subjetivo pela CF de 1988.

Ao realizar o mapeamento e análise da Seção V, que trata da EJA no texto da LDBEN/96, no que se refere à mulher, não identifiquei nenhuma menção à mulher ou ao gênero, nem explícita, nem subentendida.

4.2.1 As mulheres no PNE/2001

A CF/88 no art. 214 e a LDBEN/96 nos arts. 9º e 87 estabelecem que é da responsabilidade do Poder Executivo federal, em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, considerando a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Mais uma vez a sociedade civil é convocada e organizada através do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, em torno de um conjunto de proposições que corporificava as aspirações educacionais dos educadores (comprometidos com a educação pública de qualidade), construído após um amplo debate nacional, constituindo-se no projeto PNE da sociedade brasileira. Este projeto formalizava resultados de estudos e debates realizados no I Congresso Nacional de Educação (I CONED), ocorrido em 1996, cujo caráter de representação ampla da coletividade é referendado no II CONED, realizado em Belo Horizonte, em 1997.

Assim como ocorreu com o projeto original de LDBEN da sociedade brasileira, o projeto de PNE formulado pela comunidade educacional, representada pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, produzido no âmbito do II CONED, foi substituído pelo projeto de PNE técnico e burocrático, elaborado pelo Poder Executivo central, na perspectiva de atender às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais. Segundo Beisiegel:

Afirma-se enquanto expressão de um projeto político emancipador comprometido com a inclusão social de todos e denuncia, por oposição,

a outra proposta enquanto expressão, monitorada pelo Banco Mundial, de um projeto político excludente, antidemocrático, tecnicista e neoliberal. Afirma-se enquanto defesa clara de princípios éticos voltados para busca de igualdade e justiça social (BEISIEGEL, 1999, p. 227).

O projeto de Plano Nacional de Educação elaborado pelo governo foi aprovado na forma da Lei nº 10.172/2001, com duração de dez anos; “à frustração que acometeu a comunidade educacional quando da aprovação da LDBEN/96 soma-se agora uma nova decepção” (SAVIANI, 2001). Como sucedeu com a Nova LDBEN/96, o Plano Nacional do Executivo, a Lei nº 10.172/2001, também de orientação neoliberal, priorizou o ensino fundamental de crianças e adolescentes em detrimento das demais modalidades de educação, reafirmando o FUNDEF, criado pela LDBEN/96.

Após verificar a total ausência da perspectiva da igualdade das relações sociais de gênero, tanto no Capítulo III: da Educação e do Desporto e da seção I da CF/88, quanto na Seção V, da LDBEN nº 3.439/96 que tratam da Educação de Jovens e Adultos, pode-se inferir que o Estado brasileiro reproduziu nessa legislação os valores burgueses e viris da nossa sociedade, ainda perpassada pelos resquícios da cultura patriarcal, pela ideologia androcêntrica que elegem o referencial masculino como medida de todas as coisas. E pelas práticas sociais sexistas institucionalizadas, que em seu conjunto produz o domínio masculino. Como assinala Mackinnom:

O estado é masculino no sentido feminista: a lei vê e trata as mulheres como os homens veem e tratam as mulheres. O Estado liberal constitui com coação e autoridade a ordem social a favor dos homens como gênero, legitimando normas, formas, a relação com a sociedade e suas políticas básicas. As normas formais do Estado recapitulam o ponto de vista masculino conforme uma determinada finalidade. Na jurisprudência anglo-americana, a moral (os juízos de valor) se considera separável e separada da política (as lutas pelo poder) e ambas da sentença (interpretação). A neutralidade, incluída na tomada de decisões judiciais desapaixonada, impessoal, imparcial e com precedentes, se considera desejável e descritiva. Os tribunais, foros sem predisposição para as partes e sem interesses próprios, refletem a sociedade na sociedade uma vez resolvida. O governo das leis, não dos homens, limita a parcialidade com obrigações escritas e modera a força com um cumprimento razoável das regras. (CHATES, apud MACKINNOM, 2009, p. 11).

No que tange o PNE/2001 – especificamente no fragmento que trata da modalidade de EJA –, a possibilidade da igualdade de gênero é contemplada de forma diminuta, no momento em que defende a integração dos programas de EJA com a

educação profissional e a necessária contribuição da classe empregadora para a viabilização da formação permanente da população constituída de jovens e adulto(a)s trabalhadore(a)s:

[...] também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda – sobretudo **às mulheres** – envolvidas com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de **políticas dirigidas para as mulheres**, cuja escolarização tem, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de “novos analfabetos” (BRASIL, 2010, p. 37, grifos nossos).

Contudo, no tópico que trata dos Objetivos e Metas para o ensino fundamental (p. 18), a questão da mulher e de outros grupos sociais está explicitamente colocada pelo PNE, 2001. A exemplo de um dos critérios a ser considerado pelo PNLD: “a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”.

Assim sendo, a questão da mulher na ótica do gênero para o ensino fundamental das crianças e adolescentes no PNE/2001 sofre um significativo avanço em relação à EJA, assim como ocorreu com a criação do FUNDEF.

Evidencio assim, o quanto a EJA foi impactada pelos prejuízos causados pelo seguinte paradoxo: de um lado, a conquista no plano jurídico do direito ao acesso à escolarização básica, assegurado pela CF/88, na perspectiva da igualdade entre homens e mulheres; do outro, a destituição desses direitos, impetrada pelo governo federal de orientação neoliberal, que através de intervenções no processo de tramitação e aprovação da LDBEN/96 e do PNE/2001, de emendas constitucionais, decretos e medidas provisórias, alterou a CF/88 de modo a ajustar esse ordenamento jurídico aos ditames do Banco Mundial. “No Brasil, [...] a reforma educacional foi influenciada pelo Banco Mundial, que atribuiu ao ensino primário maior taxa de retorno econômico individual e social” (CORAGGIO apud DI PIERRO, 2001, p. 325).

Nesse contexto de reforma o Estado brasileiro impingiu a EJA a um processo de marginalidade na hierarquia das políticas educacionais, priorizando a educação das crianças e adolescentes, postergando assim, mais uma vez, o resgate da dívida social para com a população de jovens e adultos.

4.3 As mulheres nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA: “pra não dizer que não falei das flores”

O Parecer CNE/CEB-11/2000 e a Resolução CNE/CEB-1/2000 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto normas obrigatórias que orientam os sistemas de ensino e o planejamento curricular das escolas que ofertam a EJA, nas fases ou etapas do ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e também no nível médio, assim estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução CNE/CEB 1/2000, constituída de 25 artigos, normatiza a EJA enquanto modalidade da educação básica, como está determinada pela LDBEN 9.394/96, definindo suas diretrizes nacionais considerando o caráter próprio e as especificidades desta modalidade de educação.

O Parecer CNE/CEB-11/2000 está estruturado da seguinte forma: inicialmente com uma introdução e em seguida os tópicos: fundamentos e funções da EJA, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA, educação de jovens e adultos – hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos à distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação e a minuta de resolução.

O supracitado Parecer consoante a Constituição Federal de 1988, e a LDB 9.394/96 reitera a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos – não só para as crianças, mas para jovens adultos e idosos também – enquanto direito público subjetivo⁵³ “positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Esse Parecer foi elaborado sob a relatoria de Jamil Cury juntamente com a comunidade educacional que se identificavam com a EJA, através de audiências públicas, reuniões com instituições interessadas na EJA⁵⁴ “representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil” (idem, p. 2).

⁵³Segundo o Parecer, CNE/CEB 11/2000 a prescrição do direito público subjetivo responde como reparação jurídica máxima a um direito negado.

⁵⁴ A Universidade de Brasília (UNB) e o Serviço Social da Indústria (SESI) promoveram duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/00.

Além dos fóruns compromissados com a EJA participaram também desse constructo coletivo outros cidadãos e cidadãs, por meio de cartas, ofícios e outras formas de comunicação, desejosos de construir “com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto” (Idem, Ibidem). Essa interlocução foi imprescindível para a definição tanto dos principais tópicos da estrutura do parecer quanto ao que se refere aos seus aspectos pontuais e ao seu embasamento teórico, atribuindo ao documento uma maior qualidade e legitimidade.

No que se refere ao tratamento dado à mulher, que é a questão que interessa neste estudo, o Parecer CNE/CEB-11/2000 – a exemplo de outros documentos que formatam o ordenamento jurídico da EJA – não confere às mulheres um espaço maior, menos ainda um tratamento prioritário. Pelo contrário, as mulheres, nesses documentos são praticamente invisíveis ou então são postas numa condição de, digo assim: “pra não dizer que não falei das flores”. Estou me referindo ao momento do texto em que as mulheres, em detrimento de outros segmentos da população brasileira são quase que “expulsas” do corpo do texto e relegadas ao espaço de rodapé da página. Ao tratar do processo de exclusão, a educação escolarizada de grande contingente da população brasileira, enquanto direito de cidadania assevera:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre **outros**. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. (BRASIL, 2000, p. 6, grifo nosso).

Os **outros**, considerados textualmente pelo Parecer CNE/CEB-11/2000 são as mulheres: “Também opor obstáculos ao **acesso de mulheres à cultura letrada** faz parte da tradição patriarcal e machista que, por longo tempo, preponderou entre muitas famílias no Brasil” (idem, ibidem, grifos nossos).

Oportuno se faz salientar, que em alguns trechos o Parecer CNE/CEB-11/2000 revela sua face inclusiva à EJA “[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”. (Idem, p. 10). E conclui a linha de pensamento, trazendo para a interlocução Comenius por meio de uma nota de rodapé, a de nº 12, “Em 1657, Comenius já dizia que a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação e que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma (p. 43) deve formar-se nos estudos” (idem,

ibidem). O referido Parecer reitera o princípio constitucional de igualdade lembrando que: “A Constituição Federal em seu art. 3º, IV coloca como princípio de nossa República a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, p. 41).

O Parecer em questão considerou (mediante citações), alguns acordos internacionais que tratam da importância da igualdade de oportunidades educativas entre homens e mulheres; por exemplo, o referido texto cita a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) “Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (BRASIL, 2000, p. 40), e faz o mesmo com a Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; [...] é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da **igualdade entre os sexos**, do desenvolvimento socioeconômico e científico [...] (idem, p. 12, grifos nossos).

Todavia, quando este Parecer precisa falar por si, as questões da mulher, suas demandas educativas não são tratadas de forma igualitária, como ficou explícito na nota de rodapé de nº 12 quando as mulheres foram relegadas a condição de “outros”. Dessa forma, o Parecer CNE/CEB-11/2000 perdeu a oportunidade de contribuir com o processo de construção de uma política de gênero igualitária, demonstrando desconhecer a importância da efetivação da equidade também nas relações sociais de gênero.

Ademais obscureceu o princípio de igualdade entre os sexos, preconizado pela CF/88 e atenuou a perspectiva de igualdade de oportunidades educativas entre homens e mulheres, firmada por acordos internacionais importantes como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro. Por conseguinte, revelou o ranço da ideologia androcêntrica de pensar, escrever o mundo das relações sociais, no qual a mulher se encontra submersa. Conforme podemos depreender no quadro disposto abaixo conforme demonstrado no quadro abaixo disposto:

Quadro 5 – O princípio de igualdade constitucional no Parecer CNE/CEB 11/2000/ DCN /2000

DOCUMENTO	MULHERES	OBS.

<p>PARECER CNE/CEB 11/2000/ DCN /2000</p>	<p>[...] caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais entre OUTROS. Impedidos da plena cidadania. [...] (p. 6, grifo nosso).</p> <p>[...] uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (p. 6).</p> <p>A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados (p. 9).</p> <p>O FUNDEF se aplica tão só ao ensino fundamental no momento em que muitos trabalhadores e mães de família, afastados dos estudos por longos anos, pressionam por uma entrada ou retorno na educação escolar [...] (p. 25).</p> <p>O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias (p. 60).</p>	<p>O termo OUTROS está se referindo à mulher, em uma nota de rodapé na página seis.</p> <p>É reiterada neste Parecer as Declarações:</p> <p>Declaração de Hamburgo (p.12).</p> <p>Declaração de Jomtien (p. 40).</p> <p>E o art. 3º IV, CF/88 é referendado (p.41).</p>

4.3.1 As mulheres na Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro

No Brasil, depois de referendados pelo Congresso Nacional⁵⁵ mediante um decreto-lei do Senado Federal, ratificado pelo Presidente da República⁵⁶ os acordos

⁵⁵ Art. 49, inciso I CF/1988

internacionais são incorporados à legislação, com *status* de lei, devendo ser implementados pelo Estado brasileiro. Apesar de o Brasil ser signatário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), evento no qual foi elaborada a Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro, este documento sequer foi encaminhado ao Congresso Nacional para adquirir valor legal⁵⁷

Mesmo assim, propus-me a analisar a Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro, firmada na e pela V CONFINTEA pela sua importância para a educação das pessoas adultas, no cenário nacional e internacional. Vale salientar, que no âmbito nacional é marcante a presença ilustrativa (geralmente em forma de citações) da referida Declaração, no ordenamento jurídico da EJA, produzido posteriormente.

A V CONFINTEA⁵⁸, foi realizada na cidade de Hamburgo/Alemanha sob a chancela da UNESCO, e a cooperação de agências internacionais do sistema das Nações Unidas “de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da educação como política pública no mundo” (GADOTTI, 2009, p. 7) e consoante com esse objetivo seu tema central foi: Aprendizagem de Adultos: a chave para o século XXI.

Essa Conferência contou com a participação de 135 Estados-membros da UNESCO com um total de 1.507 pessoas entre representantes da sociedade civil pro meio das ONG com 478 delegados e representação governamental, constituída de 41 ministros, 18 vice-ministros, 734 representavam os 135 Estados-membros da UNESCO, 14 delegados representavam outros organismos da ONU e os outros 37 representavam fundações ou instituições ou então eram especialistas, consolidando assim a interlocução e o estabelecimento de parcerias entre a sociedade civil e o governo.

Considero oportuno ressaltar a importância da atuação latino-americana no referido evento, com destaque para a participação da Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e Caribe (REPEM), “a contribuição latino-americana foi importante. Foi a região que insistiu na necessidade de considerar prioritário o trabalho educativo com jovens carentes e de conceder ao problema de **gênero valor especial**” (RIVERO apud PAIVA, 2005, p. 123, grifo nosso), e do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE) que desde as discussões e proposições

⁵⁶ Art. 84, inciso VIII

⁵⁷ Fala de FREITAS, no XII Encontro Estadual Preparatório ao Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 2011.

⁵⁸ A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) realizada em Hamburgo, em julho de 1997, dá sequência às conferências mundiais que têm ocorrido desde 1949 em Eldimore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972) e Paris (1985).

posteriores, realizadas ainda na fase preparatória para a V CONFINTEA propôs a inclusão de quatro assuntos prioritários:

‘a questão da pobreza e crescente desigualdade social e cultural’, ‘o direito à educação e à aprendizagem **das mulheres** e homens imigrantes’, a ‘absoluta prioridade da alfabetização das pessoas adultas’ e ‘novas políticas e legislação que assegurem o direito à educação e à aprendizagem dos adultos’. (GADOTTI, 2009, p. 8, grifo nosso).

A Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro representou importante conquista no cenário mundial para a educação de adultos enquanto direito e para a igualdade de gênero na educação formal. Posto que, defendeu a ampliação do acesso desse público à educação escolarizada e perspectivou a construção de modelos outros de femininos e masculinos, inclusive no que respeita à inovação da linguagem não sexista constante nos referidos documentos.

Além disso, esse documento supostamente orientará tanto o ordenamento jurídico posterior, quanto as políticas públicas educacionais dos países – membros partícipes, signatários que assumiram a responsabilidade, o compromisso de atuar firmemente nessas áreas, priorizando-as.

Os documentos internacionais representam o esforço de uma ação orquestrada com os vários países signatários, em busca da educação como direito ao longo da vida. Para isto, a Declaração de Hamburgo continua sendo o eixo fundamental que antecede e norteia os demais documentos, apontando na sequência a agenda de compromissos que não podem ser encarados como acordos burocráticos ou mais uma lista de boas intenções. Ao contrário, o que se revela na estratégia de continuidade da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), é uma proposta de acompanhamento e busca de efetividade nas ações assumidas pelos governos (PAIVA, MACHADO e IRELAND, 2004, p. 13).

Durante a realização da V CONFINTEA, além da elaboração da Declaração de Hamburgo, confirmando a educação de adultos como um direito humano fundamental e o direito de homens e mulheres a uma educação continuada ao longo da vida foi aprovada a Agenda para o Futuro, pautando uma série de compromissos com a educação de adultos, a ser adotada pelas nações participantes do evento. Nesse contexto, foi instituída a Década Paulo Freire de Educação.

Evidencia-se assim, valiosa contribuição desse constructo coletivo – envolvendo a participação de diversas nações –, materializada na Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro, documento significativo, pela relevância que o mesmo atribuiu à educação

dos excluídos, dentre os quais as mulheres. “As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens” (HAMBURGO, 1999, p. 19).

A Declaração de Hamburgo aponta vinte e sete aspectos educacionais importantes a serem considerados pelas nações signatárias, nos quais a educação de pessoas adultas passa a ser compreendida enquanto direito-chave para o século XXI, (PAIVA, 2004, p. 123). A Declaração em questão reafirma que o Estado continua a ser o veículo essencial para garantir o direito à educação básica a todo(a)s, “Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo” (PAIVA, MACHADO e IRELAND, 2004, p. 39).

A Declaração de Hamburgo resguarda ainda a cultura de paz, os direitos humanos, a educação para a cidadania e a democracia, bem como a igualdade de oportunidades educativas, reconhecendo que:

Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo o acesso a esse direito (idem, p. 40).

E ainda assinala que: “A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida” (idem, *ibidem*). E posteriormente, evidencia: “O fortalecimento e a integração das mulheres” (idem, p. 41), afirmando que:

[...] As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. A sociedade, por sua vez, depende da sua contribuição em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios. Qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para fazer face a tais argumentações (idem, *ibidem*).

E prossegue asseverando que: a educação de adultos deve ser centrada no ser humano e refletir a riqueza de diversidade cultural e respeitar o saber tradicional e autóctone, defendendo a saúde também, como um direito humano fundamental, bem como um meio ambiente sustentável. E assegura: o dever do Estado para com a educação

das minorias étnicas e os povos nômades, e o acesso à informação e à comunicação considerando o contexto de desenvolvimento das novas tecnologias.

Na Declaração de Hamburgo a contribuição dos idosos para o desenvolvimento da sociedade é reconhecida e, portanto, eles devem ter a mesma oportunidade de aprender que os mais jovens. Assim, também é resguardada a promoção da integração e do acesso de pessoas deficientes; e assegurado os investimentos nacionais e internacionais para a educação de pessoas adultas, bem como a aplicação dos recursos privados e comunitários, priorizando a aplicação do plano de ação para o futuro, prevendo a remoção dos obstáculos para com a prestação dos serviços necessários para reforçar a coordenação e a cooperação internacional.

Por fim, reafirma que: “É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito” (idem, *ibidem*). Onde: “O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral” (Idem, p. 40).

Em destaque a preocupação da Declaração de Hamburgo com relação às demandas das mulheres:

11) Alfabetização de adultos.

- A alfabetização, concebida em termos gerais como os conhecimentos e capacidades básicas que todos precisam num mundo em rápida transformação, é um direito humano fundamental. Em todas as sociedades, a alfabetização é uma competência necessária por si mesma como fundamento para os demais conhecimentos que a vida requer. Há milhões de pessoas, na sua maioria mulheres, que não tem oportunidade de aprender ou que carecem das capacidades suficientes para tomarem consciência desse direito.

13) Integração e autonomia da mulher.

(19) Transformação da Economia.

- Mundialização, as alterações nos padrões de produção, o aumento do desemprego e a dificuldade em assegurar o sustento exigem políticas laborais mais ativas e maior investimento no desenvolvimento das capacidades necessárias para que homens e mulheres participem no mercado de trabalho e nas atividades geradoras de rendimento.

(25) Apelamos à UNESCO no sentido de incentivar os Estados-Membros a adotarem políticas e legislação favoráveis às pessoas deficientes e que lhes permitam integrar-se nos programas educativos, sendo sensíveis às diferenças culturais, linguísticas, econômicas e às diferenças entre homens e mulheres.

Concluindo, o documento firma o compromisso com a EJA: “Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, comprometemo-nos a

que todos os **homens e mulheres tenham oportunidades de aprender** durante toda a vida” (DECLARAÇÃO DE HARBURGO, grifos nossos). Identifica-se, portanto, nesses 27 pontos levantados pela Declaração de Hamburgo a preocupação com a causa dos excluídos, dentre os quais as mulheres, que são evidenciadas nos aspectos acima elencados.

4.3.2 A pauta da Agenda para o Futuro sobre a educação das pessoas adultas e a igualdade de oportunidades educativas entre homens e mulheres

A Agenda para o Futuro, documento internacional produzido no contexto da Declaração de Hamburgo, por sua vez estabeleceu metas específicas para que os objetivos proclamados na referida Declaração fossem alcançados, definindo detalhadamente os novos compromissos de seus signatários em favor do desenvolvimento da educação de adultos. Nessa perspectiva, suas preocupações com a educação de adultos se concentrou em torno de dez temas de estudos. Oportuno se faz evidenciar, que um desses temas é dirigido exclusivamente ao fortalecimento das mulheres:

- Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI;
- A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos;
- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
- **A educação de adultos como meio de se promover o fortalecimento das mulheres;**
 - A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho;
 - A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
 - A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
 - A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
 - Os aspectos econômicos da educação de adultos;
 - A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais (PAIVA, MACHADO e IRELAND, 2004, p. 47, grifos nossos).

Inicialmente a extensa pauta da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos na intencionalidade de honrar os compromissos assumidos pela Declaração de Hamburgo faz um apelo “à criatividade e às competências dos cidadãos de todas as idades para enfrentar o desafio do século XXI, isto é, atenuar a pobreza, consolidar os processos democráticos, fortalecer e proteger os direitos humanos” (PAIVA, MACHADO e IRELAND, 2004, p. 48).

De modo igual, assume o compromisso de: “promover uma cultura da paz, estimular uma cidadania ativa, reforçar o papel da sociedade civil, garantir a equidade e a igualdade entre os gêneros, promover o fortalecimento das mulheres, reconhecer a diversidade cultural” [...] conclamando a todos e a todas as necessidades de “estabelecer uma nova parceria entre o Estado e a sociedade civil” (idem, *ibidem*). Por sua vez, os temas de estudos priorizados pela Agenda para o Futuro da Educação de Adultos são minuciosamente pormenorizados, num amplo e rico desdobramento.

No entanto, o meu objetivo é analisar esse documento focando as questões das relações de gênero, evidencio os tópicos relacionados à perspectiva da igualdade entre os homens e as mulheres e também para o texto não se tornar muito repetitivo, posto que, essa Agenda foi elaborada a partir da Declaração de Hamburgo, documento já posteriormente estudado. A Agenda para o Futuro consagrou o tema IV às demandas das mulheres, com o título: A educação de adultos, igualdade e equidades - relações entre homem e mulher e maior autonomia da mulher. E reafirma que:

È indispensável para permitir às mulheres de todas as idades contribuírem plenamente com a sociedade e para a solução dos múltiplos problemas enfrentados pela humanidade. Quando isoladas socialmente e sem acesso ao conhecimento e à informação, as mulheres estão excluídas da tomada de decisão no seio da família, da comunidade e da sociedade em geral, e são donas apenas, muito parcialmente, de seu próprio corpo e destino. Para as mulheres pobres, a simples necessidade de sobreviver se torna um obstáculo à educação. Os sistemas educacionais deveriam, portanto, visando combater os obstáculos que as impedem de ter acesso aos recursos intelectuais, fornecer-lhes os meios de participar plenamente nas transformações sociais. A mensagem da paridade e da igualdade de acesso não deve ficar circunscrita aos programas destinados às mulheres. Convém, por meio da educação, fazer com que as mulheres tomem consciência da necessidade de se organizarem, a fim de que a situação seja modificada e elas possam desenvolver as suas capacidades para estarem em condições de ter acesso às estruturas oficiais do poder e à tomada de decisão, tanto na esfera privada quanto na pública. (PAIVA, MACHADO e IRELAND, 2004, p. 55).

