

# VALORES FEMINISTAS E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: REPENSAR A IGUALDADE E A DIFERENÇA\*

Madeleine Arnot\*\*

Se há algum tema que caracterize o movimento das mulheres nos países europeus ocidentais é a preocupação de que as mulheres sejam genuinamente incluídas nas instituições, na linguagem e na cultura das sociedades democráticas. De certa forma, existe o sentimento e até o receio de que as mulheres são ou marginalizadas ou excluídas da participação como membros de pleno direito de tais sociedades, e de que essa marginalização, ou exclusão, é um reflexo da persistente ausência de poder das mulheres face às formas modernas de controle patriarcal. No séc. XX, as mulheres estiveram profundamente preocupadas com a natureza da sua qualidade de membro da sociedade e com o valor dado à sua participação na vida social. Parece então que as mulheres e a cidadania têm uma relação problemática nas sociedades europeias ocidentais.

Nesta comunicação, pretendo centrar-me na ideia de exclusão e inclusão das mulheres na cidadania democrática, na medida em que isto é altamente relevante para o actual pensamento feminista sobre educação. De facto, esta linguagem pode ser encontrada em escritos de teóricas da educação que falam sobre escolas e currículos inclusivos do ponto de vista do género e que desenvolvem políticas escolares «inclusivas». Creio termos chegado a um ponto em que é necessário abordar as bases teóricas destes pressupostos. Para as mulheres, o que significa exactamente serem «incluídas», e sob que termos? Que queremos da educação? Será que as mulheres devem ser incluídas como diferentes dos homens ou como idênticas?

\* Comunicação apresentada no Congresso Internacional sobre a Coeducação, Valência, Outubro de 1994. Tradução de Maria José Magalhães com a colaboração de Helena C. Araújo

\*\* Departamento de Educação, Universidade de Cambridge, Inglaterra

Nos últimos anos, o pensamento feminista sobre educação tem tratado a questão do desempenho das raparigas nas escolas de uma forma relativamente subteorizada e aproblemática. Parece que, com pequenos desvios, estamos todas/os preocupadas/os com a mesma coisa. A nossa meta comum é a igualdade entre os sexos e, em termos educativos, isto traduz-se numa educação igual, se não idêntica, para rapazes e raparigas. Igualdade de acesso, igualdade de tratamento na sala de aula, igualdade de recursos e de equipamentos, igualdade de resultados, são conceitos que nos são familiares e que estamos bem habituadas a promover. Todas/os tendemos a acreditar que uma tal igualdade na educação removerá as desigualdades de género na sociedade, se não imediatamente, certamente a longo prazo.

Contudo, após vinte anos de debates na Grã-Bretanha, já não estou totalmente convencida de que a igualdade seja suficiente. Será que a igualdade na educação é de facto suficiente? Ao rever as últimas décadas da luta das mulheres pela igualdade, sobressaem algumas características chave. Se as mulheres obtiveram consideráveis ganhos nos sistemas educativos das democracias europeias, já nas esferas económica e política foram bastante menos bem sucedidas. O sistema educativo mostrou que pode criar as condições para o sucesso escolar das alunas, particularmente das mulheres de classe média. Teve êxito também no encorajamento das alunas para seguirem e serem bem sucedidas em disciplinas não tradicionais, aumentarem as suas qualificações e ficarem mais tempo na escola. De facto, muito do sucesso das raparigas na escolarização quase se tornou um embaraço e, nalguns casos, tem encorajado um recuo. Nalguns países europeus, já se levantam questões, como por exemplo: será que as influências feministas foram longe de mais? Serão os rapazes agora os discriminados?

Contudo, tais preocupações não negam a importância de nos focarmos na posição das mulheres. Não está completamente claro se as escolas estatais podem criar condições para que as mulheres da classe trabalhadora sejam bem sucedidas na educação. Será possível fechar o abismo entre as qualificações das que provêm de estratos economicamente privilegiados e as das que pertencem às classes economicamente em desvantagem? Será que as reformas governamentais podem remover o estigma da etnicidade na educação?

Outras questões se levantam, também, sobre as carreiras educativas das

raparigas, e já não tanto sobre o seu sucesso aos 16 ou aos 18 anos. Neste momento, parece que as raparigas não levam por diante o seu sucesso, nem para a formação ou para o ensino superior, nem para o mercado de trabalho e para a vida pública. As mulheres ainda têm um longo percurso a fazer antes de se poder afirmar que são poderosos membros da sociedade, influenciando a tomada de decisão, contribuindo para dar forma ao futuro dessa sociedade. Parece que as escolas deixaram ainda muito por fazer no que diz respeito ao seu contributo para transformar as relações entre os homens e as mulheres na sociedade, em termos que correspondam às vidas e ambições que as mulheres pretendam seguir. Têm ainda um papel a desempenhar para fazer com que as democracias funcionem tanto para os homens como para as mulheres.

Estas questões são, de facto, muito abrangentes. Tanto, que as respostas podem não ser encontradas na sala de aula. Precisam de ser discutidas e debatidas abertamente, e não encerradas em novas rotinas em nome da "igualdade". Talvez seja também agora o momento para tomar criticamente em consideração as nossas próprias metas como educadoras, à luz dos novos e contemporâneos debates feministas e das reavaliações dos valores políticos actuais.

Por isso, o meu ponto de partida para esta reflexão sobre a educação são os debates políticos sobre o que constitui valores feministas para uma cidadania democrática. Tais valores estão a ser levantados particularmente pelas autoras políticas feministas, como meio de transformar ou substituir os modelos democráticos liberais de sociedade. Como tal, são de grande relevância para qualquer discussão sobre a educação democrática.

Por isso, nesta comunicação, gostaria de tomar em consideração que relevância têm tais valores feministas para a educação. Contudo, não começarei com valores específicos, nem com uma crítica à democracia liberal, mas com o debate mais profundo que subjaz ao movimento das mulheres – o debate sobre **igualdade** versus **diferença**. Em primeiro lugar, quero tomar em consideração a perspectiva algo controversa de que o que as escolas podem promover, não é a *igualdade* de género, mas a *diferença*. Espero mostrar que tomar uma tal posição não significa situar-me fora das mais importantes correntes actuais do pensamento contemporâneo das mulheres e do debate político.

## **Igualdade e Diferença nos Movimentos Educativos Contemporâneos para a Reforma**

No mundo anglófono, as autoras feministas identificaram como central o conflito entre as metas da igualdade e as da diferença, tanto para a história, como para o movimento das mulheres nos últimos dois séculos. À primeira vista, as defensoras destas duas metas pareciam ter pouco em comum. Para aquelas que apoiam a **igualdade de género**, a meta é assegurar que as mulheres estejam em pé de igualdade com os homens – em termos dos direitos políticos, civis e sociais. Homens e mulheres, enquanto seres humanos de igual valor, merecem ser tratados equitativamente. Como seria de esperar, é relativamente fácil traçar esta meta através da história do movimento das mulheres e das suas diversas campanhas pela igualdade social (Heater, 1990).

Mas focar apenas a igualdade faria um mau serviço à considerável significância que o discurso da **diferença de género** tem em argumentos para a igualdade. Desta perspectiva, as feministas argumentaram que homens e mulheres têm características distintas e um leque de actividades diferenciado. Se olharmos através da luta das mulheres para participar no seio das emergentes instituições democráticas modernas, é de realçar quanto as activistas justificaram os seus argumentos nos terrenos das qualidades, competências, experiências e valores específicos das mulheres. Para uma das primeiras feministas, a escritora inglesa Wollstonecraft (séc. XVIII), deviam ser dados às mulheres iguais direitos de acesso à educação e iguais direitos para votar porque podiam trazer uma contribuição distinta para a sociedade.

Carole Pateman (1980; 1988), uma importante autora política americana, chama a isto o *dilema de Wollstonecraft* – a necessidade de, no contexto das sociedades patriarcais, referir o papel particular das mulheres no seio da família em ordem a identificar o «valor acrescentado» que as mulheres trariam para a cidadania. A cidadania para as mulheres estabeleceria as suas bases nas respectivas diferenças em relação aos homens. Assim, Wollstonecraft, a par de muitas outras nos últimos séculos, ao mesmo tempo que exigia a igualdade, estava a enfatizar a diferença de género como forma de atingir a igualdade política e económica.

Claramente, a relação específica entre os argumentos pela igualdade e pela

diferença tem sido historicamente construída. Diferentes fases do movimento contemporâneo das mulheres enformaram essa relação de maneiras diferentes. Entre as duas primeiras vagas do movimento das mulheres, no Reino Unido, o equilíbrio entre igualdade e a diferença mudou. Na primeira, a atenção focou-se na luta pelos direitos políticos das mulheres e, ao mesmo tempo, na manutenção das formas de legislação protectora que impediam que as mulheres fossem exploradas nos trabalhos mais duros. Na segunda vaga (nas décadas de 1960 e 1970), o movimento de mulheres colocou como prioridade a obtenção, por parte das mulheres, de equipamentos para o cuidado das crianças e benefícios relacionados com estas, assim como argumentou a favor de formas de discriminação positiva que reconhecessem as diferentes experiências e posições de homens e de mulheres na sociedade.

No mundo educativo, o conflito entre os argumentos a favor da igualdade e da diferença tem sido avaliado num contexto muito diferente do da política social ou económica. Os argumentos pela igualdade têm sido dominantes – talvez um reflexo da necessidade de compromisso com as influentes ideologias da igualdade de oportunidades que enformaram os discursos sociais-democratas na Grã-Bretanha do pós-guerra. A abordagem adoptada pelo Estado Providência iria ter efeitos consideráveis no movimento das mulheres que se desenvolveu vinte anos mais tarde. A ênfase na necessidade de uma justa distribuição dos recursos, de *universalismo* no fornecimento de serviços escolares e de *igual acesso* a todos os *benefícios*, pode encontrar-se reflectida nos conceitos particulares de igualdade de género desenvolvidos por professores e escolas. O que era inaceitável, neste domínio, eram diferenças de provisão educacional, diferenças de acesso, de tratamento ou de resultados. Profundamente problemáticas eram também as práticas educativas envieçadas ou discriminatórias.

Mas havia também outra razão para a ênfase na igualdade e não na diferença na primeira fase das reformas de género no sistema educativo no Reino Unido. As feministas estavam demasiado conscientes do impacto dos discursos biológicos e até eugenistas no enquadramento da oferta educacional e curricular para homens e para mulheres (Dyhouse, 1976; Araújo, 1992). Por isso, encontravam-se numa posição difícil para enfatizar a diferença de género. O conceito de igualdade de género permitia às feministas mostrar as contradições

entre o sistema educativo, organizado de acordo com os princípios das diferenças biológicas de género, e uma filosofia política que prometia o igualitarismo.

Consequentemente, tem sido sempre problemático revelar exemplos de diferentes experiências e orientações de rapazes e raparigas face à educação. Por exemplo, quando as cientistas feministas começaram a revelar as profundas diferenças de abordagem face à ciência – particularmente as preocupações das raparigas com os valores humanísticos, a diferente compreensão do papel da ciência na sociedade e o seu maior interesse em proteger e não dominar o ambiente – o debate sobre os valores femininos nunca chegou a ter lugar. Estávamos conscientes que um dilema se tinha colocado. Deveriam as raparigas pretender a igualdade, desempenhando com sucesso as ciências tradicionalmente masculinas, ou deveríamos tentar transformar o que era considerado conhecimento científico com uma orientação masculina (c.f. Harding, 1983; Kelly, 1985)? Infelizmente, no mundo educativo, tais dilemas depressa foram resolvidos pela pressão dos requisitos dos órgãos directivos existentes, dos exames e dos manuais. As mulheres não tiveram poder para transformar o currículo científico.

Outras pesquisas, particularmente as que se produziam nos Estados Unidos, investigavam diferentes formas de aprendizagem de rapazes e raparigas. É a partir daí que conhecemos as diferentes orientações face ao desempenho, a necessidade de diferentes tipos de *feedback*, os diferentes níveis de autoconfiança como alunas e as diferentes respostas às diversas metodologias de ensino (c.f. Licht e Dweck, 1987; Gipps e Murphy, 1993). Contudo, muita da pesquisa sobre as diferenças de sexo foi produzida através da Psicologia – um facto que talvez nos tenha feito suspeitar dos seus objectivos e resultados. Isto porque durante muito tempo a investigação psicológica associada ao estudo das diferenças entre os sexos funcionou contra as raparigas (MacCoby e Jacklin, 1974). Os psicólogos, associados à pesquisa que enfatizava a importância das diferenças sexuais nas capacidades intelectuais e cognitivas, falharam mais vezes do que acertaram no estudo das semelhanças entre os sujeitos masculinos e femininos. Parece que as raparigas estavam a ser julgadas de acordo com as normas masculinas, encontrando-se o que se esperava.