Em seguida a Agenda para o Futuro dá prosseguimento ao compromisso em defesa da causa das mulheres asseverando seu compromisso em promover a capacitação e a autonomia das mulheres e a igualdade dos gêneros pela educação de adultos:

- Reconhecendo e corrigindo a marginalização permanente e a falta de acesso e de igual oportunidade a uma educação de qualidade a que se veem submetidas crianças, jovens e mulheres, em todos os níveis;

- Estando atentos para que todos os homens e mulheres recebam a educação de que necessitam para satisfazer às suas necessidades fundamentais e exercer os seus direitos;
- Sensibilizando mais as jovens e os jovens, os homens e as mulheres, para as desigualdades entre os gêneros e para a necessidade de modificar essas relações díspares;
- Eliminando as desigualdades entre homem e mulher, em matéria de acesso a todas as áreas e níveis de educação;
- Estando atentos para que as políticas e práticas respeitem o princípio de representação equitativa de um e de outro sexo, em particular em matéria de gestão e responsabilização pelos programas educativos;
- Reforçando, pela informação e orientação, a capacidade de as mulheres se protegerem contra a violência familiar e sexual, e associando os homens a esses esforços educativos;
- Eliminando os obstáculos que impedem as adolescentes: grávidas e as jovens mães de terem acesso à educação formal e não formal;
- Favorecendo uma pedagogia participativa que tenha em conta as especificidades dos gêneros, e reconheça a experiência cotidiana das mulheres e o que esta significa para elas, tanto no plano afetivo quanto no cognitivo;
- Ensinando os homens e as mulheres a reconhecerem os efeitos gravemente nefastos – particularmente para as mulheres – das políticas de globalização e de ajustamento estrutural, em todas as regiões do mundo;
- Tomando medidas legislativas, financeiras e econômicas adequadas e pondo em marcha políticas sociais, a fim de permitir às mulheres participarem com sucesso das atividades de educação de adultos, pela eliminação dos obstáculos em que tropeçam e criação de um clima propício à aprendizagem;
- Educando mulheres e homens de modo a favorecer o intercâmbio de suas múltiplas tarefas e responsabilidades;
- Encorajando as mulheres a criarem organismos femininos para promover sua identidade coletiva e provocar a mudança;
- Favorecendo a participação das mulheres nos processos de tomada de decisão e a sua presença nas estruturas oficiais (idem, p. 56-57).

Diante do exposto constato que, por meio da Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro, a V CONFINTEA preconizou a igualdade entre homens e mulheres, ao defender a promoção da autonomia das mulheres por meio da educação de pessoas adultas, recomendando textualmente a perspectiva da correção das desigualdades de oportunidades educativas entre as mulheres e os homens, reafirmando assim, a necessidade de transformação das relações de gênero no campo educativo das pessoas adultas. No que se refere à linguagem, tanto a Declaração de Hamburgo como a Agenda para o Futuro utilizaram efetivamente em sua redação a linguagem inclusiva, provocando a ruptura com a linguagem sexista de uso comum até então em outros documentos similares.

5 O TRATAMENTO DADO ÀS MULHERES NOS GT DA CD VIVER, APRENDER PARA O 1º SEGMENTO DA EJA: O QUE DIZ O LD DE CIÊNCIAS SOCIAIS

5.1 Apresentando a CD Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA

A coleção de Livros Didáticos Viver, Aprender para o 1º segmento do Ensino Fundamental da modalidade EJA, parte constitutiva do *corpus* desta pesquisa – é formada de quatro volumes temáticos destinados aos alunos e às alunas e outros quatro volumes que se constituem nos guias do(a)s educadore(a)s. Os volumes voltados para o(a)s aluno(a)s propõem atividades de introdução e desenvolvimento da leitura, produção de textos e prática de oralidade a partir de diversos gêneros textuais, trabalhando com uma diversidade de gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais.

Os outros quatro volumes que compõem os guias dos educadores e das educadoras têm como objetivo auxiliar suas práticas pedagógicas, disponibilizando orientações didáticas para o trabalho, orientando também o processo de avaliação.

Nessa perspectiva, mobiliza conhecimentos das áreas do saber: da Arte, das Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Língua Portuguesa para o estudo de temas como identidade, diversidade cultural, saúde, sexualidade, cidades, trabalho, direitos humanos, participação política e cidadania.

A referida coleção está organizada da seguinte forma: O livro I, destinado aos alunos e às alunas jovens e adulto(a)s em processo de alfabetização é constituído de cinco módulos, com seus respectivos eixos temáticos; Módulo I: Quem somos. Módulo II: Nosso tempo. Módulo III: Nosso lugar. Módulo IV: Nosso trabalho e Módulo V: Nosso Estudo.

O livro II dessa coleção didática é também organizado através de módulos e por temáticas que norteiam o volume. Esse livro enfoca a questão da Identidade, organiza-se em quatro grandes eixos. Módulo I: Identidades e mudanças. Módulo II: Crescer no tempo e no espaço. Módulo III: Vida adulta. Módulo IV: Muitos anos de vida.

No livro III, a organização se dá em formato semelhante ao dos livros I e II, cuja temática central é as Vivências, abordando assuntos e problemas relacionados aos seguintes eixos: Módulo I: Alimentação e consumo. Módulo II: Viagens pelo Brasil. Módulo III: Visões da terra. Módulo IV: Cidadania e participação.

Essa coleção didática foi produzida pela Ação Educativa – organização não governamental, com vasta experiência nessa modalidade de educação – por solicitação do Ministério da Educação (MEC). A referida coleção didática está em consonância com a proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também produzida pela Ação Educativa no ano de 1996, coeditada com o Ministério da Educação e distribuída nacionalmente. Conforme assinalam Moura e Freitas:

A Ação Educativa tem tradição de trabalho com a modalidade de EJA, atuando em várias linhas: elaboração de propostas pedagógicas, materiais didáticos e outros subsídios, formação de educadores, avaliação de programas, pesquisa e monitoramento de políticas públicas. Essa organização não governamental também realiza pesquisas sobre as políticas de EJA no país, e sobre as condições de alfabetização da população brasileira, publica um boletim mensal com as principais novidades e debates sobre as políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação (FREITAS e MOURA, 2008, p. 6).

Ainda segundo as pesquisadoras Freitas e Moura, o fato da coleção didática Viver, Aprender ter sido publicada por um grupo de pesquisadores que são referência nacional nessa modalidade educacional, contribuiu decisivamente para que essa coleção fosse não só aprovada, como também considerada a melhor coleção didática pelo grupo docente da EJA. “À avaliação de que é a ‘melhor coleção’ infere-se que tem como argumento principal o fato de ter sido pensada e elaborada por pesquisadores e professores com conhecimento teórico e larga experiência na área de EJA” (idem, p. 7).

5.1.2 Análise quantitativa dos GT de ciências sociais constantes na CD Viver, Aprender

MÓDULO I: QUEM SOMOS

Unidade 1: Nomes.

Unidade 3: Marcas que nos identificam.

Unidade 4: Como eu me vejo, como eu vejo os outros.

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	5	Quadrilha			I	1
	8	Espinho na roseira			I	1
	13	Continho		I		1
3	27/28	ROBERTO sem CARLOS		I		1

	32	Documentos Pessoais	I		I	2
	33	Documentos Pessoais	II	I		3
	35/36	O analfabeto		I		1
	36	Usando o banco	I			1
	40	Pagando com cheque		II		2
	41	Descontando cheques		II		2
4	42/43	Quem foi Tarsila do Amaral?	I			1
		Total	5	8	3	16

MÓDULO II: NOSSO TEMPO

Unidade 1: Contando o tempo

Unidade 2: Idades

Unidade 3: Histórias de vida

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	63	Data de Nascimento			I	1
	64	Calendário			I	1
	71	Cabeçalho de uma carta	I			1
	71	Cabeçalho de um ofício		I		1
	72	Carteira de identidade	I			1
	73	Uma certa Maria	I			1
2	77	A vida de Aleijadinho		I		1
	83	O homem que roubou os bodes		I		1
3	85 á 91	A linha mágica			I	1
		Total	3	3	3	9

MÓDULO III: NOSSO LUGAR

Unidade 1: Migração

Unidade 2: Onde eu vivo

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	111/ 112	Lamento sertanejo		I		1
	117	Depoimento de um migrante		I		1

	121	O poeta da roça		I		1
2	127	Minha terra		I		1
	134	Paraíso			I	1
		Total	0	4	1	5

MÓDULO IV: NOSSO TRABALHO

Unidade 1: Trabalho, profissão e emprego

Unidade 2: Direitos do trabalhador

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	161	O trabalho nos grupos indígenas			I	1
	163	De cada dez novas vagas, duas são no setor formal			I	1
	164	O trabalho da mulher	I			1
2	165	Direitos do trabalhador		I		1
	166	Cântico da rotina		I		1
	167	Direitos do trabalhador com carteira assinada			I	1
	169	Diferenças salariais		I		1
	170	As mãozinhas			I	1
	170/ 171	Órfãos da colheita			I	1
		Total	1	3	5	9

Obs. O gênero textual: Órfãos da colheita, no início faz um ensaio do uso linguístico correto ao se referir a meninos e meninas, entretanto, adota a linguagem no masculino genérico para o restante do texto, privilegiando assim o universo social masculino.

MÓDULO V: NOSSO ESTUDO

Unidade 1: O direito à educação, o dever de estudar

Unidade 2: Jovens e adultos que estudam

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	201/ 202	O ato de estudar		I		1
	204	Artigo 208 da Constituição Federal de 1988			I	1
	206	Escola Comunitária Rural, no município de Jacaré, no Espírito Santo			I	1

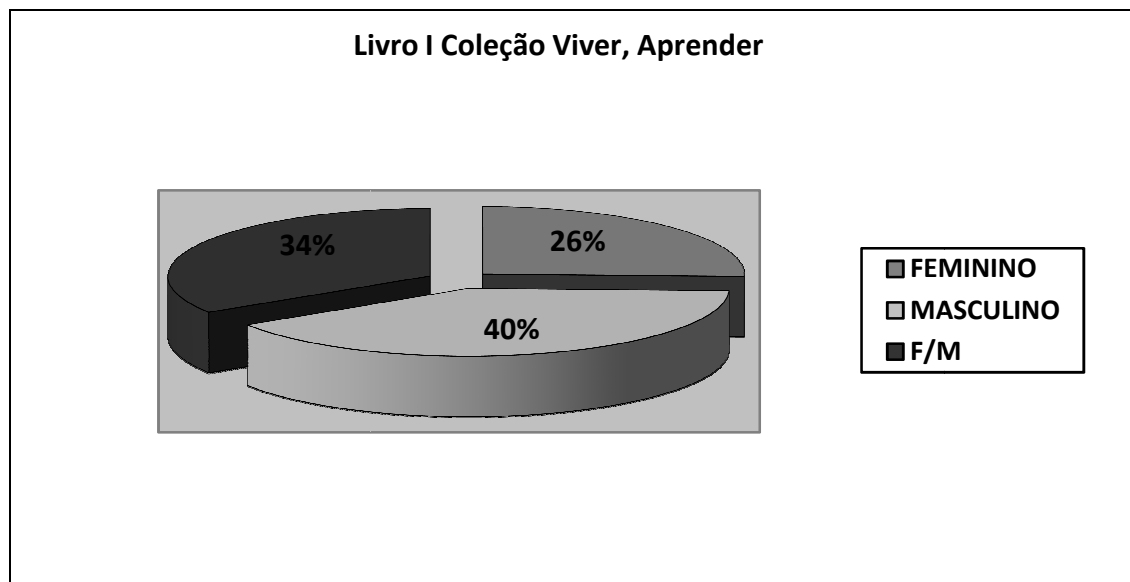
	206	Grupo Escolar Dr. José Tavares, no município de Campina Grande, na Paraíba			I	1
2	207/ 208	A história de Dulce	I			1
	209/ 210	Lembranças da escola			I	1
	210/ 211	Fraldas e livros	I			1
	211/ 212	O lugar dos livros	I			1
		Total	3	1	4	8

5.1.2.1 Mapeamento da quantificação total dos GT constantes no livro I (um) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos

Quadro 6 – Resumo quantificado

LIVRO	FEMININO	MASCULINO	M/F	TOTAL
UM	12	19	16	47

FONTE: Livro I, Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, Global, 2004 - Ação Educativa. Elaboração própria



FONTE: (idem, ibidem).

Conforme depreendo das representações acima dispostas (tabela/gráfico), a quantificação dos GT constantes no livro I (um) da CD Viver, aprender - referente ao universo feminino é inferior aos do universo masculino. Por sua vez, o número de GT que

tratam de ambos os universos é superior aos que só tratam do universo feminino e inferior ao masculino.

MÓDULO I: IDENTIDADES, MUDANÇAS

Unidade 1: Nomes e documentos

Unidade 3: Migração.

Unidade 4: Outras marcas de identidade

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	4	Manoel, apelido: Garrincha		I		1
	5	Nomes da gente			I	1
	7	Registro de Nascimento	I			1
	9/10	A história do sobrenome		I		1
3	21	Pequeno pulo ou grande salto		I		1
	22	Meio do caminho			I	1
	24	Trem de ferro			I	1
4	26/27	Quilombo de Frechal			I	1
	28	O jenipapo			I	1
	29/30	Mete o ritmo “neles”!			I	1
			1	3	6	10

MÓDULO II: CRESCER NO TEMPO E NO ESPAÇO

Unidade 1: Linha do tempo

Unidade 2: Espaço de vivência e convivência

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	63/64	Patativa do Assaré		I		1
	65/66	Aos poetas clássicos		I		1
	67/68	Marina Silva	I			1
	70	Crianças nas minas			I	1
	71/72	Lembranças da infância	1			1
	72/73	Estatuto da criança e do Adolescente			I	1
2	74/75	Os Teixeiras moravam em frente			I	1
	83	A mudança		I		1
		Total	2	3	3	8

MÓDULO III: VIDA ADULTA

Unidade 3: A mulher na sociedade brasileira

Unidade 4: Filhos e uniões conjugais

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
3	169	Trabalho leve ou pesado?			I	1
	170/ 171	A mulher no mercado de trabalho	I			1
	172	A dupla jornada de trabalho	I			1
	173	Números de filhos	I			1
	174	Violência contra a mulher	I			1
	175	Boates escravizam mulher	I			1
	175	Assédio sexual: sedução ou violência	I			1
	175	Adolescente com ciúmes mata mulher a canivetada	I			1
	175	Delegado confirma tráfico de mulheres para a Argentina	I			1
	176	Menores são espancadas em reformatório na Ilha	I			1
	176/ 177	Mulheres em movimento	I			1
4	179	Educação dos Filhos de Famílias Tradicionais em São Paulo			I	1
	180	A Educação das Crianças nas Comunidades Indígenas			I	1
	181/ 182	A educação na creche			I	1
	182/ 183	O Casamento entre os Bororo			I	1
	183/ 184	O casamento na tradição cigana			I	1
	184/ 185	União conjugal			I	1
		Total	10	0	7	17

MÓDULO IV: MUITOS ANOS DE VIDA

Unidade 1: Envelhecimento e expectativa de vida

Unidade 3: Velhice e memória

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	229/ 230	Flora	I			1
	232	Quantos Anos Vive um			I	1

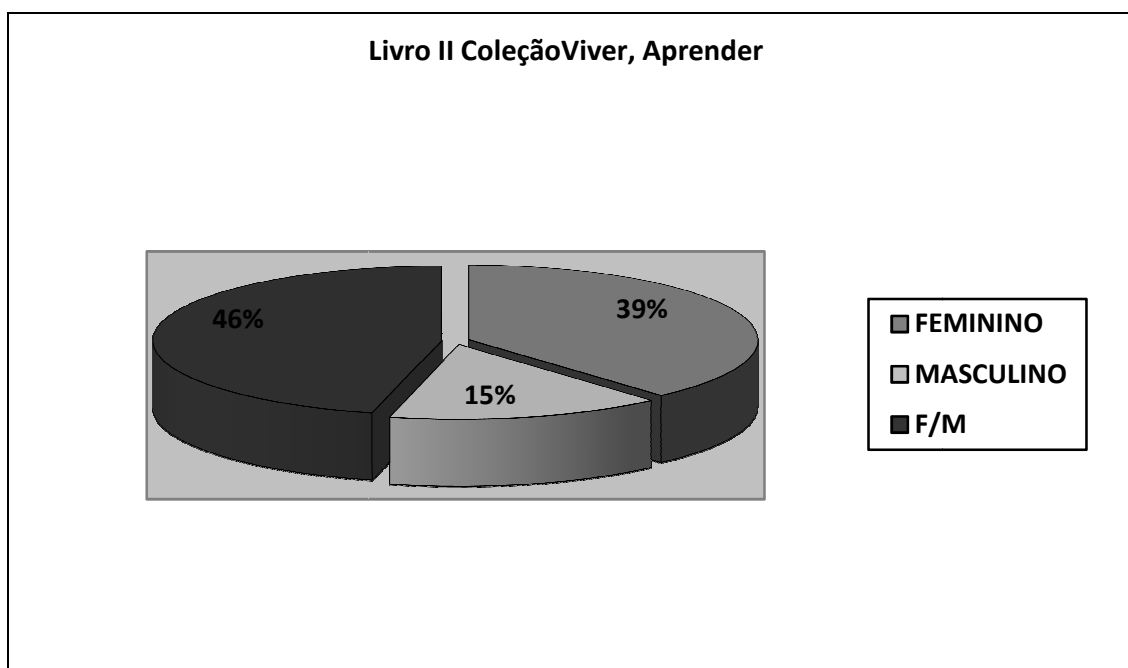
		Brasileiro?				
3	238/ 239	Guardiões da memória			I	1
	240/ 241	Uma velha mulher esquimó	I			1
			2	0	2	4

5.2 Mapeamento da quantificação total dos GT constantes no livro II (dois) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos

Quadro 7 – Resumo quantificado do livro II

LIVRO	FEMININO	MASCULINO	M/F	TOTAL
DOIS	15	6	18	39

FONTE: Livro II, Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, Global, 2004 - Ação Educativa. Elaboração própria.



FONTE: (idem, idem)

Conforme apontam as representações acima dispostas (tabela/gráfico), diferentemente do que ocorreu com a quantificação dos GT constantes no livro I (um) da CD Viver, aprender. O número de GT constantes no livro II (dois) da referida CD, referente ao universo feminino é superior aos do universo masculino. Por sua vez, o

número de GT que tratam de ambos os universos é superior ao número de GT que tratam unicamente do universo feminino e masculino.

MÓDULO: I. ALIMENTAÇÃO E CONSUMO

Unidade 3: A produção e a fome

Unidade 4: A linguagem da propaganda

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
3	19/ 20	O açúcar			I	1
	21	Muito pobres			I	1
	22/ 23	A fome no Brasil			I	1
	25	Uma campanha contra a fome			I	1
4	27/ 28	Propaganda de mingau: Mucilon ajuda seu filho a subir na vida			I	1
	29	Propaganda de meia-calça: as outras marcas estão se rasgando de inveja	I			1
	29	A linguagem da propaganda			I	1
	32/ 33/ 34	Camelô caprichado			I	1
		Total	1	0	7	8

MÓDULO II: VIAGENS PELO BRASIL

Unidade 2: Floresta Amazônica

Unidade 3: Cerrado

Unidade 4: Caatinga

Unidade 5: Manguezal

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
2	87/ 88	A ação humana na Amazônia			I	1
	90/ 91	O Cerrado			I	1
	92	Bombeiros lutam contra fogo no Cerrado		I		1
4	97/	Asa branca			I	1

	98					
5	102	Manguezal em extinção			I	1
		Total	0	1	4	5

MÓDULO III: VISÕES DA TERRA

Unidade 1: Explicações míticas e científicas

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	154	A origem do Universo, segundo os egípcios			I	1
	154	A origem do Universo, segundo a Bíblia.		I		1
	155	Os primeiros filósofos		I		1
	156/ 157	Quem está no centro do universo		I		1
	158/ 159	Galileu Galileu		I		1
	167	A lua		I		1
		Total	0	5	1	6

MÓDULO IV: Cidadania e participação

Unidade 1: Escravidão

Unidade 2: Direito ao trabalho

Unidade 3: Direito ao bem-estar

Unidade 4: Participação política

UD	PG	TÍTULO	FEMININO	MASCULINO	M/F	T
1	219/ 220	Vende – se			I	1
	220/ 221	Declaração Universal dos Direitos Humanos			I	1
1	221/ 222	A Escravidão no Brasil			I	1
	225/ 226	Resistência e luta			I	1
	228/ 229	Ilê Aiyê			I	1
2	230/ 231	Rumo á liberdade			1	1
	233	O trabalho livre nas cidades			I	1
	233/ 234	O trabalho livre nos campos			I	1
	235	Trabalhadores em greve			I	1
	237	O desemprego tecnológico			I	1
	238/ 239	Brasileiro usa criatividade para driblar crise			I	1

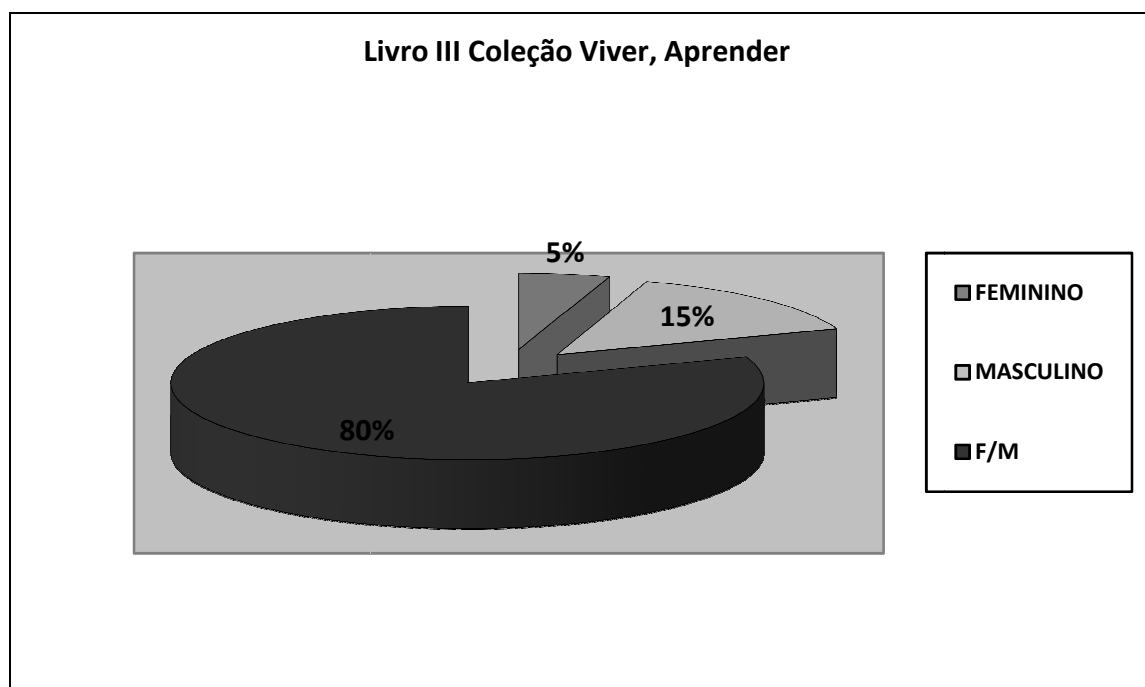
3	240	Cidadania		I		1
	241	Crianças e adolescentes vivem nos lixões			I	1
	242	Taxa de mortalidade infantil			I	1
	243/ 244	Associação de Saúde da Periferia de São Luís			I	1
4	247/ 248	Votar e acompanhar			I	1
	249	Votar é um direito e um dever do cidadão			I	1
	249	Título eleitoral	I			1
	250	Ditadura X Democracia			I	1
	250/ 251	O governo Brasileiro			I	1
	252/ 253	Justiça para todos			I	1
	253/ 254	Direitos de ter direitos			I	1
		Total	1	1	20	22

5.3 Mapeamento dos GT constantes no livro III (três) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos

Quadro 8 – Resumo quantificado do livro III

LIVRO	FEMININO	MASCULINO	M/F	TOTAL
TRÊS	2	6	33	41

FONTE: Livro III, Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, Global, 2004 - Ação Educativa. Elaboração própria.



FONTE: (idem, ibidem).