Foi talvez à luz da tradição da pesquisa sobre estereotipia dos papéis sexuais que as/os professoras/es e as/os teóricas/os da educação pareceram relutantes

em agarrar a questão da diferença de gênero em maior profundidade do que ao nível do accidental. Se surgiam diferenças de gênero na escola, parecia que tinham sido criadas e por isso podiam e deviam ser removidas. Havia pouca discussão sobre o valor da diferença.

Mais tarde surgiu a preocupação se a discussão da diferença de gênero iria construir as categorias de «rapariga» e «rapaz». Numa sociedade heterogênea como a Grã-Bretanha, uma tão crua categorização era difícil de sustentar, especialmente por volta da década de 1980, quando se articularam, com muita força, tanto as preocupações socialistas pelas classes trabalhadoras, como as preocupações do movimento *black* pelas diferenças nas experiências educativas dos diversos grupos étnicos.

O que estávamos preparadas para aceitar, especialmente como resultado das experiências dos professores, eram as diferentes identidades de raras e de rapazes nas escolas, as dinâmicas diferenciadas de relação das/os professoras/es com os alunos e as alunas, e as diferentes experiências de rapazes e de raras no recreio, na sala de aula, nas assembleias e nos recintos desportivos. Contudo, tais experiências escolares diferenciadas eram vistas sobretudo como assuntos que tinham a ver com a natureza da escolarização e não algo que pudesse ter valor fora do contexto das experiências escolares.

É difícil lembrar agora até que ponto foi negligenciada a influência da família no seio desta tradição. Articulavam-se as pressões familiares – formas de socialização de gênero – com modos primários de socialização. Mas por volta dos anos 1980, as teorias da família foram secundarizadas por uma preocupação com a socialização dos professores. Algumas feministas concentraram-se sobre técnicas não-sexistas de cuidado e ensino de crianças, mas a análise da família foi escassa e dispersa – em relação à escola, particularmente no que diz respeito às culturas familiares e escolares. Notáveis foram as duas exceções (por exemplo, Kessler *et al.*, 1982) que abordaram o espinhoso problema da construção da diferença de gênero nos espaços familiares e escolares.

De alguma maneira, os/as teóricos/as da educação assumiram que o predomínio das culturas masculinas submeteu qualquer cultura feminina opositora. Quando descritas, as culturas das raras consistiam na reprodução da baixa auto-estima e dos valores masculinos sobre as mulheres (Lees, 1986, refere-se à interiorização por parte das mulheres das imagens masculinas), ou então eram

subalternizadas, tal como as culturas masculinas, face ao impacto da classe ou da etnicidade. Ocasionalmente, perguntava-se às raparigas sobre a sua relação com as mães, mas de formas que mediavam e não contrapunham a dominância das culturas baseadas no grupo masculino (McRobbie, 1978).

Com uma análise tão insuficiente das dinâmicas e dos valores familiares, sem nenhuma fonte conhecida de valores femininos, parecia de facto lógico focar a micropolítica das escolas. Realmente, em países onde o controle do sistema educativo era descentralizado e os professores tinham autonomia considerável, não é surpreendente que o debate sobre o género se tenha tornado um debate de professores. A discussão da igualdade de género no Reino Unido (antes da centralização) era alimentada, enquadrada e reafirmada no seio da profissão docente. Neste contexto, usaram-se os conceitos de igualdade e não os da diferença de género. Considerava-se que as escolas eram "incríveis", precisamente devido às maneiras pelas quais construíam e reproduziam as diferenças de género.

Por isso, como era de esperar, os professores preocuparam-se com as estratégias para remodelar as expectativas de género e *reduzir* o impacto do género na vida da escola. Como tal, recomendavam o que designei de actividades "desgenderizadoras" (Arnot, 1993). As desigualdades de género podiam ser removidas, argumentava-se, se as escolas deixassem de reproduzir as diferenças de género. Apresentava-se como axiomático o valor da igualdade enquanto meta e privilegiava-se o seu poder na demolição das desigualdades de género na sociedade. Sugeria-se, de alguma maneira, que a igualdade como meta pode providenciar as condições para a libertação das mulheres face à subordinação dos homens. Dada esta história, o que mudou agora? Será que, de facto, o programa da igualdade não foi bem sucedido? Onde se situa agora o debate sobre a diferença de género?

Em face disto, os padrões de género nas escolas viram melhoramentos consideráveis. No Reino Unido, reduziram-se notavelmente as distâncias de género entre raparigas e rapazes na escolha à admissão aos exames em algumas disciplinas específicas. Aos 16 e aos 18 anos, as raparigas alcançaram os rapazes na entrada para exames em muitas das disciplinas (e em muitos casos passaram-lhes à frente). As raparigas atingiram os graus superiores e muitas vezes ultrapassaram os níveis de realização dos rapazes. Mais raparigas estão a ficar na escola, a entrar para cursos de formação, e tem havido um aumento maciço de



mulheres como estudantes universitárias. A história é positiva e de bom presságio para o futuro educativo das mulheres.

Mas também precisam de ser abordadas as questões políticas respeitantes à validade e implementação do debate da igualdade. No contexto dos discursos pedagógicos que enfatizaram o individualismo liberal, a pressão para a igualdade de género teve importantes repercussões. Embateu directamente contra a perspectiva de que os professores não deviam intervir para impor princípios políticos arbitrários.

Particularmente as/os professoras/es que trabalhavam no que eram considerado tradições progressistas centradas na criança estavam relutantes em agir em nome da igualdade. Quando acontecia na sua sala de aula, a padronização de género era descrita como um assunto de diferença “natural”, e não algo em que se devia “mexer”. Promover a igualdade sexual neste contexto significava, não apenas intervenção, mas também fechamento – uma abordagem que muito provavelmente seria aceitável para a maioria da profissão docente no Reino Unido.