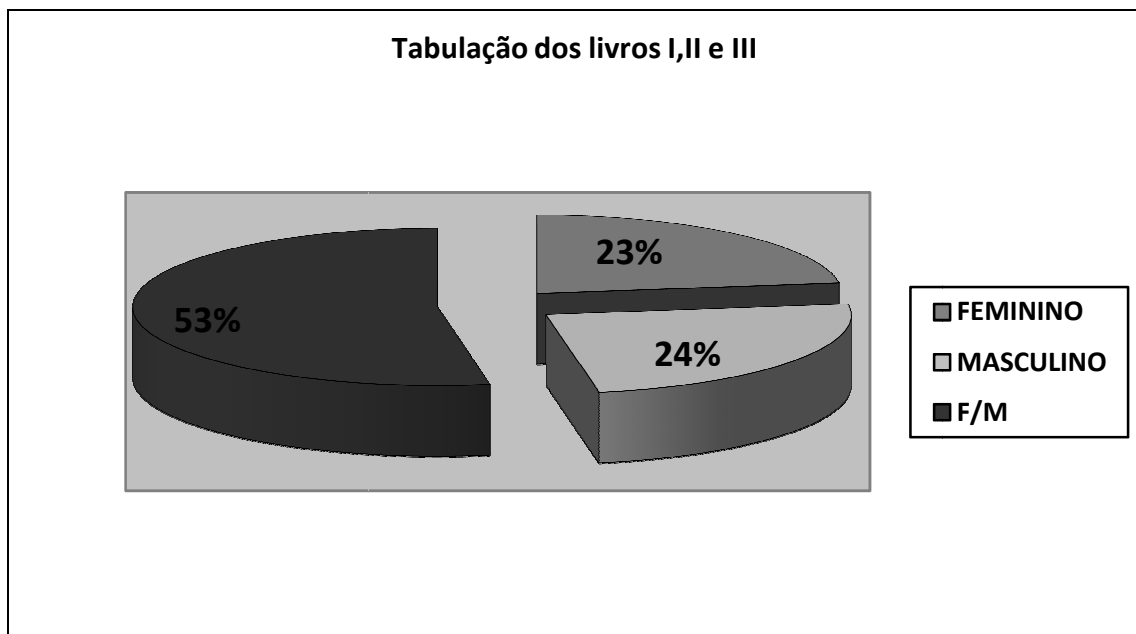
A leitura dos dados da tabela e do gráfico dispostos acima revela que a quantidade de GT constantes no livro III (três) da CD Viver, Aprender também difere do resultado quantitativo do livro I (um) e II (dois) da mesma CD. No livro III, a quantificação dos GT referente ao universo feminino foi inferior ao número de GT referentes ao universo masculino. Assim como, a quantidade de GT que tratam de ambos os universos foi significativamente superior ao número de GT de universo só masculino e do número de GT de universo só feminino.

5.4 Quantificação geral dos GT constantes nos livros I (um), II (dois) e III (três) da CD Viver, Aprender: educação de jovens e adultos

Quadro 9 – Quantificação geral dos livros I, II e III

LIVRO	FEMININO	MASCULINO	M/F	TOTAL
I, II, III	29	31	67	127

FONTE: Livros, I II e III, Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, Global, 2004-Ação Educativa. Elaboração própria



FONTE: idem, ibidem.

Conforme depreendo das representações acima dispostas (tabela/gráfico), no que se refere ao cômputo geral dos GT constantes nos Livros I (um), II (dois) e III (três) da CD Viver, Aprender - o resultado quantitativo revela que a diferença entre o número de GT que tratam do universo feminino e o número de GT que tratam do masculino é mínima. No entanto, o número de GT referente ao universo masculino é superior ao feminino. Enquanto o número de GT que tratam de ambos universos é predominante.

A partir do mapeamento dos GT de Ciências Sociais contidos na CD Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA, busquei identificar como as mulheres eram tratadas nesses gêneros. O procedimento analítico se deu através de amostragem considerando como critério de seleção os gêneros de diversos tipos e esferas sociais que tratam dos universos: feminino, masculino e masculino/feminino estabelecendo as devidas relações comparativas entre os mesmos.

No que tange à dimensão quantitativa da pesquisa, foram considerados todos os GT de Ciências Sociais presente na CD analisada. Entretanto, para o procedimento analítico considere 30% dos GT constantes nos Módulos: III, do livro 1 (um) por este evidenciar cabalmente a exclusão das mulheres. O Módulo III do livro 2 (dois) por este excluir quantitativamente o universo masculino. Considerei também na análise dos GT o Módulo III do livro 3 (três), por este privilegiar o universo masculino e o Módulo IV do livro 3 (três), porque neste Módulo houve um equilíbrio quantitativo entre o universo feminino e masculino.

Consoante a opção metodológica, o estudo foi realizado tendo como categorias analíticas: dominação, poder, conscientização e emancipação, tendo como subcategorias: livro didático sexismo, história das mulheres.

A quantificação estatística dos gêneros textuais constantes na coleção didática, Viver, Aprender apontou que dos 127 (cento e vinte e sete) gêneros textuais selecionados para o procedimento analítico, 29 GT correspondente a 23,% são referentes ao universo feminino, 31 GT (24%) são referentes ao universo masculino e 67 GT (53%) são referentes aos dois universos: masculino e feminino, assim representados:

Quadro 10 – Quantidade dos gêneros textuais

U. FEMININO	U. MASCULINO	U. MASCULINO E FEMININO	TOTAL
29 (23%)	31 (24%)	67 (53%)	127 (100%)

FONTE: (idem, ibidem)

De acordo com a leitura da tabela acima, a distribuição numérico-estatística dos gêneros textuais referentes ao universo feminino é inferior ao número dos gêneros textuais, referentes ao universo masculino. Não obstante a diferença ser diminuta, o universo masculino foi privilegiado, revelando manifestação de sexismo, na medida em que: “Em um sentido ainda mais amplo, o sexismo é uma tendência que favorece um sexo em detrimento de outro” (MICHEL, 1989, p. 17).

Conforme já mencionado em outro momento deste estudo o procedimento analítico qualitativo dos gêneros textuais foram realizados considerando 4 (quatro) critérios: I. O sexismo nas referências sociais das personagens masculinas e femininas; II. O sexismo nas atividades das personagens masculinas e femininas; III. O sexismo na linguagem; IV. O sexismo no comportamento socioemotivo das personagens femininas e masculinas relacionando-os aos processos de dominação e resistência das mulheres ao *status quo* estabelecido.

No geral os GT analisados abordam temáticas significativas como o trabalho, a família, a educação escolarizada, histórias de vida com protagonismo masculino e feminino também. Entretanto a maior visibilidade é conferida ao protagonismo masculino. Os GT na coleção analisada dizem respeito ao mundo concreto, real e estão relacionados ao contexto e ao cotidiano do(s) aluno(a)s.

Suas abordagens são pautadas na pluralidade das realidades sociais, econômicas e culturais, contribuindo para a formação cidadã do educando e da educanda da EJA como também para a reflexão e a construção de conceitos que demandam um maior grau de abstração.

Os GT submetidos ao procedimento analítico incorporam parcialmente renovações no campo da historiografia, atribuindo tanto ao homem como à mulher – enquanto pessoas comuns, simples e anônimos – o *status* de sujeitos históricos. Vale ressaltar, que estas pessoas consideradas simples e comuns, assim o são em um plano individual, porém “extraordinária” em suas ações coletivas, “esses homens e mulheres são os principais atores da história. O que realizam e pensam faz a diferença. [...] Essa é a razão por que dei o título a um livro sobre essas pessoas, tradicionalmente conhecida como ‘pessoas comuns’, de Pessoas extraordinárias” (HOBSBAWM, 2005, p. 7-8).

Neste contexto, os referidos GT avançam consideravelmente ao evidenciar as histórias de vida de homens e mulheres, suas lutas coletivas, realizando um fazer histórico na perspectiva da história do(a)s vencido(a)s, da história vista de baixo, “do ponto de vista do soldado raso e não do comandante” (SHARPE, 1992, p. 40). Nesta perspectiva historiográfica, a “‘história das mulheres’ revela sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos” (SCOTT, 1995, p. 75).

Esse movimento inclusivo no campo historiográfico valoriza os processos históricos plurais vividos por outros povos de diversas culturas, favorecendo a compreensão da importância das histórias individuais – de sujeitos sociais oriundos também dos estratos sociais empobrecidos – revelando que, as pessoas simples do povo, o(a)s sem “eira nem beira” possuem uma existência sócio-histórica e humana e uma cultura constitutivas de histórias coletivas, com valor histórico reconhecido pela História Cultural:

A rigor, a preocupação com a sensibilidade da História cultural trouxe para os domínios de Clio? A questão do indivíduo, da subjetividade e das histórias de vida. Não mais, contudo, uma história biográfica, dos grandes vultos da história, mas muito mais biografia de gente simples, da gente sem importância, dos subalternos. Uma história de indivíduos que deriva assim, de uma história social renovada: do estudo dos pobres, dos subalternos enquanto classe ou grupo, detentores de uma expressão cultural dita popular, passou-se a uma história de vida de pessoas humildes, na qual possam ser surpreendidos os sentimentos, sensações, as emoções e os valores (PASSAVETO, 2008, p. 56).

Os GT analisados trazem diversas fontes históricas, (não só as oficiais) abordam documentos de diferentes naturezas como: certidão de nascimento, carteira de identidade, carteira de vacinação, carteira de estudante, título de eleitor, jornais de época, publicidades, anúncios, fotografias, pinturas (reprodução), entrevistas, músicas, plantas de cidades, cartas cartográficas - favorecendo a construção significativa do conhecimento histórico do(a)s aluno(a)s da EJA. Apesar dos significativos avanços acima elencados os GT da CD Viver, Aprender adotou uma linguagem excludente e sexista.

5.4.1 Análises dos GT cujo universo é exclusivamente masculino

Para a análise dos GT de Ciências Sociais da CD Viver, Aprender para o primeiro segmento da EJA foi considerada a unidade 1 (um) do Módulo III, com a temática: Explicações míticas e científicas, abordadas em 6 (seis) GT. Dos quais, 3 (três) deles foram selecionados para o procedimento analítico. Este bloco de GT disposto abaixo foi eleito para a análise, por tratar do universo exclusivamente masculino, como: a religião judaico-cristã, o nascedouro do pensamento filosófico e da astronomia, apesar de ter sofrido uma certa abertura nos últimos tempos, admitindo a presença das mulheres em seus respectivos espaços. Estes, já foram considerados redutos exclusivamente masculinos.

Decidi pela análise dos 3 (três) GT em um único bloco, por se tratar de textos pequenos adaptados de textos maiores, cujo processo de adaptação, de enxugamento suprimiram informações importantes, reduzindo o campo de análise.

Quadro 11 – Texto 1 selecionado

A ORIGEM DO UNIVERSO, SEGUNDO A BÍBLIA

No princípio Deus criou os céus e a terra. A terra, porém, estava informe e vazia; as trevas cobriam o abismo e o espírito de Deus pairava sobre as águas. Deus disse: “Faça-se a luz!”. E a luz foi feita. Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas. Deus chamou a luz de dia, e as trevas de noite. Houve uma tarde e uma manhã: foi o primeiro dia.

Deus disse: “Faça-se o firmamento entre as águas, e separe ele umas das outras”. Deus fez o firmamento e separou as águas que estão debaixo do firmamento daquelas que estão acima. E assim se fez. Deus chamou o firmamento de céu. Houve uma tarde e uma manhã: foi o segundo dia. Deus disse: “Que as águas que estão debaixo do firmamento se ajuntem num mesmo lugar, e apareça o elemento árido”. E assim se fez. Deus chamou o elemento terra, e ao ajuntamento das águas mar. (Texto transladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 3, 2002, p. 154).

Quadro 12 – Texto 2 selecionado

OS PRIMEIROS FILÓSOFOS

Há cerca de 2.500 anos, nas cidades gregas, havia escravos que faziam todo o trabalho braçal. Os cidadãos livres podiam dedicar-se à política, à cultura e a outros assuntos. Desses cidadãos livres surgiram os primeiros filósofos.

Até esse tempo, acreditava-se que a natureza só obedecia à vontade dos deuses. Os filósofos gregos começaram a buscar explicações diferentes, explicações que não se baseassem em deuses. Para tanto, eles observavam a natureza e, a partir dessas observações, criavam explicações para os acontecimentos.

Assim, podemos dizer que os filósofos gregos causaram uma grande mudança no modo de pensar da sua época. Surgiu um modo de pensar que não dependia das religiões e dos mitos. (idem, p. 155).

Quadro 13 – Texto 3 selecionado

A Lua

A Lua é o satélite natural da Terra. Ela percorre um caminho circular em volta do nosso planeta. A distância da Terra até a Lua é de 384 mil quilômetros. Para dois astros tão próximos no espaço como a Terra e a Lua, é difícil imaginar um par tão diferente. Na Lua, marcada por crateras, não há ar, água, nenhum tipo de vida e as temperaturas variam violentamente. Na Terra, graças a uma camada de ar protetora, a atmosfera, há condições favoráveis ao desenvolvimento da vida. A Terra é quase quatro vezes maior do que a Lua e bem mais maciça.

A massa maior da Terra faz com que ela tenha uma atração gravitacional mais forte. Na Lua, onde a gravidade é mais fraca, **os astronautas caminham pela superfície com apenas um sexto do peso que têm na Terra e são capazes de se deslocar dando grandes pulos** (idem, p.167, grifos nossos).

De antemão, consideramos positivo o fato da CD analisada se dispor a trazer para o espaço da sala de aula, GT que tratam não só do pensamento científico, mas também de outros modelos explicativos como; o mitológico, filosófico e religioso. Uma vez que o conhecimento dessas elaborações contribui significativamente tanto para a compreensão

do(a)s aluno(a)s sobre a gênese da existência humana e dos fenômenos naturais, quanto para a ampliação da imaginação criativa.

O entendimento do(a)s aluno(a)s de que o processo de elaboração desses paradigmas surge da necessidade humana de respostas às indagações sobre a origem de sua existência, da natureza e do universo, além da necessidade de aplacar seus temores diante da vida e frente à morte, atribui sentido e significado ao processo de aquisição do conhecimento. Por conseguinte, favorece não só o ler o mundo criticamente, como a aquisição da leitura e da escrita. Segundo Freire:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1984, p. 11-22)

No entanto, mesmo identificando nos GT analisados pontos positivos e inovadores, salientamos que os GT constantes nesse bloco não conseguem se desvencilhar das amarras do sexismo contra as mulheres. Nesses GT só o sexo masculino aparece como agente histórico, cidadão planetário, visto que a aventura masculina – apresentada por esses GT – não se restringe somente ao planeta azul. E, assim, os privilégios masculinos são estendidos ao campo mitológico, científico, político, filosófico e religioso, enquanto espaços privilegiados de poder.

Os conteúdos do GT: A origem do universo, segundo a Bíblia retrata o esforço histórico da tradição judaico cristã para dar continuidade ao processo de reprodução da submissão e da sujeição das mulheres, face aos homens, iniciado ainda no mundo antigo⁵⁹ evidenciado por um aparato de mitos e ritos. Nesse sentido, convergem as considerações do Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens, publicação da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego da União Europeia. Segundo este:

- Grande parte das religiões de tradição judaico-cristã, de paradigma masculino, tem servido de instrumento na opressão e sujeição das mulheres. Diversos mitos religiosos servem para ‘sagrar’ o papel do homem enquanto ser superior e a posição da mulher enquanto

⁵⁹ Os intelectuais: cientistas, poetas, filósofos desqualificavam as mulheres, considerando-as inferiores aos homens. “Pitágoras (571 a.C), afirmava: ‘Há um princípio bom que criou a ordem, a luz, o homem; e um princípio mau que criou caos, as trevas a mulher’” (ROCHA, 2009, p. 69).

ser inferior. Vários mitos pré-cristãos exprimem e codificam a vontade dos homens.

- O mito da criação: homem criado à imagem e semelhança de Deus. Logo, a mulher, que é diferente, tem que ser necessariamente inferior;
- O mito de Adão e Eva: inversão da biologia do nascimento, ao pôr a mulher a surgir do corpo do homem; desafio à teoria da evolução ao afirmar que o homem surgiu antes da mulher; apresentação do prazer sexual como pecaminoso, sendo a mulher a indutora do pecado masculino, logo, sujeita a controle da sua sexualidade e do seu corpo.
- Mais tarde a Igreja, assimilando o direito romano instituiu tradições como:
 - Ritos do casamento: sagração do dever de obediência e total sujeição da mulher ao homem.
 - Afastamento das mulheres da hierarquia religiosa, centro de grande poder e onde elas estiveram durante séculos.⁶⁰

Nesse processo, a tradição judaico-cristã precursora do monoteísmo, elaborou a imagem e a ideia de um único e poderoso Deus, evidenciando um poder exclusivamente patriarcal. Por conseguinte, não deixou espaço para a elaboração de imagens maternas, ou referenciais de um poder também feminino. Elaboração esta, constitutiva de um legado que influenciou sobejamente o imaginário cristão, o qual reverencia unicamente o poder do Deus masculino.

Assim, o princípio masculino evidenciado na imagem de um Deus onipotente e patriarcalizado, traslada compulsoriamente das esferas da ação religiosa, influenciando também outros campos da ação humana. Nesse processo, a negação do feminino historicamente tem penetrado o imaginário social e “naturalizado” a ausência ou a secundarização de uma Deusa mãe. Dessa forma, impossibilitou que a Deusa mãe e o Deus pai compartilhassem igualmente da ação criacionista.

Nesse processo de convencimento e naturalização da imagem de uma divindade masculina onipotente, reforça e reproduz as relações de dominação do homem sobre a mulher que perpassam as sociedades contemporâneas, refletidos nos dias atuais.

No entanto, essa tradição não impediu de se imaginar possibilidades sensíveis e criativas de elaborações que resgate a imagem feminina como divindade criadora. Nesse sentido, a versão feminina da criação de homens e mulheres, como imagem e semelhança da Deusa é revelada criativamente no texto de Delir Brunelli: O parto do universo:

⁶⁰ Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. União Europeia, 2003. Disponível - www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Manual_CITE.pdf. Acesso fevereiro de 2011

No princípio,
o amor tomou conta do coração
E das entranhas da Mãe Divina.
Ela ficou grávida e foi gerando, em seu seio,
este imenso Universo.
Quando chegou a hora,
a Mãe Divina deu à luz o firmamento,
os astros e as estrelas, os planetas
e os cometas.
Ao nascer a Terra, suas entranhas
comoveram-se:
‘É muito bonita’ – disse ela.
E então chamou o sol para iluminar e aquecer
este planeta escolhido e amado.
Chamou a lua e as estrelas
para lhe dar mais vida e beleza.
A Mãe Divina gerou a água
e tornou a Terra fecunda.
E foram nascendo plantas pequenas e
grandes,
com flores e frutos.

Surgiram peixes na água e pássaros no céu,
animais de toda espécie
nas planícies e montanhas,
nos campos e florestas.
E a Mãe Divina
olhou para o fruto de suas entranhas
e viu que tudo era muito bom!
E quis dar à terra
o maior de todos os presentes:
a capacidade de amar.
Por isso, gerou o homem e a mulher,
à sua imagem e semelhança.
Olhou para eles e disse:
‘Como se parecem comigo!
Cresçam e cuidem da Terra,
façam dela uma habitação agradável!’
A Mãe Divina viu que tudo era muito belo,
sentiu que tudo era muito bom!
E fez uma grande festa
para celebrar o nascimento do mundo.

Assim sendo, é importante apresentar também às alunas e aos alunos, mitos da criação que evidenciem também a imagem feminina como criadora da Terra. Por exemplo, o mito grego de Gaia (Terra), a qual teria surgido do vazio ou do caos gerando o Céu, Mar, assim como também as Titânides e os Titãs.

Quanto ao GT: Os primeiros filósofos, a lógica sexista permanece, reforçando a ideia de que somente a eles “os machos”, estão reservados o domínio, o usufruto do campo científico e filosófico, materializando-se assim, cabalmente uma situação de preconceito contra o sexo feminino, evidenciados nos conteúdos das mensagens dos GT em questão, os quais excluem as mulheres dos espaços de poder e prestígio, negando também a pluralidade de papéis que as mulheres têm desempenhado e os espaços de poder que elas têm ocupado ao longo da história, tanto no campo científico como no filosófico.

Refiro-me aos espaços e papéis ocupados por mulheres como: Theano, (546 a.C.) matemática e física, pupila de Pitágoras; Agnodice, (IV a.C.), primeira mulher médica a exercer a profissão reconhecida pela lei Ateniense; Temistocléia, (273 a.C.) filósofa, matemática e alta profetisa de Delfos foi mestra de Pitágoras e o introduziu aos princípios da ética; Maria, a Judia, (273 a.C.) foi a inventora de equipamentos para a química, como: o aparelho de destilação simples; o banho-maria (em homenagem à inventora) Hipátia de Alexandria, (415 d.C.) cientista e filósofa que escreveu textos sobre geometria, álgebra, astronomia, e credita-se a ela a invenção do hidrômetro, do astrolábio e de um outro instrumento para destilar água. Ao silenciar sobre a existência de filósofas e

cientistas do sexo feminino, dando visibilidade somente aos filósofos e cientistas do sexo masculino, os conteúdos dos referidos GT são reducionistas, limitados, além de sexista: Segundo Michel:

O sexismo existe quando os textos e as ilustrações dos manuais escolares e dos livros para crianças descrevem homens e mulheres, meninos e meninas, em funções estereotipadas, que não refletem a diversidade de papéis. A primeira manifestação do sexismo está no fato de se negar a realidade social e a diversidade de situações, o que chega até a dar uma apresentação caricatural das imagens e dos papéis masculinos e femininos. Relativamente a este aspecto, há unanimidade. Pode-se igualmente falar em sexismo quando os manuais escolares limitam-se a expor uma situação existente, sem criticá-la ou apresentar alternativas. [...] isso equivale, de fato, a aceitar implicitamente as desigualdades e as discriminações contra as meninas e mulheres [...] havendo uma tendência a reforçá-las. (MICHEL, 1989, p. 49).

É bem verdade que a importância da participação feminina nos acontecimentos históricos decisivos para a humanidade – a exemplo da participação das mulheres populares no processo revolucionário francês –, foi por um longo tempo silenciada, mas não irremediavelmente apagada, posto que, vozes se ergueram em seu reconhecimento. Nesta perspectiva afirma Miranda:

O último ato da participação feminina na Revolução se faz por intermédio das mulheres do povo, que agora fazem ouvir suas vozes e se metem na política. Isso se explica por duas razões. Elas foram as primeiras atingidas pela terrível penúria que grassava desde o início do ano. Por isso investiram contra os especuladores e atravessadores. Em 24 de fevereiro de 1793, elas solicitaram que a Convenção decretasse a pena de morte aos agiotas. Marat as aplaudiu. Os homens das seções da Comuna aliam-se a elas para derrubar os girondinos. Convidaram-nas a deliberar e votar com eles. Durante as jornadas do golpe de Estado (31 de maio a 2 de junho de 1793), elas foram à rua, à Assembleia e às tribunas populares da Convenção (BADINTER apud MIRANDA, 2010, p. 54).

Nessa direção, Clara Zetkin no texto *Lênin e o Movimento Feminino*, constante no livro: **A revolução sexual e a revolução socialista** descrevem a forma elogiosa e respeitosa pela qual Lênin, o revolucionário e um dos principais personagens da Revolução Russa de 1917, descreve a importância da participação das mulheres operárias na revolução russa, sem a qual, segundo ele, a revolução não teria acontecido:

Em Petrogrado, [...] o comportamento das mulheres proletárias durante a revolução foi soberbo, sem elas muito provavelmente não teríamos

vencidos. De que coragem deram provas e que coragem mostram ainda hoje! Imaginai todos os sofrimentos e as privações que suportam [...] Mas mantêm-se firmes, não se curvam, porque defendem os soviets, porque querem a liberdade e o comunismo. Sim, as nossas operárias são magníficas, seguras, capazes e incansáveis. Podemos confiar-lhes postos importantes nos soviets, nos comitês executivos, nos Comissariados do Povo, na administração (ZETKIN, 2009, p. 16-17).

As considerações de Lênin se contrapõem contundentemente à tradição histórica androfalocêntrica que segundo Nye propugnavam que:

As mulheres podiam marchar a Versalhes porque suas vozes estridentes exprimiam melhor a fome, emendar casacos, fazer jantares, ser inspiradoras como odaliscas imperiais desmaiando em divãs em tecidos transparentes, ser celebradas como deusas gregas no Pantheon, mas não eram cogitadas em papéis políticos responsáveis (NYE, 1995, p. 22).

Nesse processo histórico de depreciação e de desvalorização das mulheres, Edmond Burke – ao contrário de Lênin referindo-se às mulheres revolucionárias russas –, se refere às revolucionárias francesas de modo desqualificado e pejorativo. Segundo ele, elas eram: “as harpias feias e assassinas dos *sans culottes*, (as fúrias do inferno sob a forma desnaturada da mais vil das mulheres)” (SCOTT, 1995, p. 90). Demonstrando assim, seu despreço, e ingratidão para com as referidas revolucionárias.

Despreço esse, evidenciado na misoginia presente na alusão que este faz entre as mulheres revolucionárias francesas e as criaturas medonhas e ferozes da mitologia grega. Retomando a análise percebo que no tocante à inclusão da história das mulheres na perspectiva acima colocada, a coleção didática não avançou. E ao evidenciar essa lacuna histórica em suas páginas, nega o acesso a um grande contingente de homens e mulheres da classe trabalhadora a um conhecimento sem o qual a conscientização histórica desses sujeitos ficará comprometida.