O conceito de igualdade promovido pelas feministas, embora muitas vezes baseado em versões mais suaves da igualdade de oportunidades, depressa entrou em conflito com o individualismo liberal. Nas escolas, os projectos que tentaram mudar o comportamento das raparigas logo descobriram que mudar as atitudes não era a mesma coisa que mudar comportamentos. Enquanto as primeiras poderiam ser conseguidas através de *inputs* directos (por exemplo, modelos positivos de papéis), qualquer mudança sustentada era difícil, especialmente se se esperava mudar padrões comportamentais a longo prazo. Por isso, os projectos que tentaram encorajar as raparigas a escolher Ciências, depois dos 16 anos, foram por água abaixo quando as alunas tomaram consciência dos constrangimentos sociais e das expectativas sociais que enformariam as suas vidas adultas.

Em meados dos anos 1980, tornou-se claro que, precisamente nos «espaços» ou nas «áreas reservadas», criados pela democracia liberal, o sexismo (e também o racismo) floresceu. O conceito de liberdade de escolha e liberdade de expressão no seio da educação permitiu a expressão das relações de poder existentes e apoiou o princípio da não-intervenção quando tais relações de poder foram reveladas (Arnot, 1991).

Na escola primária, o conceito de livre escolha, nas actividades de aprendizagem e de jogo, promovido por aqueles que estavam implicados numa educação centrada na criança e com estilos docentes progressistas, facilitou a segregação e a diferenciação de género na base das diferentes personalidades das/os alunas/os. As crianças eram também capazes de trazer para o interior da escola a luta de poder entre os sexos. A pesquisa de Walkerdine (1987) em infantários choca precisamente porque, nos discursos sobre o desenvolvimento da criança e da aprendizagem centrada na criança, se nega que algumas formas de opressão de género podem coexistir com as liberdades garantidas indiferentemente a professores e alunos. A utilização de linguagem sexualmente abusiva por rapazes de 4 anos era talvez menos perturbante do que admitir que o professor não conseguia desafiá-la.

Nas escolas secundárias, a ideologia da livre escolha tem-se também mostrado incompatível com a igualdade de oportunidades. Os professores conduziram alunos/as de minorias étnicas para currículos e exames que lhes negavam futuras oportunidades como castigo pelo seu comportamento de confronto. Muitas vezes os professores apoiaram a livre escolha de currículo e de carreira entre as raparigas e os rapazes, mesmo envezadas segundo o género, com o propósito de permitirem a expressão dos interesses individuais.

Como seria de esperar, aqueles que estavam implicados com a igualdade de género aprofundaram o valor da obrigatoriedade como condição necessária, embora nem sempre suficiente, para a promoção da igualdade social. O que se tornou crítico foi a cultura da escola e também os meios que podiam ser encontrados para controlar tal cultura. As escolas mais comprometidas com a igualdade começaram a procurar maneiras de intervir nos tempos livres, nas vidas pessoais, sociais e sexuais das/os suas/seus alunas/os como meio de melhorar as relações de género.

Noutros artigos (por exemplo, Arnot, 1991; 1994a) discuti as formas pelas quais o tema da igualdade, se for retirado do contexto dos movimentos democráticos, pode tornar-se um meio de limitar e restringir o que são consideradas as liberdades democráticas. Em vez de se associar à liberdade, o movimento pela igualdade sexual muitas vezes permitiu associar-se às restrições totalitárias da individualidade. O facto de um tal movimento reformador se ter ligado a formas particularmente radicais de socialismo e a uma profissão docente alta-

mente politizada expôs o movimento feminista reformador à censura da direita radical. Do ponto em que a direita se colocava, a confiança igualitária deste movimento era presa fácil. Focando estritamente a reforma educativa, não conseguiu ganhar aprovação e consentimento populares. Tornou-se um movimento das/os professoras/es e não uma exigência popular.

A vulnerabilidade do debate da igualdade pode ser também encontrada no facto deste movimento ter falhado em transformar as desigualdades de género nas esferas económica e política. Embora o projecto tenha sido o de tentar transformar o domínio público, não foi bem sucedido em conseguir o que a maioria dos seus apoiantes pretendia – maior produtividade e utilização do trabalho feminino na economia. Continuava a existir um massivo desaproveitamento do talento feminino. Tal como comentou a Comunidade Europeia, as mulheres sofriam ainda consideráveis desvantagens na economia. Apesar dos incríveis aumentos da força de trabalho feminina, especialmente no sector terciário e em novas formas de emprego, as mulheres ainda se encontram no estreito leque das ocupações “femininas”, em esmagadora maioria em empregos que constituem becos sem saída, com baixas remunerações, em trabalho a tempo parcial e muitas vezes dispensável.

Na esfera política, não podemos deixar de ficar desapontadas com a baixa percentagem de mulheres nas assembleias nacionais ou nos órgãos de tomada de decisão. Cargos públicos e papéis de liderança e gestão estão ainda predominantemente em mãos masculinas, apesar de vinte anos de preocupação pública.

O facto de se ter falhado na alteração desta padronização, nas esferas política e económica, sugere uma atenção mais cuidadosa aos processos ocultos da escolarização – processos esses que podem limitar as visões do mundo de homens e de mulheres e a sua auto-confiança noutras esferas que não a educativa. Mais ainda, mostra que a troca de credenciais educativas por credenciais económicas é mais complexa do que a teoria do capital humano ou a do modelo do mercado livre podem sugerir. As mulheres, parece, não podem atingir a igualdade no domínio público sem alguma forma de intervenção, para além de obterem a igualdade na educação.

É neste contexto que as autoras feministas se voltaram mais uma vez para reavaliar a relevância e a importância em relação às sociedades democráticas

“avançadas”: a) da divisão entre as esferas pública e privada; e b) da relação da posição das mulheres como mães. É no contexto desta reavaliação que se coloca o debate sobre a igualdade *versus* diferença.

### Repensar a diferença de gênero

Talvez discutidas em torno do aspecto mais importante deste debate sejam as formas conceito de diferença de gênero. Tal como argumentei no princípio desta comunicação, a diferença de gênero desempenhou um papel na maioria das fases do movimento das mulheres, embora o conceito de diferença tenha tomado várias formas. Por volta de meados do séc. XX, a noção de diferença de gênero era particularmente importante para descrever as relações patriarcais. Observava-se a relação diferente das mulheres, por exemplo, com o capitalismo (através do trabalho doméstico não pago, dos exércitos de reserva da força de trabalho e das «profissões do cuidar»).