O GT: A lua - não traz novidade quanto à possibilidade da educação das relações sociais de gênero, na perspectiva da superação do sexismo contra o sexo feminino. Os conteúdos das mensagens, – a exemplo dos outros GT, ora em questão–, continuam destacando unicamente o protagonismo masculino. Afinal não foi do sexo masculino a primeira pessoa a viajar pelo o espaço? Não foi também um representante do sexo masculino a autoria da célebre frase “Este é um pequeno passo para o homem, mas um gigantesco salto para a humanidade”? Não foi também do sexo masculino os assinantes da placa fincada por Armstrong e Aldrin – primeiro e segundo astronautas a pisarem no solo

lunar –, cujos dizeres: “Aqui os homens do planeta terra puseram pela primeira vez os pés na Lua. Julho de 1969 d.C. Viemos em nome de toda a humanidade”.

A frase “os astronautas caminham pela superfície com apenas um sexto do peso que têm na terra e são capazes de se deslocar dando grandes pulos” revela uma ideia temporal presente. E, considerando que nos últimos tempos as mulheres têm tomado assento em espaços antes inimagináveis – como em posto de comando na NASA, sendo reconhecidas com o prêmio Nobel etc.–, os LD devem ser portadores de GT que visibilizem também a atuação das cientistas, astronautas, a exemplo de Eileen Marie Collins, primeira mulher a pilotar um ônibus espacial, comandando também a Estação Espacial Internacional (ISS), a física Marie Curie ganhadora dos Prêmios Nobel de Física (1903) e de Química em (1911). O que lhe conferiu o *status* de única cientista registrada pela história a ser agraciada com dois Prêmios Nobel (ROCHA, 2009, p. 135), e outros exemplos mais, a fim de “‘nivelar o campo de jogo’. Afinal, mais mulheres atualmente dirigem agências governamentais, chefiam departamentos de universidades e mantêm cadeiras acadêmicas de prestígio” (SCHIENBINGER, 2001, p. 19).

A aventura espacial, ainda exerce um grande fascínio sobre as pessoas e com nosso(a)s aluno(a)s não é diferente. Entretanto, mostrar essa façanha, sob a perspectiva unicamente masculina é desvirtuar uma realidade social posta, concreta. Por conseguinte, prejudica o processo de aquisição do conhecimento do(a)s aluno(a)s, que precisam compreender que o campo científico ainda preserva a lógica conservadora, patriarcal que permeou o processo histórico da vida humana – o qual tem sido excludente e discriminatório quando se trata das mulheres –, do período mais remoto aos dias atuais.

O(a)s aluno(a)s necessitam entender também, que todo e qualquer espaço conseguido pelas mulheres, seja no campo da astronomia, seja no campo da filosofia, na ciência, na política ou na economia, ocorreu através de “desafio aos códigos convencionais que as compelia a confinar suas atividades às tarefas rotineiras dos afazeres domésticos”. (idem, p. 57). Processo árduo, o qual demandou sacrifícios de toda ordem, como também um imenso esforço, intelectual e político, por parte dessas mulheres os quais não devem continuar sendo negligenciados pelas práticas curriculares educacionais que têm o LD como seu principal instrumento.

Oportuno se faz reafirmar, que os conhecimentos trazidos pelos GT em questão, enquanto parte constitutiva do legado cultural produzido pela humanidade devem ser trabalhados em sala de aula sim. Não de forma hierarquizada e excludente, mas numa perspectiva problematizadora, adequadamente contextualizada, de preferência

concomitante ao trabalho com outros GT que tratem as mulheres de modo positivado, no qual elas possam emergir como sujeitos da história e não somente como meros objetos.

Ao realizar a leitura crítica sob a ótica dos estudos de gênero do referido bloco de GT que tratam do universo exclusivamente masculino disposto acima, percebo o histórico eclipse dos gêneros, no qual o gênero feminino representa o gênero eclipsado. Tanto pelo pensamento filosófico e científico quanto pela cosmogonia de tradição judaico-cristã.

Necessário se faz então, que o processo de ensino/aprendizagem que se dá no espaço de sala de aula ocorra numa perspectiva de construção igualitária, também no que tange às relações de gênero, o qual favoreça a desconstrução do mito da mulher dominada *versus* homem dominador. Essa perspectiva exige a problematização do intolerável silêncio histórico a respeito das mulheres enquanto sujeitos históricos e agentes de mudança.

Desvelando assim, a insustentável cumplicidade das instâncias – família, igreja, mídia, escola e outras – reprodutoras do silenciamento sobre a relevância do papel histórico das mulheres, silenciamento este, que muito tem favorecido o processo de dominação masculina. Nessa perspectiva, Bourdieu nos chama a atenção que:

É preciso reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização, ou se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina que se realiza permanentemente, desde que existem homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos. Em outros termos, uma ‘história das mulheres’, que faz aparecer, mesmo à sua revelia, uma grande parte de constância, de permanência, ou seja, Igreja, Estado, Escola etc., cujo peso relativo e funções podem ser diferentes, nas diferentes épocas (BOURDIEU, 2010, p. 100, grifo do autor).

Porquanto a veiculação de GT nos LD que favoreçam o processo de aquisição do conhecimento numa perspectiva igualitária das relações de gênero, revela-se de grande importância.

5.4.2 Análise dos GT de universo exclusivamente feminino

O bloco de GT disposto abaixo é parte constitutiva da unidade 1 (um): Trabalho, profissão e emprego, do livro 1 do Módulo IV e da unidade 3 (três), do livro 2 (dois), do Módulo III, da CD Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA. Este Módulo traz como temática geral: Vida Adulta, cujo Módulo III aborda a temática: A mulher na sociedade

brasileira, na qual o universo feminino é evidenciado em 9 (nove) GT. Deste total 3 (três) GT foram selecionados para o procedimento analítico. O mencionado bloco de GT aborda temáticas relacionadas às mulheres dando especial destaque aos espaços e papéis que essas vêm assumindo tanto no universo doméstico familiar como no mundo do trabalho.

O fato de as mulheres nesse momento se constituírem em objeto de maior atenção nos GT da CD analisada, uma questão se coloca: estaria ocorrendo uma situação sexista com prejuízos para o sexo masculino? Não, a CD está tentando realizar uma política equitativa, uma atitude positivada com relação às mulheres. Posto que, durante um longo período histórico as vozes femininas foram silenciadas, suas reivindicações como mulheres, trabalhadoras e mães foram ignoradas, seus direitos como cidadãos desrespeitados.

De modo geral, as temáticas constantes neste bloco de GT são de universo exclusivamente feminino e dizem respeito à vida, à organização e à luta das mulheres, questões comuns ao cotidiano das alunas da EJA, os quais se abordados adequadamente podem despertar o interesse e o envolvimento das mesmas e favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo Moura e Queiroz

Quando os alunos sentem-se parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho árduo e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois traz uma recompensa também real, quando engajado em atividades em que os alunos consideram importantes (BAZERMAN, apud FREITAS e MOURA, 2008, p. 11).

Esses conteúdos ao trazerem elementos com os quais as alunas podem se identificar apresenta uma teia de sentidos e significados para elas, pois suas histórias de vida são marcadas por experiências semelhantes.

Quadro 14 – Temática sobre o trabalho

O TRABALHO DA MULHER

Tradicionalmente, o trabalho atribuído às mulheres era só a maternidade, o cuidado da casa e dos filhos. Entretanto, hoje em dia só uma pequena parcela das mulheres vive dessa maneira.

Para as mulheres camponesas, ‘cuidar da casa’ inclui o trabalho na roça. Nas cidades, muitas mulheres vivem sozinhas com seus filhos e são as principais responsáveis por eles. Outras trabalham fora e dividem com o marido as despesas e responsabilidades com a casa e os filhos.

No Brasil, as mulheres recebem em média metade dos salários dos homens. Para a Organização Internacional do Trabalho, a situação das mulheres está melhorando e, se o ritmo atual se mantiver, em 475 anos as mulheres conseguirão atingir igualdade salarial com os homens (Texto transladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 1, 2002, p.164, grifos nossos).

O trabalho para as mulheres, em todos os tempos, teve uma importância fundante em suas vidas. Se bem que em formatos diferentes, dependendo do estrato social a qual elas pertenciam. O confinamento feminino ao espaço privado, doméstico (lugar de reprodução da vida), no qual a maternidade era a principal atribuição das mulheres, além dos cuidados da casa e de seus familiares, diz respeito ao passado das mulheres oriundas da nobreza e, posteriormente, (com o advento do capitalismo), da burguesia. Quanto às mulheres das classes populares, seja camponesa ou operária, desde sempre foram obrigadas a desempenhar a dupla jornada de trabalho, vivenciando concomitantemente com o mundo do trabalho social e do doméstico.

Portanto, não se pode atribuir a todas as mulheres, igualmente, a exclusividade do trabalho reprodutivo, sob pena de cairmos na armadilha hipócrita do mito do amor maternal, produzido pela ideologia burguesa, dado que a maternidade foi e, ainda é vivenciada – especialmente no sentido material – de modo diferente pelas mulheres de *status* sociais também diferenciados. Nesse sentido, afirma Toledo:

A ideologia burguesa do amor maternal mostrou toda sua hipocrisia ao ser imposta para a mulher de todas as classes sociais, mas só valeu de fato para a mulher burguesa, que tinha condições materiais e espirituais para ser mãe. As mulheres que não eram da burguesia foram confiscadas pelo capital e transformadas em força de trabalho. E junto com seus filhos! (TOLEDO, 2008, p. 37).

Quando o GT acima generaliza afirmando que: “Tradicionalmente, o trabalho atribuído às mulheres era só a maternidade, o cuidado da casa e dos filhos”, traz uma informação parcial, dificultando a compreensão da realidade, num sentido maior por parte do(a)s aluno(a)s na perspectiva da totalidade. Compreensão essa, necessária ao processo crítico de desvelamento da realidade opressora, objetivo primordial da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 15 – Temática sobre dupla jornada

A DUPLA JORNADA DE TRABALHO

Eu trabalho à noite, deixo meus 3 filhos dormindo aqui, e lá vou eu. Eu estou trabalhando num lugar há 8 meses e não assinaram minha carteira. Trabalho num bar das 8 horas da noite até de manhã. Às vezes, em carnaval e feriado, vai até 6 horas, 6 e pouco, aí eu falo pra dona:

Olha, já são 6 e pouco, a senhora deixa eu ir embora, porque essa hora a turma já está levantando lá em casa. Aí eu tenho que dar café e cuidar de tudo..

Eu chego em casa, cuido deles, lavo louça, lavo roupa, faço tudo, faço almoço. Depois do almoço eu durmo um pouquinho, mas um pouquinho mesmo. Aí eu levanto, começo a lavar os pratinhos do almoço, lavo o banheiro ali fora, já dou banho neles e dou a janta para eles. Quando eu vou sair para trabalhar já deixo os 3 dormindo. (Texto transladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 2, 2002, p. 172.).

As informações constantes no GT acima disposto, com o título: A dupla jornada de trabalho é complementar ao GT: A mulher no mercado de trabalho, e ambos se constituem em um exemplo emblemático, no que se refere à política da CD Viver, Aprender – quanto a respeitar um dos princípios básicos da EJA –, que defende como imprescindível desenvolver o trabalho político-pedagógico a partir da realidade do(a)s aluno(a)s.

A mulher anônima, mãe trabalhadora que relata neste breve texto, cenas cotidianas de sua vida, no espaço privado familiar e no espaço público do mundo do trabalho, traz consigo um histórico análogo aos das alunas da EJA, na luta pela sua sobrevivência e de seus familiares. Por se tratar de um GT cujas informações se complementam foram analisados mantendo a perspectiva de complementaridade.

Quadro 16 – Temática sobre mercado de trabalho

A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO

No Brasil, as mulheres estão cada vez mais trabalhando fora de casa, a fim de aumentar sua renda ou assegurar o sustento da família. Em 1990, eram 23 milhões de trabalhadoras; em 1995, elas chegam a 30 milhões. Em 1995, de cada 100 trabalhadores, 40 eram mulheres. Não estão incluídas nesse número as donas de casa.

As mulheres têm procurado mais o trabalho fora por vários motivos: dificuldades econômicas na família; maior aceitação do trabalho feminino; a diminuição do número de filhos e novos desejos de consumo da família.

Recentemente, as mulheres em geral têm conseguido estudar mais anos que os homens. Por isso, também têm conseguido chegar a cargos de chefia e ocupações de maior prestígio, como médicas, arquitetas e advogadas. As mulheres agricultoras também têm aparecido mais nas lutas pelos direitos dos trabalhadores.

Até o final dos anos 70, a maioria das mulheres que trabalhava era jovem, solteira e sem filhos. Já em 1995, há um grande aumento do número de mulheres mais velhas, casadas e com filhos, que trabalham fora.

Apesar de todas essas mudanças, muitas coisas ainda permanecem iguais para as mulheres. Elas são discriminadas no trabalho, pois ganham menos que os homens fazendo o mesmo tipo de trabalho. Por exemplo, se um homem ganha em média 100 reais por um tipo de trabalho, pagam-se apenas 60 reais para uma mulher que realiza esse mesmo trabalho.

Mesmo trabalhando fora, as mulheres ainda são as responsáveis pelos cuidados com a casa e com os filhos. Como as creches e as pré-escolas são insuficientes em nosso país, muitas recorrem à ajuda de parentes, vizinhos e dos filhos mais velhos para cuidarem dos pequenos. A participação dos homens nesse ponto ainda é muito pequena.

Também os serviços públicos não estão organizados para assegurar às mulheres boas condições de trabalho fora. Os postos de saúde e as escolas têm horários limitados, como se as mães estivessem ainda o tempo todo em casa.

Muitas vezes, elas optam por trabalhos em tempo parcial ou abrem mão de empregos com carteira assinada, porque buscam horários mais flexíveis e locais de trabalho mais próximos da casa e dos filhos. Tal ‘escolha’ pode limitar suas oportunidades de crescimento profissional.

Assim, pode-se dizer que a participação da mulher no mercado de trabalho hoje está marcada ao mesmo tempo por muitas **mudanças e conquistas e a permanência de situações de sobrecarga de trabalho e discriminação** (Texto transladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 2, 2002, p.170-171, grifo nosso).

Os GT dispostos acima são bem significativos para o conjunto das mulheres que constitui a EJA, ao apresentar narrativas que tentam expressar o muito vivido pelas mulheres no mundo contemporâneo, referentes às lutas e conquistas, evidenciadas pela sua inserção tanto no que se refere ao processo de escolarização, quanto ao mundo do trabalho produtivo e economicamente reconhecido.

Nas últimas décadas foram muitas as transformações ocorridas na sociedade, nos campos político-econômico e sociocultural, cujos reflexos foram sentidos profundamente pela família enquanto unidade de produção da vida quotidiana. Entretanto essas mudanças afetaram diferentemente os homens e as mulheres.

Dentre essas mudanças destaco as que atingiram diretamente a vida das mulheres como: o controle da natalidade, o qual repercutiu na diminuição do número médio de pessoas por família. “Os núcleos familiares estão cada vez menores, pois as brasileiras têm cada vez menos filhos. Em 1992, a taxa de fecundidade total era de 2,8 filhos por mulher; em 2008, era de somente 1,8” (IPEA, 2010, p. 3). Ademais o acentuado processo de transitoriedade das relações afetivas, vem provocando o aumento da instabilidade conjugal, e dos divórcios. Por conseguinte, são desenhados outros arranjos familiares no seio da sociedade brasileira no qual, conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada:

O arranjo familiar mais comum ainda é o de casal com filhos, contudo sua importância vem caindo ao longo dos últimos anos. Em 1993, correspondia a 62,6% das famílias brasileiras; em 2008, caracterizava 48,2% delas. Paralelamente, ganham importância às famílias monoparentais e unipessoais, e, ainda que timidamente, vem crescendo o número de casais sem filhos. Em todos esses modelos, cada vez mais mulheres são identificadas como principais responsáveis pela família: em 1993, 22,3% dos arranjos familiares eram chefiados por mulheres; em 2008, chegamos a 35%. Chama ainda mais atenção o aumento significativo de famílias nas quais as mulheres mesmo com cônjuge são identificadas como pessoa de referência. Entre 1998 e 2008, esse número subiu de 2,4% para 9,1% dos arranjos familiares com cônjuge sendo chefiados por mulheres (idem, *ibidem*).

No entanto, se muito mudou, muito ainda continua sem maiores alterações nos lares brasileiros, nos quais ainda persiste a divisão tradicional sexual e estaque do trabalho, que se materializa em papéis sociais distintos e cristalizados entre o sexo masculino e o feminino, a qual delega o trabalho doméstico, os cuidados com os familiares como encargo exclusivo de sexo feminino. “A exclusividade feminina de gestar, parir e amamentar se estende, portanto, a todas as demais tarefas para as quais não importaria o sexo de quem as realiza” (IPEA, 2010, p. 5).

Assim sendo, ainda permanece a desigualdade nas relações sociais de gênero, no tangente ao tempo despendido com a realização dos trabalhos domésticos, dos quais as mulheres ainda são as principais responsáveis conforme constatação na tabela abaixo:

Tabela 2 – Proporção de pessoas com 10 anos ou mais que realizam afazeres domésticos e número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos, por sexo – Brasil, 2001 e 2008

	2001		2008	
	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS
REALIZA AFAZERES DOMÉSTICOS	89,6%	42,6%	86,3%	45,3%
NÚMERO MÉDIO DE HORAS SEMANAIS DEDICADAS AOS AFAZERES DOMÉSTICOS	29%	10,9%	23,9%	9,7%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE). Elaboração própria.

Essa divisão sexual e desigual do trabalho é fundada em um conjunto de estereótipos o qual estigmatiza positivamente o sexo masculino como o único responsável a prover a família e, negativamente, o sexo feminino como o responsável único pelo cuidar. Além de atribuir um *status* de menor importância ao trabalho da cuidadora. Nesse processo, secundariza a importância do trabalho das mulheres, reforçando e reproduzindo a desvalorização e a exclusão do sexo feminino, em todas as esferas da vida social, especialmente no mercado de trabalho, espaço por excelência de outras tantas desigualdades: salarial, desigualdade de poder, etc., que segundo Fontoura, Pinheiro, Galiza e Vasconcelos geram:

[...] as noções de homem-provedor e mulher-cuidadora e das mulheres como força de trabalho secundária são reforçadas. Manifesta-se também na organização do mercado de trabalho a partir da hierarquização estabelecida entre ocupações mais bem remuneradas e detentoras de maior *status* social – entendidas como tipicamente masculinas – e ocupações mal remuneradas e desvalorizadas socialmente, associadas às tarefas de cuidado – entendidas como tipicamente femininas. Esses elementos possuem aspectos socioeconômicos e simbólicos que impactam a distribuição de recursos, bens e serviços, bem como do poder, desempenhando papel central na reprodução das desigualdades sociais. (IPEA, Comunicado nº 40, 2010, p. 23).

Apesar de todos os avanços que vem ocorrendo na sociedade, evidenciados pela presença cada vez maior da população feminina no mercado de trabalho, no espaço da escola, inclusive da universidade, buscando melhor qualificação, ainda persiste a política histórica e secular da desigualdade salarial e de tratamento entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Situação desigual que se desdobra em outros contingentes de desigualdades advindas de práticas difusas de discriminações e estereótipos.

Ao concluir o procedimento de análise dos GT: A dupla jornada de trabalho e As mulheres no mercado de trabalho -, posso inferir que o LD Viver, Aprender apresenta um considerável avanço, no que tange à perspectiva da igualdade das relações de gênero ao tratar significativamente do universo feminino, cuja contribuição ao processo de aquisição do conhecimento do(a)s aluno(a)s foi enriquecida e complementada pelo GT: Mulheres em Movimento, disposto logo abaixo.

Quadro 17 – Trabalho e exploração

MULHERES EM MOVIMENTO

Na Zona Leste da cidade de São Paulo moram, na sua grande maioria, trabalhadores pobres das indústrias, do comércio e de serviços. A região é carente de serviços básicos como água, luz, asfalto, transporte, moradia, saúde e educação. Mas, nessa mesma região, nascem inúmeros movimentos populares reivindicando essas condições mínimas para se viver na cidade.

Essa história começou na Capela do Monte Santo, onde **as mães se reuniam para rezar e sempre discutiam os problemas do bairro**. Todo fim de ano, as mães faziam um planejamento para registrar os principais problemas que elas iriam resolver no ano seguinte. Para o ano de 1980, **elas planejaram resolver o problema da taxa da APM, Associação de Pais e Mestres**.

A Associação de Pais e Mestres foi criada para aumentar a união entre pais e professores, para os pais e professores ajudarem a diretoria a tomar conta da escola, para que todos colaborem na melhoria da escola e para ajudar também aquele aluno mais pobre, aquele que não tiver dinheiro nem para comprar um lápis e um caderno.

Acontece que a maioria das mães não sabia disso. Quando iam matricular seus filhos nas escolas tinham que pagar uma taxa. Essa taxa era motivo de desespero de muitas mães que não tinham o dinheiro. Assim, todo ano era aquela choradeira. Muitas crianças eram prejudicadas nas escolas porque não tinham pago a taxa da APM: não recebiam merenda, eram obrigadas a ficar em filas separadas etc.

Era por isso que esse assunto estava no planejamento do grupo de mães da Capela do Monte Santo. **E a primeira providência delas foi pesquisar as leis sobre a APM**.

Com o estudo, as mães descobriram que, pela lei, a taxa da APM não era obrigatória, só paga quem quiser e tiver condições. Além disso, a cobrança só pode ser feita depois do encerramento das matrículas. Assim, as escolas que cobravam taxa na hora da matrícula estavam fora da lei.

Contra isso, o grupo de mães da comunidade de Monte Santo organizou sua primeira luta no setor da educação. Essa luta se estendeu por outros bairros da Zona Leste de São Paulo. O grupo foi ganhando força e passou a ser o Movimento de Educação da Zona Leste. **As mães ganharam a batalha contra as taxas da APM** e esse foi o primeiro passo para que o movimento se empenhasse nas questões de mais vagas e melhoria do ensino público, conquistando muitas outras vitórias, com participação direta nas escolas da região. (Texto trasladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 2, 2002, p. 176-177).

Mulheres em Movimento ao tratar da organização e da luta reivindicativa do coletivo de mulheres populares, disponibiliza importantes informações o(a)s aluno(a)s da EJA, à medida que traz exemplo positivado da atuação política das mulheres, traduzida em ganhos e conquistas sociais para toda comunidade.

O referido texto favorece duplamente o trabalho político-pedagógico desenvolvido no espaço da sala de aula. Dito de outra forma, ao evidenciar a importância da organização, participação, comprometimento e engajamento das mulheres nas lutas para a transformação da realidade opressora, favorece o processo educativo das relações sociais de gênero, e também a conscientização crítica dos sujeitos homens e mulheres, que nesse processo se descobrem sujeitos políticos e transformadores, e, como tal negam a ideia de simplesmente se adaptar ao mundo opressor, indo à busca de sua transformação.

5.4.3 Análise dos GT do universo feminino e do masculino

Intencionando estabelecer um parâmetro comparativo de como mulheres e homens são tratado(a)s nos GT da CD Viver, Aprender, elenco o bloco de GT constituído de 20 (vinte) GT, disposto abaixo, porque supostamente, estes GT tratam do universo feminino e também do universo masculino: Vende-se, Declaração Universal dos Direitos Humanos, A Escravidão no Brasil, Resistência e luta, Ilê Aiyê, Rumo à liberdade, O trabalho livre nas cidades, O trabalho livre nos campos, Trabalhadores em greve, O desemprego tecnológico, Brasileiro usa criatividade para driblar crise, Crianças e adolescentes vivem nos lixões, Taxa de mortalidade infantil, Associação de Saúde da Periferia de São Luís, Votar e acompanhar, Votar é um direito e um dever do cidadão, Ditadura X Democracia, O governo Brasileiro, Justiça para todos e Direitos de ter direitos.

Deste bloco de 20 (vinte) GT foram analisados, 6 (seis) GT (os que estão sublinhados) correspondentes a 30% do total quantificado. A análise dos conteúdos dos referidos GT foi realizada em diálogo com os estudos das relações sociais de gênero. As temáticas abordadas são relevantes e contribuem de forma significativa com o processo de construção de cidadania, e da aquisição do conhecimento do(a)s aluno(a)s.

Na condição de trabalhador(a) inserido(a)s no mundo do trabalho formal ou na informalidade, o(a)s alunas(o)s em processo de apropriação do código escrito, (da leitura da palavra), já portam consigo um vasto conhecimento de mundo, (leitura de mundo), forjado, experienciado, cotidianamente na sua prática social. Por conseguinte, os conteúdos

constantes nos referidos GT estão bem próximos da realidade destes sujeitos. Nesse sentido, a CD Viver, Aprender é adequada e se constitui em um bom instrumento pedagógico.

Vale registrar, que essa contribuição apresenta certo limite, advindo da própria natureza do GT com sequência tipológica predominantemente expositivo-explicativa, cuja tarefa primordial é informar, transmitir o conhecimento supostamente pronto e acabado. Dificultando assim, a problematização e a reflexão crítica sobre o mesmo.

No tangente à perspectiva da igualdade das relações sociais de gênero, os conteúdos deste conjunto de GT não poderiam estar mais distanciados. A começar pelos títulos. Dos 6 (seis) GT analisados neste bloco, 4 (quatro) GT, empregaram na redação de seus títulos uma linguagem excludente e sexista, quais sejam: Trabalhadores em greve; Brasileiros usam criatividade para driblar crise; Votar é um direito e um dever do cidadão; O governo Brasileiro.

A linguagem sexista empregada nos títulos destes GT apagou textualmente a presença feminina. Assim sendo, a leitura crítica, sob a luz dos estudos de gêneros nos leva a diversas indagações: a empresa a qual o GT, Trabalhadores em greve se refere apenas empregou a população masculina? O que ocorreu com as mulheres? Por que não aderiram ao movimento grevista? Quanto ao GT Brasileiros usam criatividade para driblar crise. Só os brasileiros? As brasileiras são desprovidas de criatividade? Votar é um exercício exclusivamente da cidadania masculina?

Considerando que a população da EJA é constituída de pessoas jovens, adultas e idosas, que sofreram ao longo de suas vidas, as mais diversas formas de exclusão, evidenciadas pela negação de seus direitos sociais básicos, elas têm o direito de conhecer o processo histórico de negação e também de conquista desses direitos. Nesse sentido, o GT acima disposto representa uma grande contribuição com o trabalho político-pedagógico na perspectiva crítica de constuição de cidadana.

Quadro 18 – A busca pelos direitos

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo I — Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados como são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros.

Artigo II — Toda pessoa tem todos os direitos e liberdades proclamados nesta Declaração, sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo III — Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança da sua pessoa.

Artigo IV — Ninguém será submetido à escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos são proibidos em todas as suas formas.

Artigo V — Ninguém será submetido a torturas, penalidades ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo VI — Todo ser humano tem direito, em toda parte, ao seu reconhecimento como pessoa perante a lei. (Texto trasladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 3, 2002, p. 220-221).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) enquanto documento histórico basilar à proteção dos direitos humanos e ao combate às suas violações se constitui em um recorte de conhecimento importante que precisa ser apropriado criticamente pelo(a)s aluno(a)s da EJA. Nesse momento a CD Viver, Aprender se faz coerente e apropriada pedagógica e politicamente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, elaborada também num contexto histórico, de um o mundo pós-guerra, no qual as nações se encontravam desejosas de liberdade, justiça e paz, apresenta em sua redação uma linguagem inclusiva não sexista, sem, no entanto, alterar o sentido e o significado do documento, preservando seus princípios básicos.

Segundo o artigo 1 dessa declaração: “**Todos os seres humanos** nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados como são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” (GLOBAL, 2004, p. 220-221, grifos nossos). E prossegue em seu art. 1, inciso II assinalando que:

Toda pessoa tem todos os direitos e liberdades proclamados nesta Declaração, sem distinção alguma de raça, cor, **sexo**, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento, ou qualquer outra condição (idem, artigo, 2, inciso II, grifos nossos).

Contrariamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão elaborada anteriormente em 1789, utilizou uma linguagem sexista, excluindo as mulheres da condição de cidadãs políticas e de sujeitos de direitos: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Assim sendo, o compromisso iluminista de liberdade e igualdade foi pensado para todos os homens, e não para todos os homens e todas as mulheres.

Ao eleger o sexo masculino como único representante da humanidade, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão inaugurou formalmente a concepção universal de indivíduo. E, assim é evidenciado um discurso só parcialmente libertador, do qual as mulheres foram banidas.

Quanto à perspectiva da igualdade das relações sociais de gênero, ficou prejudicada, pelo fato de a CD Viver, Aprender trazer para o espaço da sala de aula somente o fragmento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 acima dispostos.

Teria progredido mais se tivesse apresentado as duas Declarações, e, assim oportunizado o(a)s aluno(a)s a reflexão crítica sobre os distintos contextos históricos nos quais elas foram produzidas e no quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) avançou da Declaração Universal dos Direitos Do Homem e do Cidadão de 1789, produzida pela Assembleia Nacional Constituinte da França revolucionária. E, ainda seria importante confrontar as mencionadas Declarações com a versão feminista de Olympe de Gouges.

Ademais, é importante para o(a)s aluno(a)s compreenderem o processo no qual a luta histórica dos estratos sociais dominados em busca de direitos é forjada cotidianamente. Nesse processo, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 registra a defesa dos direitos de cidadania restrita à população masculina.

Posteriormente com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a defesa desses direitos vai ampliando-se para o campo dos direitos econômicos e sociais. Pinho, Lucena, Régis e Dantas, referindo-se à Declaração de 1948, revelam que:

Um fato importante desta declaração é que ela une duas categorias de direitos até então separados: direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais. Os primeiros dão maior valor à liberdade e surgem no contexto do Liberalismo econômico. A Declaração Francesa (1789) e a Declaração Americana (1776) defendem que a liberdade só seria possível com a limitação da intervenção do Estado. Já o segundo grupo de direitos tem a igualdade como valor principal, surgindo no contexto da Revolução Russa (1917). Esses direitos estão propostos na Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Portanto, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos surge uma nova geração de direitos humanos, em que se torna impossível falar dos direitos civis e políticos sem falar também dos direitos econômicos, sociais e culturais (PINHO, LUCENA, RÉGIS e DANTAS)⁶¹.

Para que o(a)s aluno(a)s possam compreender criticamente o processo histórico no qual a classe trabalhadora vivencia momentos de avanços/limites, mudanças e permanências – no tangente a conquistas de seus direitos –, demanda que eles e elas tenham acesso a visões plurais da história. Nesse sentido, o estudo dos dois marcos históricos: A Declaração dos Direitos do Homem de 1789 – pensada em um momento de perspectiva liberal de economia, pautada na defesa dos direitos políticos e civis masculinos do contexto revolucionário burguês – e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 –

⁶¹ Citação retirada do texto fonte: Declaração Universal dos Direitos Humanos – DHnet – Direitos. Disponível em: www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/pb/.../2/deconu.html.

pautada numa perspectiva de igualdade, mais próxima dos ideais proletários socialistas – é de grande relevância, não considerada pela CD Viver, Aprender -, quando esta apresenta só uma das Declarações.

Voltando à perspectiva da igualdade de gênero, negada terminantemente pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é recuperada posteriormente (159 anos depois) pela Declaração dos Direitos Humanos, e já em seu preâmbulo é possível visualizar a defesa dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, dos seres humanos, não mais somente do homem, mas também das mulheres.

Quadro 19 – Mulheres e direitos civis

TRABALHADORES EM GREVE

A greve geral de 1917 teve início no mês de junho, em São Paulo, no bairro da Mooca, onde se localizava a Fábrica de Tecidos Crespi. Os operários entraram em greve por aumento salarial e também em protesto contra a ampliação da jornada de trabalho noturno. No mesmo mês, os trabalhadores da empresa têxtil Estamparia Ipiranga também entraram em greve. Em julho, foi a vez da cervejaria Antarctica, também na Mooca, aderir ao movimento.

A greve alastrou-se pela cidade de São Paulo, atingindo cerca de 35 mil trabalhadores. Depois, o movimento atingiu o interior do estado de São Paulo e o estado do Rio de Janeiro.

Com o fortalecimento da greve, ampliaram-se as reivindicações: jornada de oito horas, semana de cinco dias e meio, fim do trabalho do menor, segurança no trabalho e pontualidade no pagamento. Também foram feitas reivindicações junto ao governo: redução dos preços dos aluguéis e do custo dos alimentos, respeito ao direito de sindicalização, libertação dos operários presos e recontração dos grevistas.

O Estado e os industriais foram obrigados a negociar com os operários. Os operários conseguiram um aumento salarial, pagamento de salários fixos a cada mês, recontração dos grevistas e que seriam feitos esforços para a melhoria de condições de vida dos operários. (Texto trasladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 3, 2002, p. 235).

Esse movimento reivindicativo, mencionado pelo GT disposto acima, evidenciou a greve como instrumento de luta dos trabalhadores, por seus direitos frente à classe patronal, diante do agravamento das más condições de vida e trabalho, como também do achatamento salarial. O GT em tela trata de um movimento grevista ocorrido em 1917, o qual permite visualizar já naquele momento uma certa consciência de classe, evidenciada pela postura reivindicativa e de luta dos operários em defesa de seus direitos. No entanto, o conteúdo não informa sobre o impacto da vitória da Revolução Russa ocorrida na mesma data. Não menciona se os operários grevistas foram de algum modo influenciados pelos ventos revolucionários do leste europeu. Conforme afirma Lamounier

Em março, um mês apenas depois da revolução de fevereiro, a Rússia já é mencionada em uma importante greve de calceteiros. Em julho, no maior comício da grande greve de 1917, João Batista Moll, militante anarquista, entusiasma-se com o exemplo da Rússia Revolucionária. Nestes primeiros momentos, invariavelmente, as referências à revolução se ligam aos anarquistas que no período de 1917 e 1918, estavam em franca ofensiva dentro do movimento operário [...] LAMOUNIER, apud BARTZ, 2011, p. 11)

A ausência dessas informações se constitui em um hiato histórico cuja superação demanda do(a)s professore(a)s da EJA a necessidade de realizarem a complementação de informação fundamental ao processo de conscientização histórica do(a)aluno(a).

A greve de 1917 teve como cenário, inicialmente, as indústrias têxteis paulistas, e foi um momento histórico que marcou o início do processo de industrialização do país, no qual o(a)s operário(a)s começam a se organizar e a se constituírem como classe, é o que evidencia a presença naquele momento do Comitê de Defesa Proletária, composto pelos representantes das ligas operárias, das corporações em greve e das associações político-sociais (DIAS, 2007). Despontando daí o embrião da organização sindical.

Considerando a temática abordada, na qual os operários aparecem como sujeitos, atuantes, protagonizando um acontecimento histórico de grande relevância para a sociedade brasileira, especialmente para a classe trabalhadora, posso afirmar que a CD Viver, Aprender está coerente com a seleção de conteúdos que contribui com as demandas educativas do(a)s trabalhador(a)es aluno(a)s. Entretanto, ainda persiste na política equivocada de gênero.

Dito de outra forma, no processo de didatização, a seleção das temáticas é coerentemente acertada, na adaptação do GT, a CD em questão, utiliza a forma masculina generalizada para transmitir o conteúdo: se reportando exclusivamente aos operários, aos trabalhadores e aos grevistas, evidenciando constantemente a prática de sexismo linguístico, na qual o gênero feminino foi inteiramente apagado. Nesse aspecto, a referida CD não tem conseguido avançar. A presença do sexismo na CD Viver, Aprender é identificada também no momento em que o GT: Trabalhadores em greve, (disposto acima), elencou as reivindicações do movimento grevista suprimindo as reivindicações das mulheres: “que seja abolido o trabalho noturno das mulheres” (DIAS, 2007).

Outro aspecto do sexismo, além do linguístico, empregado nesse GT, que nos chama a atenção é o próprio título: Trabalhadores em greve, para relatar um movimento grevista que iniciou em um espaço de trabalho genuinamente feminino: as indústrias

têxteis desde seus primórdios empregaram predominantemente a força de trabalho das mulheres. "Em 1901, as operárias, [...] juntamente com as crianças constituíam 72,74% da mão de obra do setor têxtil, denunciavam que ganhavam muito menos do que os homens e faziam a mesma tarefa, trabalhavam de 12 a 14 horas na fábrica e muitas ainda trabalhavam como costureiras, em casa" (BLAY, 2001, p. 606).

Ao negar a participação das mulheres num evento que representou um marco na história da organização da classe trabalhadora brasileira, como foi a greve de 1917 a CD Viver, Aprender, através deste GT, traz para o espaço da sala de aula uma história mutilada, uma visão parcial dos fatos, materializada no ocultamento da participação das mulheres operárias no referido evento. Essa situação sexista, que discrimina as mulheres deve ser problematizada, desestabilizada e desconstruída pelo conjunto de educadore(a)s. Para favorecer esse processo:

Convém promover a publicação de livros não androcêntricos, incentivando as mulheres a que os escrevam, e pressionarem para que se exerça um controle eficaz dos traços sexistas nos livros de texto. Da mesma forma que não se concede permissão para a publicação de um livro de texto que contenha erros de ortografia, que sustente ideias anticonstitucionais ou que constitua uma ofensa para grupos ou pessoas, **não devem ser tolerados textos que discriminem implícita ou explicitamente a mulher, nem livros de história que a ignorem**, já que este fato produz nas meninas um sentimento coletivo de inferioridade que as situa em considerável desvantagem diante do homem e as aproxima da ideia de que as ações das mulheres têm tão pouco valor, que não podem influenciar no desenvolvimento da história. (MORENO, 1999, p. 75, grifos nossos).

No processo de adaptação e didatização a CD Viver, Aprender, especificamente no GT: Trabalhadores em greve, omite a atuação das mulheres. Omissão essa evidenciada pelo emprego de uma linguagem masculinizada, ainda permeada pela cultura patriarcal e pela ideologia androcêntrica. Neste contexto, traz prejuízos para todo(a)s envolvido(a)s no processo educativo, particularmente para as mulheres que ao perceber suas ações desvalorizadas, passam a se sentir também com menos valor. Assim sendo, a referida CD não conseguiu avançar, no tangente a perspectiva da igualdade das relações sociais de gênero. Visto que, adotou uma linguagem que favorece o silenciamento do sexo feminino, tornando-o invisível.

A referida CD acerta quando traz GT que favorecem a formação política e a construção da cidadania do(a)s aluno(a)s. No entanto, omite a participação das mulheres na luta para conquistar o direito ao voto, não fazendo também referência à história do

movimento feminista do século XX. Dessa forma, reproduz e reforça práticas discriminatórias.

Quadro 20 – Construção da cidadania

BRASILEIRO USA CRIATIVIDADE PARA DRIBLAR CRISE

Desde 1991, o mestre de obras José Alves tem uma banca onde vende brinquedos e material escolar no centro de São Paulo. Ele faz parte do número cada vez maior de pessoas que, ao perderem o emprego, têm como única alternativa o mercado informal de trabalho. ‘A construção civil acabou, não tem mais emprego. O dinheiro que ganho aqui não é suficiente, mas a gente vive como vai dando’, afirma ele, casado e pai de quatro filhos. Para José, só a necessidade de garantir o pagamento das contas e a compra do mês justifica a vida como camelô. ‘Quem está na rua é porque precisa’.

Já Rosinei da Silva saiu em julho de 1997 da fábrica onde ganhava R\$ 285,00. Com o carrinho de cachorro-quente que comprou, chegou a tirar R\$ 800,00 em meses de grande movimento. ‘Em fevereiro, as vendas caíram, mas eu trabalho para mim, não quero voltar a ser empregada de ninguém’, diz ela.

Driblar o desemprego não é nada fácil. Individualmente, é preciso ter muita força de vontade e criatividade. O governo e as empresas também devem entrar com sua parte. O primeiro criando políticas de geração de empregos; e as empresas, buscando soluções para expandir atividades e treinar mão de obra.

As amigas Ana Quaiato e Clotilde Lanaro decidiram vender minipizzas na porta de uma universidade. ‘Já vendi de tudo: roupas, filtros, produtos de beleza. Até agora, a minipizza é a que deu melhor resultado. Mas, nas férias, tivemos de fazer mágica para sobreviver’, conta Ana. A história das duas é parecida: pararam de trabalhar durante anos para cuidar da família e, após a separação dos maridos, tiveram de voltar a procurar emprego. Descobriram que o mercado não tem vagas para mulheres com filhos, com mais de 35 anos e pouca experiência profissional.

A dificuldade em conseguir emprego é sentida também por pessoas de classe média, com boa formação e experiência profissional. Alessandra Medeiros, 21 anos, é técnica em Nutrição e cursa o último ano da faculdade de Serviço Social. A empresa onde trabalhava faliu e ela passou a viver de bicos, como trabalhos de digitação, além de um estágio na clínica da faculdade.

João Marcos Souza trabalhava com computadores de grande porte quando pouca gente no Brasil sabia o que era informática. Com a chegada dos microcomputadores, João viu sua profissão ser simplesmente extinta. ‘Trabalho como vendedor e há três meses só com publicidade. Minha queda de renda foi de 100%, porque só ganho se vender e o mercado não está bom’, diz. Apesar de tudo, ele afirma que tudo que é novo é interessante, dá ânimo. “Para enfrentar o desemprego é preciso manter a cabeça no lugar, ter o pé no chão e acreditar no próprio potencial” (Texto trasladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 3, 2002, p.238-239).

Considerando que o GT acima disposto, à medida que descreve as estratégias de sobrevivência de mulheres e homens – expulso(a)s do mercado de trabalho formal –, que encontram na economia informal uma alternativa para sobreviver materialmente, possibilita vir à tona vozes que relatam fragmentos de vidas e luta assemelhadas as vidas do(a)s aluno(a)s. Por conseguinte, contribui com o processo de apreensão e construção do conhecimento, se constituindo em um instrumento pedagógico valioso. Nesse sentido a CD

Viver, Aprender apresenta-se coerente, política e pedagogicamente com os princípios básicos da educação das pessoas jovens e adultas, segundo os quais o trabalho pedagógico deve partir da realidade concreta desses sujeitos.

No que se refere à igualdade das relações sociais de gênero, a julgar pela linguagem sexista excludente do título: **Brasileiros usam criatividade para driblar crise**, o GT em questão, ao lançar mão do masculino genérico, não apresentou avanço algum. O que, aliás, tem sido a tônica da CD Viver, Aprender, quando se trata da linguagem, essa coleção tem se revelado excludente e sexista, na qual o princípio masculino é constantemente privilegiado.

O que demonstra que a referida coleção ainda não está consoante com a política adequada de gênero recomendada pela UNESCO, que desde a realização da sua 24ª Conferência Geral vem defendendo a necessidade de banir “dos registros escritos e dos discursos orais ‘todas as formas discriminatória de linguagem’ [...] sem ferir não só a norma prescrita, o sentido da mensagem e a decodificação pelo receptor mas, sobretudo, a nova realidade social feminina” (UNESCO, 1996, p. 15). Por conseguinte, precisa a exemplo de Paulo Freire (Pedagogia da Esperança, 2005, p. 64, 65), rever sua prática e, assim, contribuir melhor com o processo de aquisição de conhecimento do(a)s trabalhadore(a)s os quais elegeu como seu público alvo.

Quadro 21 – Poder e voto

VOTAR É UM DIREITO E UM DEVER DO CIDADÃO

Segundo a Constituição de 1988, todo brasileiro acima de 16 anos pode votar. Até os 18 anos, depois dos 70 e para os analfabetos o voto é facultativo. Entre os 18 e os 70 anos é obrigatório. Quem deixa de votar e não se justifica perante a Justiça Eleitoral até trinta dias após a realização da eleição é multado e, enquanto não acertar sua situação, fica impedido de exercer vários direitos, por exemplo, ocupar cargo público, obter carteira de identidade, renovar matrícula em estabelecimento de ensino. Para votar é preciso obter o título de eleitor, que comprova se o cidadão está regularmente cadastrado (Texto transladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 3, 2002, p. 249).

Votar é um Direito e um dever do Cidadão. Diz o título do GT acima, e indago: só do cidadão? E a cidadã? Não tem também esse dever, esse direito? A resposta correta é sim. As mulheres conquistaram esse direito, o GT está equivocado, e ao desconsiderar a realidade brasileira de que as mulheres são hoje a maioria da população brasileira, 50,75% e também maioria do eleitorado nacional 51,82% (TSE, 2010), atribui o *status* de cidadania unicamente à população masculina. E assim, disponibiliza uma informação parcial,

mutilada para o(a)s aluno(a)s, comprometendo o processo de construção e apreensão do conhecimento. Por consequência revela a face excludente e sexista da CD Viver, Aprender.

O sistema eleitoral brasileiro ao longo do processo histórico de sua consolidação evidenciou seu caráter excludente e discriminatório no sentido socioeconômico, étnico racial e de gênero, evidenciado pela exclusão das mulheres, da população negra escravizada e pelo voto censitário. Exclusão esta que, ao longo dos anos e através das lutas sociais reivindicativas foi sendo superada, conforme nos aponta o quadro das Constituições democráticas dispostas abaixo:

Quadro 22 - Votantes e as leis

CONSTITUIÇÃO	VOTANTES	NÃO VOTANTES
Constituição/1824	Voto censitário, para todos os homens brancos brasileiros (ou naturalizados), maiores de 21 anos, com renda mínima anual de 100 mil-réis, alfabetizados e analfabetos.	Mulheres, escravos mendigos (as), militares em serviço ativo e as pessoas privadas dos direitos políticos.
Constituição/1891	Todos os brasileiros, maiores de 21 anos e alfabetizados.	Analfabetos, mendigos (as), militares em serviço ativo e as pessoas privadas dos direitos políticos.
Constituição/1934	Todos os brasileiros (homens e mulheres), maiores de 18 anos e alfabetizados.	Analfabetos (as), mendigos (as), militares em serviço ativo e as pessoas privadas dos direitos políticos.
Constituição/1937	Todos os brasileiros (homens e mulheres), maiores de 18 anos e alfabetizados.	Analfabetos (as), mendigos (as), militares em serviço ativo e as pessoas privadas dos direitos políticos.
Constituição/1946	Todos os brasileiros (homens e mulheres), maiores de 18 anos e alfabetizados.	Analfabetos (as), mendigos (as), militares em serviço ativo e as pessoas privadas dos direitos políticos.
Constituição/1988	Todos os brasileiros e brasileiras maiores de 16 anos.	Menores de dezesseis anos, os insanos e os ausentes.

Fonte: Quadro elaborado com base em (DORELLA, 1997).

Dessa forma, o sistema eleitoral brasileiro negou o direito de eleger e ser eleita(o) a um grande contingente populacional, constituído pela classe trabalhadora escravizada, pobres livres e as mulheres. Nesse contexto histórico, a conquista do direito ao sufrágio universal no Brasil, se deu através de um longo processo de luta, evidenciado pela adesão das mulheres brasileiras ao movimento internacional em prol do sufrágio feminino, então espreado pelos Estados Unidos e Europa.

A população feminina só conquistou de fato, o direito constitucional de eleger e ser eleita, posteriormente em 1934. Todavia esta conquista começou a ser materializada anteriormente quando as mulheres ousaram desafiar a ordem conservadora vigente, a qual lhes negava o *status* de cidadãs, interditando-as do direito político ao voto.

Já em 1910 a professora, feminista e indianista⁶² Leolinda de Figueiredo Daltro, fundou o Partido Republicano Feminino, em protesto à negação de seu pedido de alistamento eleitoral, o qual foi requerido com base no precedente deixado pela Constituição de 1891 cujo art. 70 estabelecia que “são eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei”.

Prosseguindo com a luta pelos direitos políticos das mulheres, Daltro em 1917, organizou a marcha coletiva em defesa do voto feminino. E, em virtude de suas ideias serem consideradas muito avançadas para a época foi acusada de pretender a ‘masculinização de seu adorável sexo’. (SCHUMAHER e BRAZIL, 2000, p. 319).

Nesse ínterim, foram criados, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, e a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), por aquela que se revelou em um dos ícones da história do feminismo no nosso país, a cientista e deputada Bertha Lutz (idem, p. 106-107). A exemplo de Daltro, a escritora, advogada e feminista, Mietta Santiago também questionou a inconstitucionalidade do veto ao voto feminino, argumentando que este estava em desacordo com o artigo 70 da Constituição Brasileira de 1891.

E, ao contrário do que ocorreu com Daltro em 1910, Santiago em 1928 conquistou, mediante um mandado de segurança, o direito de eleger e ser eleita⁶³. Sua conquista impressionou o poeta Drummond que sensibilizado dedicou a Mietta Santiago o poema Mulher Eleitora:

Mietta Santiago
loura poeta bacharel
Conquista, por sentença de Juiz,
direito de votar e ser votada
para vereador, deputado, senador,
e até Presidente da República,
Mulher votando?
Mulher, quem sabe, Chefe da Nação?
O escândalo abafa a Mantiqueira,
faz tremerem os trilhos da Central

⁶²Defendia que através da educação, os indígenas poderiam ser incorporados à sociedade. Com tal intencionalidade em 1896, dá início a um ambicioso projeto de alfabetização aos indígenas (idem, p. 318).