Para além disso, enfatizavam-se as diferenças entre a relação das mulheres e a dos homens com o Estado – uma relação definida pela natureza patriarcal do Estado nas sociedades modernas e pela forma como se construía a dependência das mulheres (tanto financeira como emocional) face aos homens. A política social, argumentava-se, regulava as mulheres nas suas vidas familiares, particularmente mas não só, como esposas e mães. Muito da política social tem como premissa uma concepção normativa baseada nos padrões masculinos do trabalho (c.f. subsídios de desemprego, etc.). O Estado também intervinha nas vidas das mulheres e na sua sexualidade e controle dos seus corpos, através dos cuidados de saúde, do trabalho, da assistência social e da legislação em torno da família.

Uma outra dimensão consiste na diferente relação de homens e mulheres com a economia. Na Suécia, após quarenta anos de reformas em nome da igualdade de gênero, as feministas agora argumentam que é necessário acontecer que homens e mulheres vêem a educação de maneiras muito diferentes em relação às suas vidas futuras e aos seus planos de vida. A abordagem das mulheres para com a educação, e de facto para com as suas perspectivas de vida, é descrita, por exemplo, por Elgqvist Saltzman (1992) e Bjerén e Elgqvist

Saltzman (1994) como «caminhos labirínticos» em contraste com as «estradas rectas» masculinas, isto é, directos da escola para a formação ou para o emprego. Os «caminhos labirínticos» das mulheres levam-nas para dentro e para fora do sistema educativo, da família e do emprego. As políticas que focam a igualdade de género não podem assumir perspectivas de vida lineares herdadas de um modelo masculino.

Tais preocupações demonstraram as maneiras diversas pelas quais o Estado e a economia regularam e normalizaram as relações de género em períodos particulares. Contudo, não esclareceram pressupostos sobre as consequências de tal modelagem histórica para a natureza das mulheres e para o seu desenvolvimento.

Existe um corpo teórico, que se desenvolveu ao longo dos últimos vinte anos, sobre as consequências pessoais de tal padronização das vidas das mulheres. Embora algumas teorias tenham procurado estabelecer ligações com as diferenças biológicas entre os homens e as mulheres, a maioria evitou o pressuposto da causalidade biológica. Em vez disso, falam de consequências pessoais, emocionais e psicológicas causadas pelas estruturas sociais. Fazem referência à natureza particular da experiência, identidades e subjectividades femininas que se podem encontrar nas economias capitalistas modernas. E desta experiência advêm conjuntos particulares de valores e de formas de conhecer o mundo, femininos e masculinos.

Tais análises diferem substancialmente das teorias que privilegiam a igualdade de género quando partem do pressuposto que a diferença de género (embora construída na desigualdade e apesar de perpetuar de alguma forma a subordinação feminina) tem, no entanto, algo de positivo que pode ser promovido. De facto, para algumas, a diferença de género pode fornecer a base da libertação das mulheres – uma libertação não conseguida apenas através da igualdade de género. Deste ponto de vista, a meta educativa seria a promoção da diferença de género, e não a sua eliminação.

Se quisermos explorar este conceito de diferença de género e como pode ser trabalhado de forma positiva, precisamos de começar pelo contexto no qual encontra significado. Este contexto é o da teoria política feminista – um contexto muito diferente das preocupações económicas ou sociais de tantas escritoras feministas (Phillips, 1993). A teoria política feminista contemporânea providen-

cia, na minha opinião, alguns dos mais estimulantes debates da época. Aborda a natureza da democracia e da cidadania através da reavaliação dos pressupostos em que se baseavam quer a teoria política clássica (dos Gregos a Kant, Rousseau, Hegel, etc.), quer as modernas visões de democracia liberal e do conceito de republicanismo cívico (cf. Hannah Arendt). Tais teorias ilustram muito claramente as formas como se tem assumido que as posições dos homens e das mulheres são diferentes.

De facto, tal como Pateman (1980) argumentou, mesmo o conceito de cidadania na moderna democracia liberal, tem-se baseado na premissa da inferioridade das mulheres – a sua incapacidade de pensar racional, independente e imparcialmente e o seu posicionamento na família como esposas e mães. O nosso conceito de sociedade, parece, tem estado historicamente assente num “pacto fraternal” – uma forma de solidariedade entre os homens que os capacita a agir em benefício da sociedade como seres autónomos, racionais e superiores. Não é que as mulheres tenham sido excluídas da cidadania das democracias modernas, mas sim que a sua inclusão tem sido apenas nos termos definidos por homens. As mulheres, como esposas e mães, representavam a dependência emocional e valores subjectivos e muitas vezes irracionais. Por isso, os homens tinham, de alguma maneira, que transcender o natural, o feminino e o dependente, em ordem a agir no mundo social. Soldados, trabalhadores e cidadãos baseavam as suas premissas no masculino em antítese ao feminino, e a cidadania, por definição, assentava na divisão entre a esfera pública masculina e a esfera privada feminina da família (Arnot, 1994).

Se cidadania, e por implicação, os direitos de cidadania (direitos económicos, políticos, sociais e cívicos) são sinónimo de esfera pública masculina, será assim surpreendente que as mulheres tenham tido que lutar tão arduamente para obter tais liberdades? De facto, pode argumentar-se que a luta pela igualdade na educação foi parte integrante da batalha histórica das mulheres para conseguirem os direitos políticos e sociais de cidadania que eram concedidos aos homens (Heater, 1990).

Mas será que as mulheres podem conseguir igual estatuto como cidadãs no seio de uma estrutura e de um discurso da democracia liberal cujas premissas assentam na sua subordinação? Hoje, muitas autoras políticas feministas pensam que não. Argumentam energicamente pelo reconhecimento do posiciona-

mento específico das mulheres no seio da família como mães e por uma aceitação de que as mulheres e os homens tenham, de facto, diferentes relações com a cidadania (algo que o sistema educativo devia reconhecer e não reprimir). Realmente, algumas vão mais longe e argumentam que deve ser derrubada a divisão entre a esfera pública e a privada, na qual se baseiam as modernas versões de cidadania, alargando os valores democráticos ao próprio coração das vidas privadas.