⁶³Disponível em www.seebilheus.org.br/noticias/ler.php?code=7220.

e acende no Bairro dos Funcionários,
melhor: na cidade inteira funcionária,
a suspeita de que Minas endoidece,
já endoideceu: o mundo acaba.⁶⁴

Todavia, coube à professora Celina Guimarães Viana entrar para a história com o título de 1ª eleitora brasileira e o Rio Grande do Norte como o primeiro estado a legalizar o direito de voto às mulheres. Em 1928, o governador do Rio Grande do Norte, José Augusto Bezerra – a pedido do então candidato a governo do estado Juvenal Lamartine⁶⁵ – consegue através de uma emenda alterar a lei eleitoral, estendendo o direito ao voto também às mulheres. Após a Revolução de 1930, o governo provisório designou uma comissão de juristas para elaborar o novo código eleitoral, da qual a sufragista Bertha Lutz participou ativamente, defendendo a incorporação do direito do sufrágio feminino.

Por fim, após um longo período de luta e ousadia, materializadas em campanhas, passeatas, e outras formas criativas de reivindicações a tencionar a ordem estabelecida, foi finalmente assinada em 1932, por Getúlio Vargas a nova lei eleitoral que estendeu o direito de voto às mulheres. Lei esta, incorporada posteriormente à Constituição de 1934. Segundo Blay:

Nos anos 20, as sufragistas fizeram campanhas junto aos Deputados e Senadores, passeatas pelas ruas, chegaram a jogar panfletos por avião em pleno Rio de Janeiro, numa ação ousada e precoce. Finalmente, depois de mais de uma década conseguiram que Getúlio decretasse o direito ao voto em 1933 o qual só foi ratificado pela Constituição de 34. Com o golpe de 35, as mulheres só começam a votar dez anos depois, em 1945, com a redemocratização do país. Ainda assim, votar não significava ser candidata ou ser eleita. Poucas se elegeram em 1945, a maioria pelo Partido Comunista ou partidos a ele vinculados. No ano seguinte, os partidos de esquerda foram colocados na ilegalidade e as eleitas, junto com seus companheiros, perderam o mandato (BLAY, 2002, p. 13).

Ainda com a intencionalidade de evidenciar a importância do movimento feminista para a efetivação das conquistas de direitos das mulheres, a linha do tempo dos movimentos feministas e de mulheres no Brasil (1870-2000) elaborada por Matos representada no quadro abaixo é bastante reveladora:

⁶⁴Disponível em: palipalan.blogspot.com/2010/11/mulher-eleitora.html

⁶⁵Em 1920, Juvenal Lamartine, então deputado e membro da Comissão de Constituição e Justiça, tornou-se um aliado importantíssimo do movimento feminista, na luta pelo direito ao sufrágio feminino. Atendendo a solicitação de uma comissão de feministas liderada por Bertha Lutz elaborou um parecer favorável ao projeto de lei que estendia o direito de voto às mulheres. (SCHUMAHER & BRAZIL, 2000, p. 107).

Quadro 23 – Linha de tempo dos movimentos feministas no Brasil

DATA	EVENTOS	
1870		PRIMEIRA ONDA DO FEMINISMO
	Presença de grande número de jornais e revistas de feição nitidamente feminista, editados no Rio de Janeiro e em outros pontos do país.	
1810		
	Leolinda de Figueiredo Daltro como figura proeminente, tendo sido a Presidente do Partido Feminino Republicano.	
1919	Bertha Lutz funda a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher e representa o Brasil no Congresso da Organização Internacional do Trabalho	
1920		
1922	Bertha Lutz cria a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.	
1930		
1932	Conquista do Sufrágio feminino no Brasil	
1934	A Assembleia Nacional Constituinte de 1934 contou, entre seus 254 constituintes, com duas mulheres: a Dra. Carlota de Queirós e Almerinda da Gama.	
1940		
1950		
1952	Convenção sobre os Direitos Políticos das Mulheres – ONU	
1960		SEGUNDA ONDA DO FEMINISMO
	Presença das mulheres brasileiras na luta armada contra a ditadura e o regime militar (1960-1970).	
1967	Declaração sobre a Eliminação de Discriminação contra a Mulher	
1970		
1975	Realização pela ONU da Primeira conferência da Mulher e Formação de grupos políticos de mulheres que passaram a existir abertamente, tal como o Movimento Feminino pela Anistia, assim como o Brasil Mulher – jornal porta-voz do recém-criado Movimento Feminino pela Anistia é fundado por Rose Marie Muraro com outras companheiras; e o Centro da Mulher Brasileira, entidade pioneira do novo feminismo nacional.	
	Lançamento do periódico Nós Mulheres que também se assumiu como	

1976	feminista e circulou por quase três anos.	
1978	Movimento contra a Carestia	
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – CEDAW	
1980		
	Participação das mulheres brasileiras no processo de redemocratização e na construção de ênfases ainda mais particulares que passaram a incidir mais sobre as diferenças intragênero, ou seja: aquelas vividas entre as próprias mulheres - mulheres negras, lésbicas, indígenas, rurais etc. Movimento articulado entre as feministas universitárias, alunas e professoras promove a institucionalização dos estudos sobre a mulher e sua legitimação diante dos saberes acadêmicos, através da criação de núcleos de estudos, da articulação de grupos de trabalho e da organização de congressos, colóquios e seminários para provocar a saudável troca entre as pesquisadoras. É desta época a criação do Grupo de Trabalho sobre Estudos da Mulher, da ANPOCS, e do Grupo de Trabalho Mulher na Literatura, da ANPOLL; assim como a criação do NEM – Núcleo de Estudos sobre a Mulher, da PUC-RJ; do NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, na UFBA; do NEPEM – Núcleo de estudos e pesquisas sobre a Mulher da UFMG; do NIELM – Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura, da UFRJ; e do NEMGE – Núcleo de Estudos da Mulher e Relações de Gênero, da USP; entre muitos outros que se multiplicaram nas diferentes instituições de ensino superior.	TERCEIRA ONDA DO FEMINISMO
1981	Grupos feministas ultrapassaram as divergências partidárias e se aliaram às vinte e seis deputadas federais constituintes – o “charmoso” “lobby do batom” – como forma de garantir avanços na Constituição Federal, tais como a desejada igualdade de todos brasileiros perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.	
1982	Lançamento do Mulherio, em São Paulo, por iniciativa de feministas ligadas à Fundação Carlos Chagas. Rapidamente a publicação alcança enorme prestígio nos meios universitários	
1990		
	Realização de várias Campanhas feministas: A Impunidade é Cúmplice da Violência em 1993; a Revisão Constitucional – Nenhum Direito a Menos, também em 1993; a Mobilização para a IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, em 1994/95; a Campanha Nacional Pela Vida das Mulheres. Em 1995; a Campanha Mulheres Sem Medo do Poder, de 1996; a Campanha Nacional Pela Regulamentação do Atendimento aos Casos de Aborto Previstos em Lei na Rede Pública de Saúde, de 1997; e, finalmente, a Campanha Sem os Direitos das Mulheres os Direitos Não São Humanos, em 1998.	
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – a “Convenção de Belém do Pará”	
1995	Declaração de Pequim, adotada pela Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres: ação para igualdade, desenvolvimento e paz.	
2000		

	<p>Momento da institucionalização efetiva das demandas das mulheres e do feminismo por intermédio da entrada delas no âmbito do Poder Executivo e Legislativo; criação de órgãos executivos de gestão de políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal; consolidação da institucionalização das ONGs e das redes feministas, em especial, sob a influência do feminismo transnacional e da agenda internacional dos direitos humanos das mulheres; e construção de nova moldura para a atuação do feminismo: trans ou pós-nacional, onde é identificada uma luta por radicalização anticapitalista e uma luta radicalizada pelo encontro dos movimentos feministas com outros movimentos sociais no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul/Sul (a exemplo do Fórum Social Mundial e das lutas feministas e das mulheres contra as ideologias neoliberais).</p>	<p>FEMINISMO QUARTA ONDA DO</p>
--	---	---

Fonte: (MATOS e CORTÊS, 2010, p. 31-32-33).

Devido ao longo período ditatorial pelo qual passou a sociedade brasileira; a população ainda se encontra em meio a um lento processo de aprendizado do exercício democrático, inclusive de seus direitos políticos, cuja vivência plena destes, demanda o acesso a outros direitos, especialmente a educação numa perspectiva crítica que contribua efetivamente com a formação e a conscientização política. Como assinala Magalhães:

Estes Direitos Políticos são [...] dependentes de outros direitos fundamentais da pessoa humana, sendo que, para a efetivação de um modelo de democracia mais participativa e, portanto mais representativa da vontade *consciente* da população depende estes Direitos Políticos do direito social à educação, como forma de conscientização da população [...] (MAGALHÃES, apud DORELLA, 1979, p. 1, grifos do autor).

Assim sendo, o exercício da democracia, para o(a)s brasileiro(a)s, ainda é uma experiência nova e, considerando que o processo eleitoral brasileiro é marcado pelo abuso do poder econômico – corporificado na mercantilização do voto, corrupção e fraude – e que a população não alfabetizada ou com pouca escolarização está vulnerável às práticas eleitorais abusivas, o GT: Votar e Acompanhar, disposto abaixo e constante na CD Viver, Aprender, de modo geral é relevante e contributivo para o processo de conscientização e formação política de todo(a)s envolvido(a)s com a EJA.

Quadro 24 – Importância do voto

VOTAR E ACOMPANHAR

Herbert de Souza (Betinho)

Ao votar, a primeira recomendação é ter calma. Eleição é assunto sério, o voto é um ato de cidadania importante e precisa ser muito bem pensado, analisado. Além do mais, votar não é apenas escolher **um candidato**, colocar o voto na urna e pronto, acabou. Quando você vota, escolhe alguém que, se **eleito**, deverá representar todos os seus **eleitores**. **Um deputado, um governador ou um Presidente** da República ganham um mandato da sociedade para trabalhar por essa sociedade.

Para escolher um bom candidato é fundamental pesquisar sua história, os seus caminhos políticos. De que partidos ele já foi? Com que aliados já esteve? Se ele for um político experiente, terá registrado na sua biografia posicionamentos que demonstraram sua afinidade, ou não, com as causas sociais e populares.

Mas o candidato analisado pode ser também **um calouro** na política. É importante saber se esta é a sua primeira experiência como política. Porque, mesmo que o candidato não tenha uma história política, terá, certamente, um passado de vida. E esta análise precisa levar em consideração se um candidato é um homem **ético, íntegro**, que merece confiança e credibilidade. Por isso, vale a pena saber que ideias esta pessoa defendeu ao longo da vida.

Busque alguém que tenha uma atuação ética, busque alguém que tenha um currículo de credibilidade e respeito, procure e pesquise sobre a experiência política, investigue as referências de um determinado nome. Vote consciente da sua escolha. E fique de olho depois, para poder cobrar. Na próxima eleição, você tem de saber se aquele candidato que você elegeu merece de novo o seu voto. Ou não. (Texto trasladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 3, 2002, p. 247- 248, grifos nossos).

As recomendações valiosíssimas de Herbert de Souza, autor do texto: **Votar e acompanhar**, disposto logo acima. “Busque alguém que tenha uma atuação ética, busque alguém que tenha um currículo de credibilidade e respeito, procure e pesquise sobre a experiência política, investigue as referências de um determinado nome”, contribuem significativamente com o processo político-educativo do(a)s aluno(a)s.

Todavia, devido às referências realizadas anteriormente pelo autor – sempre se reportando ao gênero masculino, conforme nos apontam as palavras grifadas no GT: **Votar e acompanhar**, nos dá a impressão de que alguém capaz de atender a estes critérios e, portanto, qualificado para ser candidato, é alguém do sexo masculino.

Dessa forma, oculta o sexo feminino e cria-se a falsa ideia de que ser candidato é um papel social ainda restrito aos homens, que somente a eles cabe dirigir o mundo e escrever e decidir os rumos da história. À medida que exclui as mulheres destas possibilidades, traz à tona um estereótipo sexista. E, ao fazê-lo, acaba por rechaçar as transformações socioculturais que estão ocorrendo na sociedade. Dessa forma, artificializam, mascaram a realidade e deformam a história, apresentando-a parcialmente.

Prática recorrente na Coleção Viver, Aprender que precisa urgentemente ser revista e modificada na perspectiva da visibilidade das mulheres, da simetria das representações sociais e da igualdade das relações entre homens e mulheres.

Quadro 25 – O conceito de governo

O GOVERNO BRASILEIRO

Governo é o conjunto de autoridades com a função de administrar o país nos três níveis: federal, estadual e municipal. Para governar, o governo distribui-se em três Poderes, tendo cada um deles uma atribuição:

1. Poder Legislativo: fazer as leis do país, no plano federal (**senadores, deputados federais**); no plano estadual (**deputados estaduais**); no plano municipal (**vereadores**).
2. Poder Executivo: executar as leis no plano federal (**presidente**); estadual (**governador**) e municipal (**prefeito**).
3. Poder Judiciário: acatar e investigar denúncias de irregularidades, promover justiça e zelar pelo cumprimento das leis. Esse poder existe apenas no plano federal e estadual.

São eleitos, por meio do voto direto, o **presidente da República, os senadores e deputados federais** para representar o povo em nível federal. **O governador e os deputados estaduais** representam o povo em nível estadual e são também escolhidos pelo voto direto, assim como o prefeito e **os vereadores**, que representam **o povo** em nível municipal (Texto transladado do LD do aluno Viver, Aprender: educação de jovens e adultos, volume 3, 2002, p.250-251, grifos nossos).

O GT disposto acima dá continuidade ao processo de conscientização e formação política iniciado anteriormente por outros GT já analisados, contribuindo com a construção da cidadania do(a)s aluno(a)s. Para o(a)s aluno(a)s em processo de alfabetização ou com pouca escolarização as informações trazidas pelo GT: O governo brasileiro é de muita valia. O(a)s aluno(a)s precisam se inteirar corretamente sobre as funções de cada candidato(a) e quais são suas atribuições.

No entanto, o título do GT: O governo brasileiro, se constitui em uma expressão, inteiramente masculinizada androcêntrica, carregada do sentido tradicional de poder: o governo, o Estado-Nação, lugar marcadamente masculino, ao masculinizar os cargos, representativos do poder político, desconsidera que as funções ali elencadas também são desempenhadas pelas mulheres. Ademais, ao fazer a opção do emprego indiscriminado do masculino genérico, está fazendo também uma opção ideológica androcêntrica que desconsidera a presença do feminino e evidencia exclusivamente o sujeito masculino, a lógica patriarcal, na qual está assentada a dominação masculina. Segundo a linguista Eulália Lledó:

As resistências a feminizar uma profissão ou cargo nunca se baseiam em argumentações estritamente linguísticas, porque as resistências não vêm da língua, as línguas costumam ser amplas e generosas, dúcteis e maleáveis, hábeis e em perpétuo trânsito; as travas são ideológicas.⁶⁶

A CD Viver, Aprender ao trazer para o espaço de sala de aula GT que ocultam o protagonismo das mulheres, seja omitindo informações que as identificariam no cenário político e histórico, seja empregando a linguagem sexista que as excluem de uma existência discursiva pelo uso indiscriminado do masculino genérico, manifesta uma visão sexista no domínio histórico e linguístico.

Por conseguinte, não perspectiva a possibilidade de construção de outros paradigmas de sociabilidade, nos quais as relações sociais entre homens e mulheres sejam fundadas no respeito mútuo e na igualdade, onde o processo educacional consiga se desvencilhar das amarras dos preconceitos para contribuir mais e melhor com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

5.4.4 A linguagem dos GT da CD Viver, Aprender: o sexismo (des)velado

Professora: como se forma o feminino? É fácil: às palavras que terminam em “o” se troca essa letra por “a”.
Professora: e o masculino? O masculino não se forma! Existe!!!⁶⁷

A linguagem enquanto um artefato cultural e elaboração humana, além de transmitir informações e promover a interação entre as pessoas, carrega em seu cerne a carga ideológica, permeada pelas relações de poder. Assim sendo, reproduz os valores de um determinado grupo humano – representado pelo macho, hetero, burguês e cristão – reforça os estereótipos de gênero, ou seja: define os papéis considerados convenientes para homens e mulheres e nesse processo tem contribuído para com a desvalorização social das atividades femininas, privilegiando as atividades masculinas.

A linguagem, ao retratar os interesses e valores patriarcais espelha, reproduz as desigualdades geradas das discriminações dirigidas contra as mulheres por intermédio da

⁶⁶ Eulalia Lledó Cunil. Ministras y Mujeres. En femenino y en masculino, Cuadernos de educación no sexista Nº 8. Instituto de la Mujer. Madrid. 2002. In Manual para o uso não sexista da linguagem. Disponível em educacion-nosexista.org/repo/manualusonaosexistalinguagempt1.pdf – Uruguai.

⁶⁷ Manual para o uso não sexista da linguagem, tradução em português de Beatriz Cannabrava, publicada com o apoio da REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina) para ser distribuída por Internet para o Brasil e países africanos de língua portuguesa. Disponível em educacion-nosexista.org/repo/manualusonaosexistalinguagempt1.pdf – Uruguai.

ideologia androcêntrica e do sexismo, contribuindo para a assimetria das relações de gênero e para a hierarquização entre os valores do universo masculino e o feminino, como também para reforçar a misoginia que ainda permeia as práticas sociais, como registra o já referido Manual para o uso não sexista da linguagem,

Os efeitos que produzem na língua o sexismo e o androcentrismo poderiam ser agrupados em dois fenômenos. Por um lado o silêncio sobre a existência das mulheres, a invisibilidade, o ocultamento, a exclusão. Por outro, a expressão do desprezo, do ódio, da consideração das mulheres como subalternas, como sujeitos de segunda categoria, como subordinadas ou dependentes dos homens (idem, *ibidem*).

A linguagem sexista utilizada nos GT da CD Viver, Aprender desconsidera a recomendação do movimento feminista que conta com o apoio de instituições do sistema das Nações Unidas como a UNESCO⁶⁸, num esforço conjunto de denúncia da nocividade de práticas sexistas presente em todo tecido social, particularmente na escola, evidenciadas pelos livros didáticos, materiais escolares e outros.

O movimento feminista também influenciou a mudança na linguagem de um dos expoentes do pensamento educacional brasileiro: Paulo Freire. Ele publiciza em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o tamanho do seu equívoco com relação à linguagem sexista até então por ele utilizada.

Freire nos relata que recebeu inúmeras cartas do movimento de mulheres americanas e que estas, inicialmente o parabenizavam quanto à obra *Pedagogia do Oprimido* – na qual Freire aborda a questão da opressão, da libertação, e realiza uma crítica contundente, à estrutura social opressora –, contribuía com a causa da libertação como um todo. Entretanto, criticavam a linguagem que ele utilizava acusando-a de machista, portanto, discriminatória e excludente para com as mulheres. Nesse momento, Freire confessa que se surpreendeu e “condicionado pela ideologia autoritária machista reagi” E tenta se justificar “Ora, quando eu falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. (FREIRE, 2005, p. 67). Em seguida, Freire revela:

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘quando falo

⁶⁸Com a intencionalidade de apoiar a luta contra os preconceitos sexistas e também sensibilizar a opinião pública em relação à presença danosa do sexismo nos livros para criança e nos manuais escolares a UNESCO publica em 1996, o manual: *Redação sem discriminação em Português, Inglês e Espanhol* e realiza uma série de estudos tratando à temática. Vê Andréé Micheel: *Não Aos Estereótipos! Vencer o sexismo nos livros para crianças e manuais escolares*.

homem, a mulher está incluída'. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: 'As mulheres estão decididas a mudar o mundo?' Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: 'As mulheres estão decididas a mudar o mundo'. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo; 'Todas vocês deveriam' etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando 'brincar' com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso (idem, ibidem).

Freire prossegue indagando: Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há dez mulheres numa sala e um só homem devo dizer: "Eles todos são trabalhadores e dedicados". Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico. Posteriormente, mais refletido, Freire assumiu publicamente as marcas da cultura machista até então presente na sua elaboração teórica publicada e reconheceu seu "débito àquelas mulheres [...], por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia" (idem, ibidem). Freire responde todas as cartas dessas mulheres admitindo o quanto suas críticas contribuíram para que ele percebesse o equívoco de gênero na linguagem de seus escritos, inclusive solicitou das editoras a superação da linguagem machista.

A partir daí, Freire abole de seus escritos o uso do masculino genérico, registrando sempre: o professor, a professora, o educando, a educanda, a mulher e o homem ou seres humanos para se referir à humanidade. Compreendendo então o engodo, da crença de que ao utilizar o masculino de forma generalizada estamos nomeando os dois sexos, asseverando, portanto, que a linguagem não é neutra e sim carregada de ideologias que pode produzir preconceitos e expressar discriminações sexistas.

A denúncia da presença de sexismo nos livros e nos materiais escolares tem sido pauta de luta do movimento feminista reafirmada pela Conferência Mundial da Década das Nações Unidas, relativo à mulher, que declarou que é dever da educação:

Contribuir para uma mudança de atitudes, eliminando as imagens estereotipadas tradicionais quanto aos papéis do homem e da mulher favorecendo assim a criação de imagens novas e mais positivas, quanto à participação feminina na vida familiar, profissional social e pública (MICHEL, 1989, PREFÁCIO).

Na referida Conferência houve também um chamamento aos governantes no sentido de "tomarem todas as medidas necessárias, a fim de eliminar do material didático, em

todos os níveis, os estereótipos baseados no sexo”⁶⁹. No Brasil, esse movimento internacional antissexista acentuou o debate sobre as desigualdades nas relações sociais de gênero, anteriormente suscitado pelo movimento feminista e, posteriormente, influenciou a promulgação da Carta Magna de 1988.

A presença compulsória do masculino universal na linguística mantida na redação dos GT da CD Viver, Aprender revela sua desconsideração no que se refere à necessidade premente de desconstrução das práticas linguísticas masculinizadas, patriarcais, androcêntrica e sexistas, silenciadora da presença e participação das mulheres no decurso histórico da humanidade. A referida CD reproduz a exclusão do sexo feminino, mantendo o enfoque linguístico em uma única perspectiva: a do sexo masculino, relegando as mulheres a uma situação desvantajosa, de dependência, subordinação e discriminação, da quase não existência. Práticas ainda recorrentes no uso oral e escrito da linguagem, tanto no universo cotidiano quanto o universo mais formal, que segundo ainda o Manual para o uso não sexista da linguagem⁷⁰:

Existe um uso sexista da língua na expressão oral e escrita (nas conversações informais e nos documentos oficiais) que transmite e reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas que se dão entre os sexos em cada sociedade e que é utilizado em todos os seus âmbitos.

O uso da linguagem excludente, sexista veiculado pela referida CD se faz presente ao longo de toda redação dos seus GT, com exceção do GT: Órfãos da colheita (LIVRO I, VIVER, APRENDER, 2004, p.170). No início este faz um ensaio do uso linguístico correto ao se referir a meninos e meninas, entretanto, adota a linguagem no masculino genérico para o restante do texto, privilegiando o universo social masculino.

Reforçando e reproduzindo assim o modelo linguístico sexista, androcêntrico, que tem como regra absoluta o uso do masculino, delegando ao homem o poder de representar a humanidade, constituindo-se na única e universal referência. Dessa forma a CD Viver, Aprender traz consigo uma perspectiva de negação de igualdade nas relações sociais de gênero.

⁶⁹ *Rapport de la Conférence mondiale de la Décennie des Nations Unies pour de la femme; égalité, développement et paix* (1980, p. 41).

⁷⁰ Fonte mencionada anteriormente na página 109 deste trabalho.

5.4.5 Reescrita do GT, O Governo Brasileiro: incluir no discurso para não excluir na prática

“Sei que a língua corrente está cheia de armadilhas. Pretende ser universal, mas leva, de fato, as marcas dos machos que a elaboraram. Reflete seus valores, suas pretensões, seus preconceitos” (SIMONE DE BEAUVOIR).⁷¹

No encarte de n° 47 da Rede Mulher de Educação, no qual Beatriz Canabrava defende uma educação sem discriminação, ela assinala que: [...] “Falamos uma língua viva, portanto, em evolução constante. Já não se justifica dizer que a gramática exige o uso do masculino quando nos referimos a homens e mulheres”. (CANABRAVA, 2003). Nesta direção, Aponta formas alternativas do emprego da linguagem inclusiva e não sexista que favorecem a perspectiva de visibilidade e igualdade de tratamentos entre o masculino e o feminino. Segundo ela:

- Podemos utilizar o símbolo @ como uma ‘soma’ de a + o, tal como vem sendo feito por diversas publicações feministas para englobar o masculino e o feminino, como o Jornal Fêmea, do CFEMEA (Centro Feminista de Estudos e Assessoria). ‘[...] @s empregad@s e trabalhador@s avuls@s que não têm carteira assinada [...]’.
- Outra alternativa é repetir as palavras no masculino e feminino, quando queremos abranger os dois gêneros. Por exemplo: Trabalhadoras e trabalhadores [...].
- E temos também a rica possibilidade de usar os coletivos que são uma excelente opção para designar um conjunto de pessoas no qual há homens e mulheres: o professorado, em lugar de os professores; a população, em lugar dos povoadores, etc. (idem, ibidem).

Ainda sobre essa questão a coordenadora da Rede Mulher de Educação salienta:

Quando se diz ‘A salvação do planeta está nas mãos dos homens’, ao invés de ‘A salvação do planeta está nas mãos da humanidade’, reflete-se a posição que o homem vem ocupando na história, reforçando-se seu papel hierárquico e as relações de poder e dominação masculina na sociedade⁷².

⁷¹Manual para o uso não sexista da linguagem. Disponível em educacion-nosexista.org/repo/manualusonaosexistalinguagempt1.pdf – Uruguai.

⁷² VIEIRA. A discriminação à mulher está presa à tirania das palavras e imagens. Disponível em: www.centrodandara.org.br/.../Linguagem%20inclusiva.

Considerando que a participação feminina é imprescindível ao processo de fortalecimento da democracia e a efetivação das mudanças sociais e culturais – inclusive no tangente à perspectiva igualitária das relações sociais de gênero – não é aceitável que em nome da manutenção de uma linguagem conservadora e cristalizada as mulheres continuem ausentes, ou presentes de forma desqualificadas ou sub-representadas. Segundo a fundadora e atual presidente da Rede Mulher de Educação e Conselheira Consultiva da REPEM Beatriz Cannabrava

A discriminação de gênero também foi construída a partir da linguagem. Assim, sua desconstrução passa por eliminar todas aquelas palavras que mantêm as mulheres não apenas invisíveis, [...] uma forma de discriminação mediante a exclusão, mas por eliminar também o uso de palavras que as desvalorizam, subordinam-nas, rebaixam-nas ou que não são equitativas (CANNABRAVA)⁷³.

Nesse sentido a CD Viver, Aprender teria avançado se, ao invés da opção pela linguagem sexista e excludente tivesse inovado, utilizado as alternativas sugeridas por Canabrava e demonstradas abaixo:

– O emprego do símbolo @

A utilização do símbolo @ contribui para o equilíbrio da referenciação entre o sexo masculino e o sexo feminino. Por conseguinte favorece a perspectiva da igualdade das relações sociais de gênero.

Quadro 26 – Equilíbrio na linguagem

REDAÇÃO INCLUSIVA RECOMENDADA	REDAÇÃO EXCLUDENTE NÃO RECOMENDADA
Senador@s	Senadores
Deputad@s federais	Deputados federais
Deputad@s estaduais	Deputados estaduais
Vereador@s	Vereadores
President@	Presidente
Governador@	Governador
Prefeit@	Prefeito
President@ da República	Presidente da República
Senador@s e deputad@s federais	Senadores e deputados federais
Governador@ e @s deputad@s estaduais	Governador e os deputados estaduais
Vereador@s	Vereadores

⁷³Manual para o uso não sexista da linguagem. Disponível em educacion-nosexista.org/repo/manualusonaosexistalinguagempt1.pdf – Uruguai.

– **Repetir as palavras no masculino e feminino**

Contribui com a simetria das relações sociais de gênero. Em consequência, provoca a ruptura com a prática corrente do emprego do modo pseudo-genérico para designar pessoas do sexo masculino e do sexo feminino, a qual evidencia o masculino e produz o ocultamento do feminino.

Quadro 27 - Linguagem inclusiva

REDAÇÃO INCLUSIVA RECOMENDADA	REDAÇÃO EXCLUDENTE NÃO RECOMENDADA
Senadores e senadoras Deputados federais e deputadas federais Deputados estaduais e deputadas estaduais Vereadores e vereadoras Presidente e presidenta Governador e governadora Prefeito e prefeita O presidente da República e a presidenta da República Os senadores e deputados federais e as senadoras e deputadas federais O governador e os deputados estaduais e a governadora e as deputadas estaduais Os vereadores e as vereadoras	Senadores, Deputados federais Deputados estaduais Vereadores Presidente Governador Prefeito O presidente da República Os senadores e deputados federais O governador e os deputados estaduais Os vereadores

– **Emprego dos coletivos:**

As palavras coletivas devem ser utilizadas de modo que favoreça a compreensão de que os coletivos sociais representam igualmente os homens e as mulheres. Conforme aponto abaixo:

Quadro 28 – Coletivos inclusivos

REDAÇÃO EXCLUDENTE NÃO RECOMENDADA	REDAÇÃO INCLUSIVA RECOMENDADA
O povo O Governo brasileiro	A população O governo da população brasileira

Diante do exposto, estou autorizada a inferir que a CD Viver, Aprender consegue avançar em aspectos político-pedagógicos, o que traz uma diversidade de GT com informações e conteúdos condizentes à faixa etária do público da EJA, próxima à sua realidade social, não reproduzindo práticas de infantilização ou imbecilização, ainda recorrentes em outras CD, que se dizem voltadas para essa modalidade de educação.

Entretanto, ao trazer para o espaço de sala de aula GT que ocultam o protagonismo das mulheres, seja omitindo informações que as identificariam no cenário político e histórico, seja empregando a linguagem sexista que as excluem de uma existência discursiva pelo uso indiscriminado do masculino genérico, a CD analisada manifesta uma visão sexista no domínio histórico e linguístico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter dual e excludente do sistema educacional brasileiro tem sua gênese no período colonial com a política predatória desenvolvida pelos colonizadores europeus no território brasileiro, mediante um processo brutal de exploração da força de trabalho humana, através da utilização da mão de obra escrava, inicialmente indígena e posteriormente africana.

Em um contexto econômico colonial cujo lastro principal era a exploração e o comércio, não havia interesse da metrópole em instruir, educar a população nativa, menos ainda a população negra escravizada – salvo algumas iniciativas educacionais desenvolvidas pela Companhia de Jesus, exclusivamente com a população masculina. Restando à população feminina – constituída tanto pelas mulheres indígenas, as mulheres negras escravizadas, quanto pelas mulheres brancas (ricas ou pobres) –, a interdição à cultura letrada. E, assim, essas mulheres foram relegadas a uma situação de inferioridade em relação aos sujeitos masculinos. “Essa questão nos remete à tradição Ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, considerava a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do imbecilitus sexus” [...] (RIBEIRO, 2007, p. 79).

A política de exclusão das mulheres, referente à educação formal, desenvolvida pela Coroa Portuguesa foi evidenciada também pela poesia de um importante poeta e alfabetizador português Gonçalo Fernando Trancoso, muito lido pela população masculina da época. Este, não só defendia a ideia de que as mulheres não tinham necessidade de escolarização como defendia também o emudecimento das mesmas. É de sua autoria o verso “Afirmo que é bom aquele rifão que diz: a mulher honrada deve ser sempre calada” (TRANCOSO apud RIBEIRO, 2007, p. 79).

A educação brasileira vem imprimindo historicamente as marcas do racismo, do patriarcado, e do sexismo, sistemas de dominação produtores da discriminação e exclusão das categorias sociais constituídas pelos negros, indígenas e particularmente pelas mulheres. A política excludente e discriminatória do sistema educacional brasileiro negou o acesso desses sujeitos aos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade, relegando-os à margem da produção e do consumo, atribuindo-lhes a condição de uma cidadania semiplena.

As ações políticas educativas desenvolvidas pelo sistema escolar brasileiro, desde o período colonial, aos dias atuais, não conseguiram superar seu caráter excludente.

Especialmente no que se refere à cultura patriarcal e à ideologia androcêntrica ainda presente nas práticas educativas desenvolvidas no seio familiar brasileiro e reforçadas pelas práticas curriculares desenvolvidas no espaço escolar. “Diversos estudos apontam que a escola reforça e legitima essa educação familiar, contribuindo para a perpetuação das desigualdades de gênero e para a intolerância à diversidade sexual”. (CARVALHO, ANDRADE e MENEZES, 2009, p. 23).

Por conseguinte, a escola tem contribuído com a promoção da assimetria nas relações sociais – sobretudo na ótica do gênero – e com isso tem causado sérios prejuízos às minorias assujeitadas, dentre as quais as mulheres, que são submetidas a um processo de práticas sexistas, de dominação e exclusão, que se dão de maneira difusa e sutilmente de modos, que dificulta a percepção dos sujeitos envolvidos. Ocorre nas mais diversas situações e práticas curriculares, quais sejam: i) nas representações polarizadas de gênero em livros didáticos e paradidáticos, ii) na linguagem/gramática sexista, iii) na discriminação de pessoas homossexuais, bissexuais, travestis e transgêneros, iv) nas perspectivas diferenciadas das professoras e dos professores para alunos e alunas (idem, *ibidem*).

A simbiose constituída pela cultura do capitalismo/patriarcado/racismo, – enquanto sistemas de dominação estruturantes da sociedade e ainda presente nas práticas educativas familiares e escolares – trata suas diferenças como inferioridade e não como riqueza, valor indispensável à construção e afirmação dos processos identitários na perspectiva da pluralidade dos sujeitos sociais.

As reflexões realizadas ao longo do processo de tessitura desta investigação revelaram a face excludente da historiografia oficial no tangente à participação das mulheres no devenir histórico – evidenciado em um longo e árduo processo de exploração/opressão/exclusão/dominação imposto às mulheres –, bem como a reação dessas mulheres, no esforço intelectual, político e organizacional corporificado numa luta constante em busca de sua inserção histórica e sua emancipação.

A análise do arcabouço legal apontou que o debate sobre a questão da mulher no país remonta ao final do século XIX, suscitado pelo movimento feminista. No entanto, só recentemente, com a intensificação das mobilizações deste movimento, esta temática entrou para a agenda das políticas públicas. O Estado brasileiro finalmente explicitou a perspectiva de políticas públicas educacionais promotoras de uma educação voltada para a democratização das relações de gênero, nas quais as diferenças não sejam mais transformadas em desigualdades.

A mudança de postura por parte do Estado, motivada pela tensão provocada pelas reivindicações dos movimentos feministas, pode ser vislumbrada na legislação educacional, a partir da década de 1980, com a promulgação da CF/88, que em seu capítulo 5º, inciso I, (já citado em um outro momento deste trabalho), o qual determina: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. E no artigo 3º: “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação”.

Nesse sentido, a CF/88 preconizou a perspectiva da igualdade das relações sociais, inclusive a igualdade entre os sexos, apostando para possíveis mudanças de valores, costumes e paradigmas, com possibilidade também de se atribuir novos significados à prática social. Entretanto a LDB/96 e o PNE/2001 elaborados em um contexto histórico de reforma do Estado Brasileiro, não conseguiram avançar minimamente, no que se refere à educação das relações sociais de gênero numa perspectiva igualitária.

Os resultados das análises dos conteúdos dos referidos textos legais evidenciaram o quanto a EJA foi impactada pelos prejuízos causados pelo seguinte paradoxo: de um lado, a conquista no plano jurídico do direito ao acesso à escolarização básica, assegurado pela CF/88, na perspectiva da igualdade entre homens e mulheres. De outro, a destituição desses direitos, impetrada pelo governo federal de orientação neoliberal, que através de intervenções no processo de tramitação e aprovação da LDBEN/96 e do PNE/2001, de emendas constitucionais, decretos e medidas provisórias, alterou a CF/88 de modo a ajustar esse ordenamento jurídico aos ditames do Banco Mundial.

Quanto ao Parecer CNE/CEB/2000, representa um significativo avanço ao processo de institucionalização da educação de pessoas jovens e adultas. Entretanto, o resultado da análise de conteúdo deste documento identificou a presença de sexismo, evidenciado pelo tratamento desigual conferido por este às mulheres.

O resultado da análise de conteúdos apontou que, de modo geral os GT analisados: abordam temáticas significativas e próximas às realidades do(a)s aluno(a)s, dizem respeito ao mundo concreto, real e estão relacionados ao contexto e ao cotidiano do(a)s mesmo(a)s. Incorporam parcialmente renovações no campo da Historiografia, atribuindo tanto ao homem como à mulher – enquanto pessoas, comuns, simples anônimos e extraordinárias – o *status* de sujeitos históricos. Destaca suas histórias de vida e suas lutas coletivas. Os referidos GT possibilitam ainda a realização de um fazer histórico na perspectiva da história do(a)s vencido(a)s, do(a)s oprimido(a)s; trazem para o espaço da sala de aula

diversas fontes históricas, (não só as oficiais), e trabalham com diversas concepções de conhecimento (não só o científico).

O resultado da análise dos GT constantes na CD Viver, Aprender autoriza inferir que essa CD contribui para a formação cidadã do(a) educando(a) da EJA, para a reflexão e a construção de conceitos que demandam um maior grau de abstração. Por conseguinte, favorece a aquisição da leitura e da escrita e a construção e apreensão do conhecimento em seu conjunto, avançando consideravelmente no processo. Entretanto, o resultado da análise também revelou a presença de sexismo nos GT analisados. No referente à quantificação estatística, o resultado do mapeamento apontou que a distribuição numérico-estatística dos gêneros textuais referentes ao universo feminino é inferior ao número dos gêneros textuais, referentes ao universo masculino. Quanto ao protagonismo do(a)s personagens, mesmo havendo um certo protagonismo feminino, a maior visibilidade é conferida ao protagonismo masculino.

A CD em questão revelou sua face excludente também na adoção do modelo linguístico sexista, androcêntrico, que tem como regra absoluta o uso do masculino genérico que delega ao homem o poder de representar a humanidade, constituindo-se na única e universal referência. Por conseguinte, a referida CD não conseguiu avançar com o processo de aquisição do conhecimento na perspectiva igualitária das relações sociais de gênero, revelando-se sexista e excludente.

No que se refere à Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro, o resultado da análise constatou que a mesma preconizou a igualdade entre homens e mulheres, defendeu a promoção da autonomia das mulheres por meio da educação de pessoas adultas, recomendou textualmente aos seus signatários a correção das desigualdades de oportunidades educativas entre as mulheres e os homens, reafirma assim, a necessidade de transformação das relações de gênero no campo educativo das pessoas adultas. Quanto à utilização da linguagem, a referida Declaração adotou efetivamente em sua redação a linguagem inclusiva, provocando a ruptura com a linguagem sexista de uso comum até então em outros documentos similares.

Concluo, diferentemente do que está posto tanto em alguns documentos referenciais quanto no LD da EJA analisados nesta investigação, que o LD da EJA precisa contemplar as vozes dos seus múltiplos sujeitos, permitindo emergir de suas páginas suas diversidades: socioculturais, de religiosidade, de raça/etnia, de geração, de gênero e sexualidade, incluindo os sujeitos sexuais não hegemônicos – os considerados “desviantes” pela cultura da heteronormatividade –, em suas riquezas e plasticidades. Por conseguinte, precisa

registrar a luta, a história do(a)s dominado(a)s, particularmente a luta das mulheres invisibilizadas pela escrita masculina, sua protagonização histórica positivada que foi preterida pelas práticas curriculares educacionais conservadoras, em benefício da história dos grupos dominantes, representados hegemonicamente pela figura do homem heterossexual, branco, burguês e católico.

As questões das mulheres sob a ótica dos estudos de gênero demandam práticas educativas que favoreçam a implementação do estabelecido – há mais de duas décadas –, pela CF/88 em seu capítulo 5º, inciso I, e no seu artigo 3º. Bem como das recomendações da Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro e avancem no sentido de criar condições de convivência democrática na perspectiva da equidade de gênero. Para tanto, é necessário um efetivo envolvimento de todo(a)s que fazem a educação, especialmente do poder público. É certo que a legislação compromete o Estado, determinando suas obrigações e responsabilidades; no entanto, isso, por si só, não significa a garantia da plena efetivação dos direitos. Segundo o pensador jurídico Norberto Bobbio:

[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam, para si e para os outros, a satisfação de novos carecimentos materiais e morais: mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BÓBBIO, 1992, p. 10).

Portanto, é imprescindível que as determinações da referida legislação sejam traduzidas em políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professore(a)s que atuam na EJA, e que o(a)s professore(a)s, efetivamente desenvolvam ações curriculares coletivas possibilitadoras da análise crítica do papel social masculino e feminino, buscando estratégias e políticas pedagógicas que viabilizem tratamento igualitário para “eles” e para “elas”. E que esse tratamento seja refletido no planejamento pedagógico coletivo, na seleção do LD, na construção do projeto político-pedagógico, enfim, nas práticas curriculares como um todo.

Por fim, espero que este trabalho (apesar de sua limitação) possa suscitar novas curiosidades epistemológicas, se constituindo em indutor de outras investigações no campo dos estudos do gênero, ainda carente de aprofundamento. Ademais, acredito que este trabalho poderá contribuir, também, com a qualificação do debate sobre gênero na educação, particularmente na EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. **Nísia Floresta: o conhecimento como fonte de emancipação e a formação da cidadania feminina.** Revista Rhela. Vol. 13. 2009. Acesso em 28 de 09-2010.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo,** São Paulo: Brasiliense, 2007.

ALVES, Gustavo Biasoli. WINKELMANN. Sandra Mônica. **Mulher, História, Imprensa e Constituinte: uma análise do jornal O Estado do Paraná.** Revista: Tempo da Ciência 2007. Acesso 28 de outubro de 2010.

AQUINO, Santos Leão de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. **História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação,** São Paulo: Moderna, 2005.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa /Portugal: Edições 70, LTD, 2009.

BEAUVOUR, Simone. **O Segundo Sexo.** Fatos e Mitos. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. V. 1.

BERENSTEIN, Eliezer. **A inteligência hormonal da mulher.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BEISIEGEL, C. R. **O Plano Nacional de Educação** Disponível em: www.cgu.unicamp.br 1998. Acesso em novembro de 2009.

BÍBLIA, Português. **Bíblia sagrada.** Traduzida pelo Centro Bíblico Católico: Ave Maria, 1999.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

BLAY, E. A. Igualdade de oportunidades para as mulheres: construindo o caminho. In **Igualdade de oportunidades para as mulheres: um caminho em construção.** BLAY, E. A. (Org.) São Paulo: Humanitas: FFLCH, USP, 2002.

_____. **8 De Março: conquistas e controvérsias.** Estudos Feministas, 2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8643.pdf: Acesso, agosto de 2011.

BÓBBIO, Norberto et al. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BORBA, Ângela. FARIA. Nalu. GODINHO, Tatau. Org. **Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores São Paulo**: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE** (Lei nº. 10.172/2001) Brasília. Disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03leis_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03leis_2001/10172.htm) acesso em: 02 de setembro de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

_____. Senado Federal Subsecretaria de Informações: **Lei nº 3.071, de 1º de Janeiro de E 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Acesso em 1 de setembro de 2010.

_____. Senado Federal. **Códigos Civis do Brasil: do Império à República, uma retrospectiva histórica**. 2002. CD-ROM.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Secretaria de Assuntos estratégicos da Presidência da República. **Mulher e trabalho: Avanços e continuidades** Comunicado Nº 40 IPEA, 2010 www.ipea.gov.br/sites/000/2/.../100308_Comunicaipea_40

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado Nº 295, de 2011. Disponível em www.senado.gov.br/atividade/Materia/getTexto.asp?t=91242&c...tp. Acesso em julho de 2011.

BRUSCHINI, Maria Cristina A et al. **Articulação trabalho e família: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras**. Mercado, São Paulo: FCC/DPE, 2008.

_____. LOMBARDI, M. R; UNBEHAUM. S. et al. **Articulação trabalho e família: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras** / Maria São Paulo: FCC/DPE, 2008.

BRUNELLI, Delir. **O parto do universo**. Disponível em <http://www.paulinas.org.br/diafeliz/mensagem.aspx?Data=1/9/2009&MensagemID=662>. Acesso em 1 de novembro de 2009.

BRZEZINSKI Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares entrecruzam**, São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

BUARQUE, Chico, KEATING Valandro. **A Bordo de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro, Editora: Palavra e Imagem, 1981.

BURKE, Peter. **A Escola das Annales (1929–1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.

BYINGTSON, Carlos Amadeu B. Prefácio. In. **O Martelo das Feiticeiras: malleus maleficarum**, Rio de Janeiro: Recorde: Rosa dos Tempos, 2005.

CADERNOS PAGU, Primórdios do conceito de gênero. Cadernos Pagu 1999, p.157-163. Disponível em www.maismulheresnopoderbrasil.com.br/.../Primordios_do_Conceito... Acesso em Janeiro de 2011

CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **Saboreando o saber; a aventura intelectual de Christine de Pizan no seu “caminho de longo estudo”** Disponível em www.uesc.br/.../. Acesso em outubro de 2010.

CAMATA, Rita. **Históricas conquistas**; depoimento [out. 2008]. Entrevistador: Cristiane Rocha Pitta. Brasília, Legis, ano VII, nº 37, 2008.

CANABRAVA, Beatriz. Uma linguagem inclusiva. In: **linguagem inclusiva**. Disponível em: www.centrodandara.org.br/.../Linguagem%20inclusiva. ht. Acesso em novembro, 2010.

CARDOSO, Elizabeth. Imprensa feminista brasileira pós-1974. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2004, vol.12. Disponível em <<http://www.scielo.br>, acesso em 8 de outubro de 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Orgs.). **Gênero e diversidade sexual: um Glossário**, João Pessoa: Universitária, 2009.

_____. Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva. **Projeto “iguais porque diferentes” Escolas Plurais**. João Pessoa: Universitária, 2009.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. São Paulo: Cortês, 2001.

CHATES, Tatiane de Jesus. **Mulheres em trânsito:** um estudo de caso acerca das representações de gênero no curso de condutores da escola pública de trânsito de Salvador. II Simpósio sergipano de pesquisadoras(es) sobre mulher e relações de gênero. Universidade Federal de Sergipe – UFS, ISSN 2176-2252. Aracaju, 2009.

CORACINE, Maria José (Org.). **Interpretação autorial e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: São Paulo, 1999.

CURY, C. R. JAMIL. **Medo à liberdade e compromisso democrático:** LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DEL PRIORE, Mary. **Viagem pelo imaginário do interior feminino.** Rev. bras. Hist. [online]. 1999, vol.19, n. 37.

_____. **História das mulheres no Brasil,** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **História das mulheres:** as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva.* São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, Albertina de Oliveira & BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

DIAP - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos de Assessoria Parlamentar, Manifesto por uma Convenção Interamericana dos Direitos Sexuais e dos Direitos Reprodutivos, 2006, p. 3, grifo nosso. Disponível www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/7749/7118. Acesso em fevereiro de 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria:** uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, São Paulo, 27, n.2, 2001, acesso em 22 de junho, de 2010.

_____. Maria Clara, GALVÃO, A. M. de O. **Preconceito contra o analfabeto** - São Paulo: Cortês, 2007.

DORELLA, Paula Junqueira. **Os direitos políticos nas Constituições brasileiras.** Revista Jus Navigandi, 1997. Disponível em jus.uol.com.br/.../os-direitos-politicos-nas-constituicoes-bra. Acesso em junho de 2011.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta e Mary Woolstonecraft:** diálogo ou apropriação? In *O Eixo e a Roda.* Revista de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da UFMG, vol. 7, 2001. Acesso em 02-10-2010.

DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens:** do amor e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

EGGERT, Edla. **Reconstruindo conceitos:** da não cidadania ditada por Rousseau e Kant para a aprendizagem da cidadã de hoje. Acesso em 03-10-2010.

FERNANDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Rio de Janeiro: Artmed, 1994.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário.** São Paulo: Cortez, 1989.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez; Julia Pérez CERVERA (Org.). Manual para o uso não sexista da linguagem. Tradução Beatriz Canabrava. Disponível em www.campanaderechoeducacion.org/.../manualusonaosexistalinguag. Acesso em Dezembro de 2009.

FREIRE, A. M. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu) Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire,** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **A importância do ato de ler – em três artigos se completam.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. L. Q. e MOURA, T. M. M. **Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão.** Revista ACOALFApl: Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa. São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Acesso em 10 de outubro de 2010.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização: In: Streck, Danilo R. REDIN, Euclides e Zitkosk, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual.** Belo Horizonte: Autêntica 2003.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Scipione, 2004.