Por volta de meados dos anos 1970, algumas importantes dirigentes feministas, por exemplo no Reino Unido, Estados Unidos e Austrália, pugnaram pelo alargamento do debate democrático no sentido deste incluir as comunidades, a vida familiar, a sexualidade, as representações culturais, etc. Tais movimentos propõem a extensão, ao mundo privado da família, dos conceitos relativos aos direitos. Como seria de esperar, existe alguma apreensão de que, em nome da libertação das mulheres, uma tal estratégia venha a permitir maiores intromissões do Estado nas liberdades individuais privadas e pessoais.

Uma outra abordagem sugere que a nova tarefa feminista deve ser a de confrontar o próprio conceito liberal de cidadania democrática. Para lugar de destaque tem de ser escolhido o aparentemente desgenderizado conceito de "indivíduo abstracto" implícito na democracia liberal – a noção de diversidade individual que as estratégias igualitárias descobriram como é tão difícil de pôr em questão. Argumentou-se que o indivíduo abstracto deve ser substituído por homens e mulheres concretos/as que têm pontos importantes de semelhança e de diferença.

Em articulação com estas sugestões considera-se que valores *diferentes* podem integrar um outro conceito de democracia e cidadania transformado. Não poderiam tais valores ser também desenhados a partir das experiências das mulheres? Se as premissas das democracias liberais assentavam em valores domésticos patriarcais transferidos para o mundo público (Walby, 1994), porque não poderiam as experiências familiares das mulheres fornecer a base para um projecto democrático alternativo? Então o projecto podia ser o de conceitos transformados de democracia, tornando-os inclusivos de género.

São consideráveis as implicações para a educação de uma tal teorização feminista. Aqui apenas posso tocar superficialmente o que podia ser um debate fascinante. Já não estamos mais presas a noções limitadas de feminismo radical

com a sua construção a histórica do patriarcado e a sua concepção unitária de dominação masculina. Em vez disso, devemos tomar em consideração as consequências morais e éticas da história das estruturas democráticas avançadas no interior das economias capitalistas. O desenvolvimento de conceitos políticos de cidadania de cariz patriarcal tem tido consequências particulares para os sistemas de valores das mulheres. Restringido o lugar das mulheres ao lar, encorajando-as a ter apenas a responsabilidade pela domesticidade e o cuidado dos outros e retirando algumas mulheres dos efeitos dos sistemas públicos, podemos argumentar que as mulheres desenvolveram as suas próprias formas de consciência e compreensão do mundo. Pela primeira vez, as reformas educativas, em nome do género, são encorajadas a relacionar-se, não com ideias políticas arbitrários, mas com realidades ideológicas das vidas das mulheres e não apenas das vidas dos homens.

### **Promovendo os valores das mulheres**

Nesta última secção, quero referir brevemente algumas das implicações, para a reforma educativa, desta ênfase na *diferença* de género e a sua contribuição para a remoção das desigualdades de género na sociedade. A primeira consequência deste novo debate feminista é encorajar a promoção de estruturas democráticas diferentes:

#### ***a) Democracias participativas***

Muito tem sido escrito sobre as formas pelas quais as democracias europeias são essencialmente democracias *fracas*. Assentam na participação política limitada dos votantes que expressam os seus desejos individuais através de sistemas organizados de representação. A participação individual na tomada de decisão que afecta a vida quotidiana é mínima e muitas vezes afogada em apatia. As vantagens são a alegada representatividade das decisões.

Em contraste, e tal como Phillips (1993) argumenta, pode construir-se um conceito alternativo de participação democrática, assente nas comunidades. Para o movimento das mulheres, este modelo de operar ofereceu certamente muitos benefícios. Uma tal participação de grupo/comunidade, com a sua ênfase



se no diálogo, encoraja os indivíduos, não a assumir os valores e os interesses políticos, mas a construí-los activa e colectivamente. Participam, assim, em todos os passos do processo de tomada de decisão e são encorajados a encontrar métodos de resolver os conflitos por si próprios. Em tais contextos, é possível expressar os valores de que «o pessoal é político». É permitido aos indivíduos introduzirem as suas necessidades emocionais e não apenas aquelas necessidades definidas como juízos objectivos, imparciais e independentes.

As estruturas que promovam versões de cidadania participada e implicada (e não apenas activa) oferecem aos indivíduos e aos grupos a oportunidade de adquirir uma voz política. As mulheres adquirem poder através da descoberta, por si próprias, de quanto partilham umas com as outras, das palavras para exprimirem os seus valores, e da aprendizagem de como articular as suas preocupações. Tais estruturas democráticas têm, por isso, o propósito de ser *empowering* (dar poder, «armar») e não apenas representativas.

Desta perspectiva, as escolas encorajam o desenvolvimento de identidades de grupo. Em vez de preparem as/os alunas/os para o seu papel mínimo como indivíduos nas estruturas políticas contemporâneas, a sugestão é de que os indivíduos sejam encorajados, através de estruturas participativas democráticas, a *encontrar e não a evitar* identidades de grupo, alianças e resoluções colectivas das diferenças. Assim, os homens e as mulheres devem ser encorajados a exprimir as suas diferenças de grupo e não a subordiná-las ao desejo de serem iguais.

### ***b) Valores democráticos das mulheres***

De acordo com Nancy Chorodow e Carol Gilligan, dada a posição histórica das mulheres como mães, as raparigas experimentam os primeiros anos da infância de maneiras que diferem substancialmente dos rapazes. De maior relevância que as diferenças nos brinquedos (as atitudes normais da socialização nos papéis sexuais) é a presença cultural contínua da mãe em casa e a ausência do pai nas sociedades modernas. Para os rapazes, o efeito é provavelmente o da polarização e distanciação face ao feminino em ordem a estabelecer identidades masculinas. Tais estratégias podem ter consequências particularmente violentas, mas, para a maioria dos rapazes, os efeitos podem ser revelados no

evitar das «disciplinas femininas» (por exemplo, Artes, Línguas, Música, Canto) na escola e em carreiras futuras.

Para as raparigas, argumenta-se, o processo de desenvolvimento toma uma forma diferente. A sua relação com o conhecimento privilegia valores humanísticos de “cuidar dos outros”. As mulheres são encorajadas a desenvolver uma “ética de cuidar” que julga os dilemas morais humanos através de uma perspectiva, não de justiça cega (leis abstractas e princípios universais), mas antes em termos da moralidade, de responsabilidade e no contexto de escolhas morais específicas. Em vez de serem consideradas como subdesenvolvidas (porque não atingiram ainda os estádios mais avançados da autonomia moral descritos por Kohlberg), Carol Gilligan argumenta que as mulheres têm diferentes processos de desenvolvimento (c.f. Gilligan, 1982; Brown e Gilligan, 1992).