_____. **Educação de adultos como direito humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GIL, Gilberto. **Super-Homem, a canção.** Disponível em: <http://letras.mus.br/gilbertogil/46246/>. Acesso em 05 de maio de 2011.

GUARESCHI, P. Empoderamento In: STRECK, D. R; REDIN, E. ZITKOSK, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HADDAD, Sergio. A educação de pessoas Jovens e adultas e a nova LDB. In: Brzezinski Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares entrecruzam**, São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

HESÍODO. Teogonia. **Os trabalhos e dias**. Trad. Ana Elias Pinheiro & José Ribeiro Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005.

HOBBSAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOLANDA, Heloisa Buarque. Feminismo em tempos pós-moderno. In: **O feminismo como crítica da cultura**. HOLANDA, Heloisa Buarque (Org.). Rio de Janeiro. ROCCO, 1994.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 2ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 2006.

IPEA, Comunicado do IPEA nº 40. **Mulher e trabalho: Avanços e continuidades**, 2010. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/100308_comunicadoipea40.pdf. Acesso janeiro de 2011.

KOLONTAI, Alexandra. **A Nova mulher e a Moral Sexual**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

KRAMER, Heirich e SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras: malleus maleficarum** Rio de Janeiro: Recorde: Rosa dos Tempos, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Jardim do Éden revisitado**. Rev. Antropol. [online]. 997, vol. 40, n.1, pp.149-164. ISSN0034-7701. doi: 10.1590/S0034-77011997000100005 Acesso em 2-9-2010.

LAMOUNIER, Aden Assunção. O fervor operário entre os anos 1917 e 1918 no rio de janeiro: José Oiticica e outros militantes em plena ação. In: SOUZA Silvia Cristina Martins de; GUIZELIN Gilberto da Silva (Orgs.). **Anais V Seminário de Pesquisa Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina Volume 1: Territórios do Político**. Londrina (PR), 2011.

LE GOF, Jacque, TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, Divanir Maria de. **O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de ciências sociais da educação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas-UFAL: Maceió, 2011.

LIMA, Constância Duarte. **Nísia Floresta e Mary Wollstonecraft: diálogo ou apropriação**. Disponível em www.letras.ufmg.br/poslit/.../Constancia%20lima%20Duarte.pdf. Acesso em 10-10- 2010.

LIMA, N. R. **Mulher em questão**. Maceió: Universitária, 1987.

LINS, Regina Navarro. **A cama na Varanda**. Arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

LONDA, Schienbinger. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LOYN, Henri R. **Dicionário da Idade Média**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 1990.

MANUAL de Formação de Formadores/as em Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. União europeia, 2003. Disponível - www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Manual_CITE.pdf. Acesso fevereiro de 2011. <http://www.paulinas.org.br/diafeliz/mensagem.aspx?Data=1/9/2009&MensagemID=662>

MANUAL para o uso não sexista da linguagem. Disponível em educacion-nosexista.org/repo/manualusonaosexistalinguagempt1.pdf – Uruguai. Acesso em Dezembro de 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARGOLIS, Jonathan. **A história íntima do orgasmo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. Tradução: Myriam Campello.

MATOS, M. CORTÊS I. R. Breve história da trajetória da luta das mulheres no Brasil. In: **Mais mulheres no poder** – contribuição à formação política das mulheres. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

MELO Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberalismo na América Latina Brasil e Venezuela**, Maceió: Edufal, 2004.

MICHEL, Andrée. **Não aos estereótipos! : vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares**. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1989.

MIRANDA, Ana. **Ser mulher**. Veja 25 anos: reflexões para o futuro. Ed. Abril: 1993.

MIRANDA, Anadir dos Reis. **Mary Wollstonecraft e a reflexão sobre os limites do pensamento liberal e democrático a respeito dos direitos femininos (1759-1797)**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MOURA, T. M. M. O Livro didático na educação de jovens e adultos. In: FREITAS, M. L. Q. (et al.). **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

MURARO, Rose Marie. Breve Introdução Histórica: malleus maleficarum. In: KRAMER, Heirich e SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Recorde: Rosa dos Tempos, 2005, p. 05-18.

NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria**. Disponível em: <http://letras.mus.br/milton-nascimento/47431/>. Acesso em 05 de maio de 2011.

_____. **O que foi feito deverá**. Disponível em: <http://letras.mus.br/milton-nascimento/47439/>. Acesso em 05 de maio de 2011.

NYE, Andrea. **Teoria Feminista e as Filosofias do Homem**. Rio de Janeiro. Record. Rosas do Tempo, 1995.

O bipartidarismo no regime militar. Educaterra. terra.com.br/voltaire/brasil/2003/08/18/001.htm.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. **O livro didático na educação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas-UFAL: Maceió, 2007.

PAIVA, J. MACHADO M. M. IRELAND T. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de doutorado defendida na UFF, 2005.

PASSAVETO, Sandra Jatahy. **História & Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2005.

_____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINHEIRO, Luana Simões. **Vozes femininas na política: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-Constituinte**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.

PINTO, Zé. **Sem medo de ser mulher**. Disponível em: <http://www.mcpbrasil.org.br/o-mcp/item/378-z%C3%A9-pinto-sem-medo-de-ser-mulher>. Acesso em 05 de maio de 2011.

PIOVESAN, Flavia. Direitos civis políticos: a conquista da cidadania Feminina. In: **O Progresso das Mulheres no Brasil Brasília**, 2006.

PITANGUY. Jacqueline **As Mulheres e a Constituição de 1988**. www.cepia.org.br/images/nov089.pdf, 1989. Acesso em 2-10-2010.

_____. In: **Relatório da Unidade de Gênero do Departamento de Política Econômica e Redução de Pobreza Região da América Latina e Caribe** Banco Mundial. 2003. A questão de gênero no Brasil.

_____; MIRANDA Dayse: As mulheres e os direitos humanos. In: **O Progresso das Mulheres no Brasil**. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem). Brasília, 2006. Versão especial para a Internet.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS e Ministério da Segurança Social e do Trabalho: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. **Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens**. União europeia, 2003. Disponível - www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Manual_CITE.pdf

ROCHA, Patrícia. **Mulheres sob todas as luzes: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado**. Belo Horizonte: Leitura, 2009.

RODRIGUES, Almira, CORTÊS, Iáris. **Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituente**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA, Brasília: Letra Livre, 2006.

RIBEIRO, Arilda I. M. In: VEIGA, C. G, FARIA FILHO, L. M. de, LOPES, E. M. T. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **A mulher na sociedade de classe: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1979.

_____. “O estatuto da violência de gênero”. In: SANTOS, José Vicente T. dos. (Org) **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **Primórdios do conceito de gênero**. Disponível em [Cadernos Pagu, 1999 - ifch.unicamp.br](http://CadernosPagu.1999@ifch.unicamp.br). Acesso em Janeiro de 2011.

SANTOS, Rita Luiza Occhiuze dos. **A participação da mulher no Congresso Nacional Constituinte de 1987 a 1988**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo, 2004.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001.

SCHUMACHER, Schuna, BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfica e ilustrado**. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

_____. SCHUMA, Gogó de Emas: a participação das Mulheres na história do estado de Alagoas. Rio de Janeiro: REDEH, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995. Disponível em: www.4shared.com/.../joan_Scott_-_Gnero_uma_categor.htm - Acesso em 10 de setembro de 2010.

_____. História das mulheres. In.: **A escrita da história: novas perspectivas.** Peter Burke, (org.), São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **O Enigma da Igualdade.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 30, janeiro-abril/ 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf. Acesso em julho de 2010.

_____. **A mulher trabalhadora.** In: DUBY, G. & PERROT, M História das mulheres no Ocidente. Porto, Edições Afrontamento, 1994, vol. IV.
SESI/UNESCO, Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFINTEA. Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro – Brasília: 1999.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo.** In.: BURKE, Peter (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

SILVA, T. T. da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMIÃO, D. S. **Gênero no mundo do trabalho.** Mimeo, 2000.

SOARES, Vera. **Muitas faces do feminismo no Brasil.** Disponível em www2.fpa.org.br/uploads/vera.pdf. Acesso em novembro de 2010.

SOIHET, Rachel. **História das Mulheres.** In.: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

_____. **O Enigma da Igualdade.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 11-30, janeiro-abril/2005. Acesso em julho de 2010.

SOUZA, Antônia Matilde Sarmiento de. **Práticas de Letramento na EJA.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas-UFAL: Maceió, 2010.

STRECK, Danilo R. (et al.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autentica editora, 2008.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide.** São Paulo: Sundermann, 2008.

UNESCO. **Redação sem discriminação:** pequeno guia vocabular com dicas para evitar as armadilhas do sexismo na linguagem corrente. São Paulo: Textonovo, 1996.

VEYNE, Paul. Do Ventre Materno ao Testamento. In: VEYNE, Paul (Org.). **História da vida privada. Do Império Romano ao ano mil.** Dir.: Ariés, Duby. São Paulo; Companhia Das Letras, 1990.

VELOSO, Marcelo Augusto. **Encantos no masculino:** In As relações de gênero em debate, Recife: Ed. Bagaço, 2000.

VIANA, Cláudia Pereira e UNBEHAUN, Sandra. Gênero e Políticas de Educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira In: SILVEIRA & GODINHO (Orgs.). **Educar para a igualdade:** gênero e educação escolar, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

VIEIRA, Vera. A discriminação à mulher está presa à tirania das palavras e imagens. In.: **Linguagem inclusiva:** coletânea de textos. Disponível em: www.centrodandara.org.br/.../Linguagem%20inclusiva. ht. Acesso em novembro de 2010.

VÓVIO, Claudia Lemos. (coordenação) **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos, livro I do aluno, São Paulo: Global - (Ação Educativa), 2004.

_____. **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos. Livro II do aluno, São Paulo: Global - (Ação Educativa), 2004.

_____. **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos. Livro III do aluno, São Paulo: Global – (Ação Educativa), 2004.

WOITOWICZ, Karina Janz; PEDRO, Joana Maria. **Movimento feminista durante a ditadura militar no Brasil e no Chile:** conjugando as lutas pela democracia política com o direito ao próprio corpo. Disponível em e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/.../283... Acesso em dezembro de 2010.

ZETKIN, Clara: Lênin e o Movimento Feminino. In: **A revolução sexual e a revolução socialista.** São João Del Rei: Estudos VERMELHOS, 2009.

ANEXOS

ANEXO A — DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ

Olympe de Gouges (França, Setembro de 1791).

Este documento foi proposto à Assembleia Nacional da França, durante a Revolução Francesa (1789-1799). Marie Gouze (1748-1793), a autora, era filha de um açougueiro do Sul da França, e adotou o nome de Olympe de Gouges para assinar seus panfletos e petições em uma grande variedade de frentes de luta, incluindo a escravidão, em que lutou para sua extirpação. Batalhadora, em 1791 ela propõe uma Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã para igualar-se à outra do homem, aprovada pela Assembleia Nacional. Girondina, ela se opõe abertamente a Robespierre e acaba por ser guilhotinada em 1793, condenada como contra revolucionária e denunciada como uma mulher "desnaturada".

PREÂMBULO

Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração possa lembrar sempre, a todos os membros do corpo social seus direitos e seus deveres; que, para gozar de confiança, ao ser comparado com o fim de toda e qualquer instituição política, os atos de poder de homens e de mulheres devem ser inteiramente respeitados; e, que, para serem fundamentadas, doravante, em princípios simples e incontestáveis, as reivindicações das cidadãs devem sempre respeitar a constituição, os bons costumes e o bem estar geral.

Em consequência, o sexo que é superior em beleza, como em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, em presença, e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos da mulher e da cidadã:

Artigo 1º

A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.

Artigo 2º

O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher e do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.

Artigo 3º

O princípio de toda soberania reside essencialmente na nação, que é a união da mulher e do homem nenhum organismo, nenhum indivíduo, pode exercer autoridade que não provenha expressamente deles.

Artigo 4º

A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo aquilo que pertence a outros, assim, o único limite ao exercício dos direitos naturais da mulher, isto é, a perpétua tirania do homem, deve ser reformado pelas leis da natureza e da razão.

Artigo 5º

As leis da natureza e da razão proíbem todas as ações nocivas à sociedade. Tudo aquilo que não é proibido pelas leis sábias e divinas não pode ser impedido e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo que elas não ordenam.

Artigo 6º

A lei deve ser a expressão da vontade geral. Todas as cidadãs e cidadãos devem concorrer pessoalmente ou com seus representantes para sua formação; ela deve ser igual para todos. Todas as cidadãs e cidadãos, sendo iguais aos olhos da lei devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo as suas capacidades e sem outra distinção a não ser suas virtudes e seus talentos.

Artigo 7º

Dela não se exclui nenhuma mulher. Esta é acusada, presa e detida nos casos estabelecidos pela lei. As mulheres obedecem, como os homens, a esta lei rigorosa.

Artigo 8º

A lei só deve estabelecer penas estritamente e evidentemente necessárias e ninguém pode ser punido senão em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada às mulheres.

Artigo 9º

Sobre qualquer mulher declarada culpada a lei exerce todo o seu rigor.

Artigo 10

Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio. A mulher tem o direito de subir ao patíbulo, deve ter também o de subir ao pódio desde que as suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

Artigo 11

A livre comunicação de pensamentos e de opiniões é um dos direitos mais preciosos da mulher, já que essa liberdade assegura a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda

cidadã pode então dizer livremente: "Sou a mãe de um filho seu", sem que um preconceito bárbaro a force a esconder a verdade; sob pena de responder pelo abuso dessa liberdade nos casos estabelecidos pela lei.

Artigo 12

É necessário garantir principalmente os direitos da mulher e da cidadã; essa garantia deve ser instituída em favor de todos e não só daqueles às quais é assegurada.

Artigo 13

Para a manutenção da força pública e para as despesas de administração, as contribuições da mulher e do homem serão iguais; ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as fadigas, deve então participar também da distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria.

Artigo 14

As cidadãs e os cidadãos têm o direito de constatar por si próprios ou por seus representantes a necessidade da contribuição pública. As cidadãs só podem aderir a ela com a aceitação de uma divisão igual, não só nos bens, mas também na administração pública, e determinar a quantia, o tributável, a cobrança e a duração do imposto.

Artigo 15

O conjunto de mulheres igualadas aos homens para a taxaçoão tem o mesmo direito de pedir contas da sua administração a todo agente público.

Artigo 16

Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição. A Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou na sua redação.

Artigo 17

As propriedades são de todos os sexos juntos ou separados; para cada um deles elas têm direito inviolável e sagrado. Ninguém pode ser privado delas como verdadeiro patrimônio da natureza, a não ser quando a necessidade pública, legalmente constatada o exija de modo evidente e com a condição de uma justa e preliminar indenização.

CONCLUSÃO

Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo o Universo. Reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismos, de superstições e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade

de recorrer às tuas, para romper os seus ferros. Tornando-se livre, tornou-se injusto em relação à sua companheira.

FORMULÁRIO PARA UM CONTRATO SOCIAL ENTRE HOMEM e MULHER

Nós, _____ e _____ movidos por nosso próprio desejo, unimo-nos por toda nossa vida e pela duração de nossas inclinações mútuas sob as seguintes condições: Pretendemos e queremos fazer nossa uma propriedade comum saudável, reservando o direito de dividi-la em favor de nossos filhos e daqueles por quem tenhamos um amor especial, mutuamente reconhecendo que nossos bens pertencem diretamente a nossos filhos, de não importa que leito eles provenham (legítimos ou não) e que todos, sem distinção, têm o direito de ter o nome dos pais e das mães que os reconhecerem, e nós impomos a nós mesmos a obrigação de subscrever a lei que pune qualquer rejeição de filhos do seu próprio sangue (recusando o reconhecimento do filho ilegítimo). Da mesma forma nós nos obrigamos, em caso de separação, a dividir nossa fortuna, igualmente, e de separar a porção que a lei designa para nossos filhos. Em caso de união perfeita, aquele que morrer primeiro deixa metade de sua propriedade em favor dos filhos; e se não tiver filhos, o sobrevivente herdará, por direito, a menos que o que morreu tenha disposto sobre sua metade da propriedade comum em favor de alguém que julgar apropriado. (Ela, então, deve defender seu contrato contra as inevitáveis objeções dos "hipócritas, pretensos modestos, do clero e todo e qualquer infernal grupo").

ANEXO B — CARTA DAS MULHERES AOS CONSTITUINTES, 1987

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em novembro de 1985, lançou a Campanha Mulher e Constituinte. Desde então, o CNDM percorreu o país, ouviu as mulheres brasileiras e ampliou os canais de comunicação entre o movimento social e os mecanismos de decisão política, buscando fontes de inspiração para a nova legalidade que se quer agora. Nessa Campanha, uma certeza consolidou-se: **CONSTITUINTE PRA VALER TEM QUE TER PALAVRA DE MULHER.**

Para nós, mulheres, o exercício pleno da cidadania significa, sim, o direito à representação, à voz e à vez na vida pública, mas implica, ao mesmo tempo, a dignidade na vida cotidiana, que a lei pode inspirar e deve assegurar o direito à educação, à saúde, à segurança, à vivência familiar sem traumas. O voto das mulheres traz consigo essa dupla exigência: um sistema político igualitário e uma vida civil não autoritária.

Nós, mulheres, estamos conscientes que este país só será verdadeiramente democrático e seus cidadãos e cidadãs verdadeiramente livres quando, sem prejuízo de sexo, raça, cor, classe, orientação sexual, credo político ou religioso, condição física ou idade, for garantindo igual tratamento e igual oportunidade de acesso às ruas, palanques, oficinas, fábricas, escritórios, assembleias e palácios.

Nesse importante momento, em que toda a sociedade se mobiliza para uma reconstituição de seus ordenamentos, gostaríamos de lembrar, para que não se repita o que mulheres já disseram no passado:

“Se não for dada a devida atenção às mulheres, estamos decididas a fomentar uma rebelião, e não nos sentiremos obrigadas a cumprir leis para as quais não tivemos voz nem representação” (Abigail Adams, 1776).

Hoje, dois séculos após estas palavras, no momento em que a sociedade brasileira se volta para a elaboração de uma nova Constituição, nós, mulheres, maioria ainda discriminada, exigimos tratamento especial à causa que defendemos.

Confiamos que os constituintes brasileiros, mulheres e homens, sobre os quais pesa a grande responsabilidade de refletir as aspirações de um povo sofrido e ansioso por melhores condições de vida, incorporem as propostas desta histórica Campanha do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

Eis o que nós, mulheres, reunidas num Encontro Nacional, no dia 26 de agosto de 1986, queremos:

I - PRINCÍPIOS GERAIS

Para a efetivação do princípio de igualdade é fundamental que a futura Constituição Brasileira:

- 1 - Estabeleça preceito que revogue automaticamente todas as disposições legais que impliquem em classificações discriminatórias;
- 2 - Determine que a afronta ao princípio de igualdade constituirá crime inafiançável;
- 3 - Acate, sem reservas, as convenções e tratados internacionais de que o país é signatário, no que diz respeito à eliminação de todas as formas de discriminação;
- 4 - O reconhecimento da titularidade do direito de ação aos movimentos sociais organizados, sindicatos, associações e entidades da sociedade civil, na defesa dos interesses coletivos.

Leis complementares e demais normas deverão garantir a aplicabilidade desse princípio.

II - REIVINDICAÇÕES ESPECÍFICAS

FAMÍLIA

A nova Constituição deverá inspirar diversas mudanças na legislação civil, estabelecendo:

- 1 - A plena igualdade entre os cônjuges no que diz respeito aos direitos e deveres quanto à direção da sociedade conjugal, à administração dos bens do casal, à responsabilidade em relação aos filhos, à fixação do domicílio da família, ao pátrio poder;
- 2 - A plena igualdade entre o casal no que concerne ao registro de filhos;
- 3 - A plena igualdade entre os filhos não importando o vínculo existente entre os pais;
- 4 - A proteção da família seja ela instituída civil ou naturalmente;
- 5 - Acesso da mulher rural à titularidade de terras em Planos de Reforma Agrária qualquer que seja seu estado civil;
- 6 - A maternidade e a paternidade constituem valores sociais fundamentais, devendo o Estado assegurar os mecanismos do seu desempenho;
- 7 - A lei coibirá a violência na constância das relações familiares, bem como o abandono dos filhos menores.

SAÚDE

- 1 - O princípio “a saúde é um direito de todos e dever do Estado”, na especificidade “mulher”, deve garantir que as ações de saúde prestadas à população sejam entendidas como atos de coparticipação entre todos e o Estado, envolvendo direitos e deveres de ambos.

1.1- Criação de um Sistema Único de Saúde constituído a partir de uma nova política nacional de saúde e implementado por serviços públicos de saúde coletiva e assistência médica integrados; submetendo-se os serviços privados às diretrizes e controle do Estado;

1.2 - O Sistema Único de Saúde deve ser gerido e fiscalizado pela população organizada, que, através de Conselhos Comunitários, deverá participar das decisões sobre Programas e Financiamentos.

2 - Garantia de Assistência Integral à Saúde da Mulher em todas as fases da sua vida, independentemente de sua condição biológica de procriadora, através de programas governamentais discutidos, implementados e controlados com a participação das mulheres.

3 - Proibição de toda e qualquer experimentação com mulheres e homens de substâncias, drogas, meios anticoncepcionais que atentem contra a saúde e não sejam de pleno conhecimento dos usuários nem fiscalizados pelo poder público e a população.

3.1 - Fiscalização da produção venda distribuição e comercialização de meios químicos e hormonais de contracepção, proibindo a comercialização de drogas em fase de experimentação por empresas nacionais ou multinacionais.

4 - Garantia a todos os cidadãos, homens e mulheres, contribuintes ou sujeitos de direito, da igualdade de tratamento em todas as ações da Previdência Social.

5 - Será vedada ao Estado e às entidades nacionais e estrangeiras toda e qualquer ação impositiva que interfira no exercício da sexualidade. Da mesma forma, será vedada ao Estado e às entidades nacionais e estrangeiras, públicas ou privadas, promover o controle da natalidade.

6 - Será garantido à mulher o direito de conhecer e decidir sobre seu próprio corpo.

7 - Será garantido à mulher o direito de amamentar seus filhos ao seio.

8 - O Estado reconhecerá à maternidade e à paternidade relevante função social, garantindo aos pais os meios necessários à educação, creche, saúde, alimentação e segurança de seus filhos.

9 - Garantia de livre opção pela maternidade, compreendendo-se tanto a assistência ao pré-natal, parto e pós-parto, como o direito de evitar ou interromper a gravidez sem prejuízo para a saúde da mulher.

10 - É dever do Estado oferecer condições de acesso gratuito aos métodos anticoncepcionais, usando metodologia educativa para esclarecer os resultados, indicações, contraindicações, vantagens e desvantagens, alargando a possibilidade de escolha adequada à individualidade de cada mulher e, ao momento específico, de sua história de vida.

VIOLÊNCIA

1 - Criminalização de quaisquer atos que envolvam agressões físicas, psicológicas ou sexuais à mulher, fora e dentro do lar.

2 - Consideração do crime sexual como “crime contra a pessoa” e não como “crime contra os costumes”, independentemente de sexo, orientação sexual, raça, idade, credo religioso, ocupação, condição física ou mental ou convicção política.

3 - Considerar como estupro qualquer ato ou relação sexual forçada, independente do relacionamento do agressor com a vítima, de ser esta última virgem ou não e do local em que ocorra.

4 - A lei não dará tratamento nem preverá penalidade diferenciada aos crimes de estupro e atentado violento ao pudor.

5 - Será eliminada da lei a expressão “mulher honesta”.

6 - Será garantida pelo Estado a assistência médica, jurídica, social e psicológica a todas as vítimas de violência.

7 - Será punido o explorador ou exploradora sexual da mulher e todo aquele que a induzir à prostituição.

8 - Será retirado da lei o crime de adultério.

9 - Será responsabilidade do Estado a criação e manutenção de albergues para mulheres ameaçadas de morte, bem como o auxílio à sua subsistência e de seus filhos.

10 - A comprovação de conjunção carnal em caso de estupro poderá realizar-se mediante laudo emitido por qualquer médico, da rede pública ou privada.

11 - A mulher terá plena autonomia para registrar queixas, independentemente da autorização do marido.

12 - Criação de Delegacias Especializadas no atendimento à mulher em todos os municípios do país, mesmo naqueles nos quais não se disponha de uma delegada mulher.

CONSTITUINTE PRA VALER TEM QUE TER DIREITOS DA MULHER! Saúde Reprodutiva das Mulheres: Direitos, Desafios e Políticas Públicas, Ano de publicação: 2009.