A mais recente pesquisa de Gilligan sugere também que, neste processo de desenvolvimento através da infância, as raparigas desenvolvem o que ela chama uma abordagem *relacional* do mundo. As jovens mulheres aprendem a tornar-se independentes ao mesmo tempo que mantêm ligações umas com as outras. As jovens juntam cuidado para com os outros e auto-sacrifício e continuam a imaginar-se no contexto de relações permanentes. Dependência dos outros, argumenta a autora, não resulta em ausência de poder. Em vez disso, permite a valorização da *interacção pessoal* (Belenky *et al.*, 1986).

Desta perspectiva, as mulheres são descritas como usando formas de conhecimento muito diferentes das dos homens. Argumenta-se que usam diferentes critérios de julgamento, e são mais emocionais, implicadas e voltadas para o cuidar dos outros na sua abordagem. Então, o que uma escolarização democrática precisa de fazer é promover os conceitos das mulheres de justiça social como enquadramento alternativo ao sistema baseado no individualismo competitivo e, muitas vezes, em estilos de debate conflituosos e combativos. Por exemplo, dentro da escola, onde se podem encorajar os valores de *nurturing* (do cuidar), de paz, a importância do contexto, a subjectividade, emoção, comunicação e colaboração, a empatia? Devemos nós, como Belenky, *et al.*, argumentar nos Estados Unidos, desenvolver currículos que ofereçam um ensino baseado nestes valores, em vez das fortes classificações de conhecimento que parecem reflectir as tendências masculinas para fragmentar, separar e hierarquizar?

Para alguns reformadores, uma tal ênfase nas diferenças de género, na primeira infância e no desenvolvimento da criança, são indicadores importantes de que a igualdade de género não é suficiente. Um dos mais notáveis exemplos de uma perspectiva diferente na aprendizagem de género é promovida por Anne Matte Kruse (1992) na Dinamarca. Iniciaram-se projectos na Dinamarca com professores que sugerem que grupos de um só sexo podiam ser estabelecidos no interior de escolas separadas para «armar» (*empower*) alunos e alunas de diferentes formas. De acordo com Kruse, o uso de tais “pedagogias polarizadoras” encoraja as raparigas a expressar os seus “valores autênticos” e a desenvolver formas suficientes de solidariedade e de sentido de competência pessoal para lhes permitir manter o controle das suas próprias vidas quando estiverem em ambientes de escolas mistas. Está assim pressuposto que, em vez de remover os diferentes valores, criar espaço para a sua expressão permite maior e não menor liberdade.

Certamente, a experiência de grupos de tomada de consciência sugere que os aspectos mais importantes eram a descoberta das vozes interiores das mulheres – vozes que Brown e Gilligan (1992) consideram que são reprimidas e removidas no início do período da adolescência. As mulheres parecem compreender o mundo e as suas relações muito melhor antes da adolescência. Mas a experiência da escolarização, da dominação masculina e de um mundo genderizado suprime tais compreensões, deixando as raparigas minorizadas na auto-estima e autoconfiança. Certamente em termos do levantar da autoconsciência feminina e do encorajar o apoio feminino colectivo, os grupos só de raparigas podiam ter um valor inestimável (provavelmente algo implicitamente encorajado nas escolas de raparigas).

Ao mesmo tempo, o modelo de Kruse de pedagogia polarizadora permite aquilo que hoje é preocupação corrente na Dinamarca – uma *valorização igual* dos mundos e das perspectivas feminina e masculina. Aqui, o desafio é descobrir formas de valorizar o feminino, ou promover actividades, contribuições ou formas de estar femininas através da escolarização. A representação dos mundos femininos não é suficiente. Em vez disso, parece que devemos ir mudando os critérios do que é considerado valorizável. Nesta perspectiva, a linguagem é menos sobre direitos e mais sobre valores sociais.

## Conclusão

Não pretendo afirmar que a linguagem dos direitos pode ser agora abandonada a favor da celebração da cidadania. O que espero ter mostrado é que a problemática da educação democrática é uma questão complexa que vai muito para além dos limites da igualdade de género. A igualdade de género é um projecto – um projecto que certamente se enraíza na educação democrática liberal. O que temos visto nos últimos vinte anos é um projecto que, afinal, tinha a ver com o melhorar da situação das mulheres na esfera pública. Tinha pouco a ver com a distinção entre o público e o privado e ainda menos com a democracia no lar.

Por isso, até certo ponto, o projecto da igualdade falhou, tendo em conta o facto de que, na maior parte das sociedades europeias ocidentais, as mulheres não atingiram o direito à independência e autonomia pessoal. As mulheres não estão libertas da pobreza, nem o Estado foi capaz de as proteger da violência masculina, tanto fora como dentro de casa. Muitas das áreas da independência pessoal, tão cruciais ao conceito de cidadania democrática, são ainda negadas às mulheres, que se descobrem a si próprias dependentes financeiramente dos seus parceiros masculinos. Para quem está comprometida com a promoção da igualdade de género, sugeriria que o foco crítico da discussão seja a relação da democracia com o lar. Os/as alunos/as deveriam aprender mais sobre a sociedade onde seria importante discutir a distinção entre as esferas pública e privada nas democracias liberais.

Mas há, também, um papel para as escolas que devem explorar diferentes sistemas de justiça social. Neste contexto, as diferenças entre os alunos e as alunas poderiam ser um excelente veículo. Assim, quaisquer que fossem as diferenças no interior do grupo de rapazes e no das raparigas – diferenças baseadas na classe, na etnia, etc.. – surgiriam oportunidades para chegar a acordo em relação às diferenças de género (e para tomar em consideração se há de facto formas de conhecimento e de aprendizagem femininas e masculinas, ou ainda para participar e valorizar), tornando possível aos/às alunos/as considerar, na prática, diferenças na abordagem e na forma de resolver os conflitos.

As estratégias que desgenderizam e universalizam a oferta educativa podem

de facto estar a perder oportunidades educativas únicas de tomar em consideração os efeitos da padronização social e das estruturas sobre as vidas individuais. São estas oportunidades que nos permitirão pensar mais imaginativamente de que maneira pode um conceito de democracia ser forte e genuinamente inclusivo. A razão para isto tem de ser encontrada na resposta das instituições educativas e políticas ao conceito de discriminação positiva ou de acção a favor das mulheres. Embora nas estruturas sociais-democráticas do pós-guerra houvesse espaço para algum tipo de discriminação positiva e de privilégio para com as preocupações femininas, estas iniciativas sempre se sentiram «infelizes» na proximidade do predomínio da autonomia individual e do que Iris Young chamou «o mito do mérito». O sistema educativo, com as suas preocupações pela competição e individualização, a sua cultura de «excelência» e «imparcialidade», não foi facilmente alterado em direcção às necessidades dos diferentes grupos. A discriminação positiva permitiu o favoritismo em vez de abertura, intervenção em vez de libertação e parcialidade em vez de justiça.

Todavia, são precisamente esses interesses e diferenças de grupo que estão agora a ser reavaliados. Nascidos de uma profunda frustração e raiva em relação ao mundo genderizado no qual nos encontramos, as feministas atacaram as formas de organização social e política da sociedade construída sobre o modelo masculino.

O projecto feminista constitui-se no desafiar das ilusões mais recentes das escolas – a ilusão de similaridade, a ilusão de que todas as mulheres e todos os homens devem ter idênticos interesses e necessidades educacionais, a ilusão do valor da universalidade num contexto de continuadas desigualdades de género. O que subjaz a uma tal universalidade e a tais ilusões de neutralidade é precisamente a subordinação das mulheres aos homens.

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO, H. C. (1992) «The Emergence of a "New Orthodoxy": public debates on women's capacities and education in Portugal (1880-1910)», *Gender and Education*, 4, 1-2, 7-24.

ARNOT, M. (1983) «La Coeducation y la lucha por una educacion antisexista en el

Reino Unido», in M. Subirats e B. Gutierrez (orgs.) *Mujer y Educacion*, Instituto de Ciências de la Educacion de la Universidad Autonoma de Barcelona.

ARNOT, M. (1991) «Equality e democracy: a decade of struggle over education», *British Journal of Sociology of Education*, 12, 4, 447-466.

ARNOT, M. (1992) «La época del igualitarismo? La política y la práctica feministas contemporâneas en educación en el Reino Unido» in P. Ballarin (org.) *Desde las Mujeres, Modelos Educativos: coeducar/segregar*, Publica y Ciudad: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Seminario de Estudios de la Mujer, Colección Feminae, Granada.

ARNOT, M. (1993) «A crisis in patriarchy? British feminist educational policies and state regulation of gender» in M. Arnot e K. Weiler (orgs.) *Feminism and Social Justice in Education: international perspectives*, Londres, Falmer Press, 186-209.

ARNOT, M. (1994 no prelo) «Feminism and Democratic Education» in J. Santome Tores (org.) *Rethinking Education*, Madrid: Murata Press.

ARNOT, M. (1994) «Feminism, Education and the New Right» in M. Arnot and L. Barton (org.) *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Oxford: Triangle Press; também in M. Blair e J. Holland (orgs.) *Equality and Difference: Gender Issues in Education*, Londres: Multilingual Matters/Open University Press.

BERNSTEIN, N. (1977) «Class and pedagogies: visible and invisible» in *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres: Routledge.

BJJEREN, G. e ELGQVIST-SALTZMAN, I. (1994) *Gender and Education in a Life Perspective*, Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

BROWN, L. M. e GILLIGAN, C. (1992) *Meeting at the Crossroads: women's psychology and girls' development*, Boston: Harvard University Press.

DYHOUSE, C. (1976) «Social Darwinistic ideas in the development of women's education 1880-1920», *History of Education*, 5, 1, 41-58.

ELGQVIST-SALTZMAN, I. (1992) «Straight Roads and Winding Tracks: Swedish educational policy from a gender equality perspective», *Gender and Education*, 4, 1-2, 41-56.

FIELD BELENKY, M., CLINCHY, B., GOLDBERGER, N. e MATTUCK T., J. (1986) *Women's Ways of Knowing: the development of self, voice and mind*, Nova Iorque: Basic Books.

GILLIGAN, C. (1982) *In a Different Voice; psychological theory and women's development*, Boston: Harvard University Press.

GIPPS, C. e MURPHY, P. (1993) *A Fair Test? Assessment, Achievement and Equality*, Milton Keynes: Open University Press.

- HARDING, J. (1983) *Switched Off; the science education of girls*, Londres: Longman.
- HEATER, D. (1990) *Citizenship; the civic ideal in world history, politics and education*, Londres: Longman Group.
- KELLY, A. (1985) «The construction of masculine science», *British Journal of Sociology of Education*, 6, 2, 133-154.
- KESSLER, S., ASHENDEN, D. J., CONNELL, R. W. e DOWSETT, G. W. (1982) *Making the Difference: schools, families and social division*, Sydney: Allen and Unwin.
- KRUSE, A. M. (1992) «...We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over»: Single sex settings and the development of a pedagogy for boys in Danish schools, *Gender and Education*, 4, 1-2, 81-104.
- LEES, S. (1986) *Losing Out: sexuality and the adolescent girl*, Londres: Hutchinson.
- LICHT, B. G. e DWECK, C. S. (1987) «Sex Differences in Achievement Orientations» in M. Arnot e G. Weiner (orgs.) *Gender and Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson.
- MACCOBY, E. E. e JACKLIN, C. N. (1974) *The Psychology of Sex Differences*, Stanford: Stanford University Press.
- MCCROBBIE, A. (1978) «Working class girls and the culture of femininity» in Centre for Contemporary Cultural Studies (org.) *Women Take Issue*, Londres: Hutchinson.
- PATEMAN, C. (1980) *The Disorder of Women*, Cambridge: Polity Press.
- PATEMAN, C. (1988) *The Sexual Contract*, Cambridge: Polity Press.
- PHILLIPS, A. (1993) *Democracy and Difference*, Cambridge: Polity Press.
- WALBY, S. (1994) «Is Citizenship Gendered?» *Sociology*, 28, 2, 379-395.
- WALKERDINE, V. (1987) «Sex, power and pedagogy» in M. Arnot e G. Weiner (orgs.) *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson.