

Educar para a igualdade: Género e Cidadania

Maria Teresa Alvarez Nunes
Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
Teresa.alvarez@cidm.pt

Resumo

Ainda que a igualdade de direitos sociais e políticos entre os sexos esteja consignada na lei, é a desigualdade que caracteriza a distribuição de poder, das responsabilidades e da participação entre mulheres e homens, nas esferas pública e privada. A persistência de estereótipos femininos e masculinos, reproduzidos pelos diferentes processos de socialização, explica esta contradição. A igualdade de género deve estruturar a educação para a cidadania, eliminando as incoerências identitárias entre o que entendemos por homem ou mulher e por cidadã/ão.

Abstract

Although legislation has given equal social and political rights to both sexes, the distribution of power, responsibilities and participation between men and women, in public and private spheres, remain unequal, due to the persistence of stereotypes about femininity and masculinity reproduced and maintained by different processes of socialization. Therefore, gender equality must structure citizenship education in order to eliminate mental resistances and incoherencies between what we believe about being a man or a woman and being a citizen.

Com a presente comunicação pretende-se abordar a relação entre cidadania e educação na perspectiva da igualdade entre mulheres e homens e no quadro, mais abrangente, das representações sociais de género. Nesse sentido, equaciona-se a relação entre cidadania e educação a partir da problemática da relação entre o que somos enquanto pessoas, mulheres e homens, e o que nos define enquanto cidadãs e cidadãos. Esta problemática remete-nos para a existência de graus de coerência ou de conflito entre o que integramos como fazendo parte da nossa identidade enquanto indivíduos, mulheres ou homens, e o que integramos como elementos que configuram as nossas práticas da cidadania. Pretende-se, pois, reflectir sobre a relação entre as condições subjectivas e as condições objectivas de que gozam os homens e as mulheres para a concretização do exercício dos seus direitos cívicos, políticos e sociais. Nesta perspectiva, importa equacionar os desafios que se colocam à educação no que diz respeito à promoção, quer nas raparigas, quer nos rapazes, das condições objectivas e subjectivas necessárias ao exercício de uma cidadania plena, tanto para umas, como para outros.

Considerações prévias

De acordo com o Relatório do Grupo de Especialistas do Conselho da Europa para a Abordagem Integrada da Igualdade entre homens e mulheres “a igualdade entre os sexos é o oposto da desigualdade de género e não da diferença de género, ou seja, a desigualdade de género não está relacionada com as diferenças associadas ao sexo biológico, mas com as diferenças decorrentes da forma como a sociedade vê e trata cada um dos sexos” (CIDM, 1999:13).

A igualdade de género implica, pois, a valorização da diversidade. De acordo com o mesmo Relatório, “a questão fundamental é assegurar que a construção social de género (...) não contenha uma noção de hierarquia (...)” e que se alicerce numa “verdadeira parceria entre mulheres e homens”, partindo-se do pressuposto que “para se desenvolver, a sociedade necessita de utilizar todos os seus recursos e todos os seus membros” (IDEM: 15). Segundo Manuela Silva, a igualdade é, pois, “um objectivo comum a homens e a mulheres, na luta pela definição, protecção e promoção dos direitos humanos, pelo desenvolvimento e a construção de uma sociedade mais livre, democrática e responsável pelo seu próprio futuro” (Silva, 1999:57). É nesse sentido que a construção da igualdade se tornou uma questão global e multisectorial. A concretização efectiva da igualdade entre os sexos exige, ainda, segundo Manuela Silva que:

às mulheres seja conferido poder suficiente (*empowerment*) de modo a que possuam real capacidade para afirmar na sociedade, em paralelo com os seus pares masculinos, os seus valores específicos e interesses próprios e contribuírem, assim, para o desenvolvimento humano e social das sociedades em que vivem (Silva, 1999:16).

O princípio da igualdade de género implica, pois, conferir o mesmo valor às experiências das mulheres e às experiências dos homens e ter um novo olhar sobre as concepções que construímos sobre o masculino e o feminino, concebendo-as não como antagónicas, mas como parte integrante das potencialidades e da diversidade do ser humano.

Contemplada nos documentos que enquadram o espaço europeu e objecto de diversas Orientações no quadro das Nações Unidas (ONU, 1979; 2000), do Conselho da Europa (Conselho da Europa: 1988a; 1998; 2003a; 2003b) e da União Europeia (União Europeia; 1995a; 1995b; 2000a; 2000b), quer no sentido da sua integração em todas as políticas, ou do chamado *mainstreaming* de género, quer no âmbito específico das áreas mais resistentes à sua concretização, como a participação política, a tomada de decisão e até mesmo a conciliação, a igualdade entre mulheres e homens constitui um dos alicerces do funcionamento democrático e sem ela não podemos falar de cidadania nem de democracia. Por isso ela constitui um dos indicadores de desenvolvimento humano, há muito integrado nas análises comparativas e nos relatórios produzidos pelas diversas instituições internacionais.

Apesar dos progressos já registados, alguns deles bem visíveis, persistem desigualdades estruturais entre mulheres e homens, geradoras de situações de discriminação. A investigação sobre o uso do tempo por parte de homens e de mulheres, bem como de rapazes e de raparigas, é bem reveladora da resistência à vivência efectiva e quotidiana da igualdade entre os dois sexos (Perista; 1999). Por outro lado, é sobejamente conhecido o défice de cidadania das mulheres no domínio público e o dos homens no domínio privado (CIDM, 2003; INE; APEM). Em relação ao primeiro, o desequilíbrio entre homens e mulheres na «esfera do trabalho» e na esfera política e da tomada de decisão, permite-nos falar de uma cidadania parcial das mulheres face a uma cidadania plena dos homens.

1. Género e Cidadania

Da actual noção de cidadania, importaria destacar dois dos seus traços essenciais.

O primeiro consiste na ideia de reciprocidade entre direitos e deveres (Nogueira, 2001). A reciprocidade decorre da ideia de pertença a uma comunidade política, no seio da qual se definem e se exercem os direitos e deveres de cidadania, o que implica a dimensão relacional, de convivência com o outro. Esta convivência estrutura-se com base na inevitabilidade das diferenças individuais e na forma como essas diferenças são resolvidas, através da negociação. Esta alicerça-se em relações efectivas de reciprocidade entre indivíduos que se vêm e se relacionam como iguais. A capacidade de negociação é indissociável da vivência da igualdade (Coria, 2005).

O segundo aspecto é o da intrínseca relação entre direitos cívicos, políticos e sociais. Podemos distingui-los e separá-los quando pretendemos analisar a realidade. Mas na prática, eles são indissociáveis. A liberdade e a igualdade definem o sujeito político e conferem aos membros de uma mesma comunidade determinados direitos sociais. Detenhamo-nos na liberdade e na igualdade. Equacionadas como princípios, a liberdade e a igualdade foram consignadas como direitos fundamentais universais, ainda que, contraditoriamente, apenas aplicáveis aos homens (desde a emergência e a consolidação dos sistemas liberais no início do século XIX) e só muito recentemente às mulheres (assumidas explicitamente a nível internacional, no último quartel do século XX).

Hoje, no mundo ocidental, a igualdade de direitos entre os sexos está consignada na lei. É na possibilidade de concretização do exercício desses direitos, por parte de homens e de mulheres, que surgem as dificuldades e se revela a desigualdade entre uns e outras. Com efeito, “as mulheres não exercem os direitos de cidadania no mesmo grau do que os homens nem com os mesmos efeitos” (Montagut Antolí, 2005:82). A igualdade mantém-se pois como princípio teórico que integra o modo como pensamos a realidade democrática, mas é a desigualdade que constitui a forma concreta como homens e mulheres vivem essa mesma realidade democrática. Esta discrepância remete-nos para a existência de incoerências e conflitos nas mulheres

quando se posicionam enquanto cidadãos e para a coerência e a ausência de conflitos de identificação nos homens quando se vêem enquanto cidadãos.

2. Educação, Género e Cidadania

Como podemos explicar esta discrepância?

Em primeiro lugar a representação social da masculinidade e da feminidade e as subsequentes concepções de homem e de mulher permanecem profundamente dicotómicas (quanto à definição do que é “ser mulher” e do que é “ser homem”); assimétricas do ponto de vista valorativo e, conseqüentemente, hierarquizadas do ponto de vista relacional conduzindo, inevitavelmente, a relações alicerçadas na desigualdade (Scott: 1999). Os modelos de identidade feminina e masculina permanecem fortemente estereotipados, quanto a características físicas e psicológicas entendidas como “naturais”, a capacidades e a competências a desenvolver, a funções e a papeis sociais a desempenhar. Desta dicotomia e assimetria, destacaria apenas dois eixos estruturantes: a configuração da feminidade e do ser mulher em torno da orientação para os outros e da dependência subjectiva face aos outros, que decorre da sua intrínseca associação à maternidade e, por via desta, ao “cuidado”, e a configuração da masculinidade e do ser homem em torno da orientação para o domínio das situações e da autonomia as quais decorrem, por sua vez, da centralidade conferida à instrumentalidade e, por via desta, ao trabalho e à acção (Amâncio: 1999; Vieira: 2006) .

Em segundo lugar, a masculinidade permanece associada ao modelo universal de ser pessoa, como demonstrou Lúcia Amâncio (IDEM), gerando a chamada “neutralidade do masculino”. Esta universalidade decorre de uma única concepção de masculinidade, já há muito evidenciada como hegemónica, construída a partir da exclusão, quer dos elementos associados à feminidade, quer de formas diversificadas de masculinidade, ou seja, da exclusão da diversidade inerente ao ser humano. Ainda que esta masculinidade hegemónica, como um todo, possa permanecer apenas como referência, ela conduz a uma representação normativa das formas através das quais é suposto manifestar-se a afirmação e a sistemática confirmação da masculinidade (Almeida: 1995; Amâncio, 2004).

Quando nos detemos no que entendemos por cidadania, defrontamo-nos também com uma noção universal de indivíduo que decorre exclusivamente da realidade masculina ou não fossem os direitos de cidadania definidos exclusivamente para o sexo masculino – o cidadão – alargando-se mais tarde e muito lentamente ao sexo feminino. Como refere Helena Araújo o “desenvolvimento da cidadania e da linguagem dos direitos tem partido de um pressuposto de «indivíduo» com uma imagem masculina” (Araújo, 1998:26). Esta concepção de indivíduo-homem-cidadão está presente na própria definição das competências necessárias ao exercício da cidadania (pensamento crítico e argumentativo, resolução de

problemas, assertividade, liderança) as quais são coincidentes com as que configuram a construção da masculinidade

Sabemos que as práticas de cidadania se alicerçam na liberdade, valor constitutivo do exercício de todos os direitos. A livre participação exige poder de escolha e esta só existe quando há capacidade individual de o fazer. Ser livre não decorre automaticamente de um direito consignado na lei, nem mesmo de um valor assumido colectivamente como parte integrante de uma cultura e, portanto, da enunciação de um princípio de organização e de funcionamento social. Ser livre para escolher exige a existência de capacidade individual, interior, de o fazer e a ausência daquilo que anula essa capacidade - a dominação. Como refere Teresa Montagut Antolí (Montagut antolí, 2005) a ausência de dominação e o exercício da liberdade ainda está longe de fazer parte da vida da maioria das mulheres, permanecendo estas como especialmente vulneráveis nos diferentes contextos e espaços em que decorre a sua vida.

No que diz respeito à igualdade, esta pressupõe relações de paridade, a internalização do conceito do “outro” como igual e, portanto, a ausência de relações interpessoais de hierarquia e de dominação. Significa também a capacidade de encarar como legítimas as necessidades e os interesses próprios, conferindo-lhes o mesmo valor que atribuímos aos dos outros. O que Clara Coria designa por “permiso interno” para defender as necessidades próprias faz parte das condições subjectivas necessárias à vivência da igualdade e, nesta, do recurso à negociação como forma de resolução dos problemas. Segundo a mesma autora, é a ausência da legitimação atribuída pelas mulheres aos seus interesses e necessidades, por oposição à legitimação que conferem aos interesses e necessidades do outro, que explica a contradição entre direitos outorgados e direitos assumidos, entre legitimação sócio-legal e legitimação subjectiva. Esta contradição revela o conflito que existe entre os termos em que se definem os direitos de cidadania, iguais para todos os elementos de uma mesma comunidade, e o modelo de mulher que enforma e condiciona a construção das identidades femininas, isto é, de metade dessa mesma comunidade. A associação intrínseca da mulher à maternidade alicerça-se em atributos femininos considerados “naturais” como a abnegação, a incondicionalidade e a entrega, traços que dificilmente lhe permitem a interiorização do direito à recusa, à valorização do que lhe é próprio e do estabelecimento de relações de igualdade e de paridade (Coria, 2005; Cova, 1997).

Como sabemos, os direitos sociais atribuídos às mulheres ao longo dos séculos XIX e XX surgem como subsidiários da sua função de mãe. A educação destinada à mulher foi considerada como uma necessidade de ordem social e não como um direito individual, decorrendo das exigências da função educadora da mulher-mãe e dirigindo-se os seus efeitos, em última instância, à concretização da cidadania pelo indivíduo do sexo masculino, o futuro cidadão (Cova, 1997). Segundo Mary Nash, o século XX continuou “a evocar a figura de mulher-mãe como prioritária em relação à de mulher-pessoa, indivíduo humano” (Nash, 1995).

3. Género e Educação

Os desafios da cidadania pela educação dizem respeito exactamente à necessidade de mudar o desequilíbrio que tem pautado as práticas de cidadania por parte de mulheres e de homens, nas esferas pública e privada, permitindo que homens e mulheres possam vir a exercer os mesmos direitos e com os mesmos efeitos, isto é, que tenham ambas condições objectivas e subjectivas para o exercício de uma cidadania plena.

Sabemos que os conhecimentos de cidadania não conduzem necessariamente ao desenvolvimento de competências de cidadania nem à sua prática. A cidadania aprende-se exercitando-se e a sua prática, por sua vez, concretiza a vivência da igualdade, também ela performativa. Os estudos realizados sobre as concepções e práticas de cidadania de raparigas e de rapazes em idade escolar, revelam que a cidadania política convencional, sendo pouco valorizada por ambos os sexos, é, contudo, mais importante para os rapazes do que para as raparigas e que não é irrelevante o peso de discentes que consideram que, em situação de crise económica, devem ser os homens a ter prioridade no acesso ao emprego, em detrimento das mulheres (Menezes, 2005).

Um sistema educativo, que vise uma igualdade efectiva nas práticas de cidadania por parte de raparigas e de rapazes, deverá assumir os princípios da coeducação e, através dela, uma real internalização da perspectiva de género ao nível, quer da cultura organizacional, quer das práticas pedagógicas e das interacções sociais (conselho da Europa, 2004). No âmbito de espaços curriculares próprios ou/e de áreas transversais ao currículo, as preocupações educativas que devem presidir à aprendizagem da cidadania na óptica da igualdade de género correspondem a algumas das prioridades da coeducação. Esta parte da existência de relações sociais assimétricas entre homens e mulheres e alicerça-se numa concepção de “aluno” enquanto ser humano sexuado, rapariga ou rapaz, sujeito a processos de socialização diferenciados (Vieira, 2005). Simultaneamente a sua implementação pressupõe pensar o ser humano, não em termos dicotómicos ou dualistas, nem hierarquizados, mas à luz da diversidade humana, estruturando o processo educativo em torno do desenvolvimento integral da pessoa humana e apelando à:

- reflexão crítica sobre os esquemas conceptuais que nos levam a ter expectativas diferentes para crianças e jovens em função do seu sexo;
- consciência do modo como as representações de feminidade e de masculinidade condicionam as interacções que têm lugar no espaço escolar e a construção das identidades individuais e colectivas de raparigas e de rapazes;
- reconsideração dos espaços público e privado entendendo-os como parte integrante da vida de homens e de mulheres, de realização pessoal e de bem-estar individual e colectivo;

- valorização do trabalho e do cuidado como duas vertentes essenciais da vida de todos os indivíduos, homens e mulheres;
- desconstrução da representação social da identidade masculina hegemónica apelando à inclusão da dimensão dos afectos; do cuidado; da partilha responsável dos recursos – do espaço, da palavra, do saber - e da pluralidade de modos de viver a masculinidade;
- desconstrução da representação social da identidade feminina, questionando a “naturalização” do cuidado, entendido como função específica das mulheres, e a integração da dependência como estruturadora das relações interpessoais.

Como refere, Teresa Pinto torna-se necessário promover “um novo modelo cultural e educativo, que integre equilibradamente elementos de aprendizagem próprios da esfera pública e da esfera privada” (Pinto, 1999:131), incluindo as que se reportam ao cuidado e às relações interpessoais, à intervenção e à participação activa em todos os contextos da vida social. Trata-se ainda, segundo a mesma autora, de criar condições para que rapazes e raparigas adquiram um conhecimento mútuo, alicerçado no diálogo e na partilha. Aprender a conhecer o outro permite que, ao nível do pensamento e das práticas quotidianas, homens e mulheres possam estabelecer entre si relações de autêntica cordialidade (Mosconi, 2000).

Para a integração da dimensão da igualdade entre homens e mulheres no sistema educativo e a implementação da cidadania pela coeducação é necessária a convergência de intenções e de práticas e o envolvimento activo dos diversos parceiros educativos. Dois factores são indispensáveis para convergência entre educação e cidadania, na óptica da igualdade de género:

- a formação de profissionais de educação especificamente centrada na abordagem das representações sociais de género e no modo como estas condicionam as suas práticas, assim como as aprendizagens de raparigas e de rapazes, tais como as que se reportam às práticas de cidadania;
- o acesso a materiais pedagógicos, principalmente a manuais escolares mas também a produtos multimédia, que confirmem equilíbrio à representação dos dois sexos e que veiculem representações não estereotipadas do ponto de vista do género e modelos diversificados, tanto de mulheres como de homens, associados, quer à prática da cidadania política e às competências exigidas pela esfera pública, quer à esfera familiar e às competências ligadas ao cuidado e à atenção ao outro; em suma, que representem homens e mulheres como parte integrante de uma mesma comunidade e igualmente responsáveis pelo futuro e pelo bem-estar colectivos.

Sustentando estas duas dimensões, é imperioso que se generalize a utilização de uma linguagem inclusiva do ponto de vista do género, pois através da linguagem não só nomeamos e enunciamos a realidade, como a pensamos e a transformamos. No quadro europeu, há muito que têm sido formuladas recomendações (é o caso da Recomendação sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem, do Conselho da Europa adoptada pelo Comité de Ministros em 1990) sobre a utilização de uma linguagem que não represente a humanidade a partir do masculino universal, que explicito o feminino e não o anule em formas pretensamente neutras. Linguagem escrita e oral, pois ela pauta a comunicação quotidiana no quadro escolar, mas também a linguagem visual, dado o poder da imagem veicular o *não dito*.

Uma educação para cidadania deve, pois, alicerçar-se em práticas coeducativas integradoras das características humanas que configuram as nossas concepções de feminidade e de masculinidade e eliminando o seu cariz dicotómico e hierarquizado. Só assim poderão raparigas e de rapazes identificar-se, em condições de igualdade, com as diversas práticas de cidadania e o exercício efectivo dos direitos cívicos, políticos e sociais, tanto na esfera pública como na esfera privada, assumindo-se como membros de pleno direito da comunidade a que pertencem.

Bibliografia

- Almeida, Miguel Vale de. (1995). *Senhores de Si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa, Fim de Século Edições.
- Amâncio, Lígia. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto, Ed. Afrontamento.
- _____(org.). (2004). *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*. Lisboa, Livros Horizonte.
- APEM, Base de Dados [em linha] Disponível em <http://www.apem-estudos.org/base/base.php> [Consultado em 25/09/06].
- Araújo, Helena. (1998). O masculino, o feminino e a escola democrática. In: *Hacia una pedagogía de la igualdad*, Actas de la II Universidad de Verano. Salamanca, Amarú Ediciones, pp. 21-40.
- CIDM. (2004). *A Igualdade de Género em Portugal 2003*. Lisboa, CIDM.
- _____(1999). *A abordagem integrada da igualdade de género - "mainstreaming"*, Relatório Final do Grupo de Especialistas de Conselho da Europa para uma Abordagem Integrada da Igualdade (EG-S-MS), Lisboa, CIDM.

- Conselho Da Europa. (1995), Recomendação 1281 (1995), da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, relativa à igualdade entre os sexos no domínio da educação. [em linha] Disponível em <http://www.coe.int> [Consultado em 10/06/06].
- _____. (2000). *Un nouveau contrat social entre les femmes et les hommes: le rôle de l'éducation*. Estrasburgo, EG/ED.
- _____. (2004). Final Report of the Group of Specialists on *Promoting Gender Mainstreaming in Schools*. Estrasburgo.
- Coria, Clara. (2005). Incidencia del género en las negociaciones cotidianas y obstáculos subjetivos que obturan el acceso a una ciudadanía plena ¿El género mujer condiciona una ciudadanía fantasma? In: *Congreso Internacional SARE ¿ Hacia qué modelo de ciudadanía?* Emakunde, Vitoria-Gasteiz, pp. 223-231.
- Cova, Anne. (1997). *Maternité et Droits des Femmes en France (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris, Anthropos.
- INE. [em linha]. Disponível em <http://www.ine.pt/PI/genero/Principal.aspx> [Consultado em 10/06/06].
- Menezes, Isabel, *et al.* (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: um estudo internacional*. Lisboa, DGIDC/ME.
- Montagut Antolí, Teresa. (2005). Ciudadanas en Europa. In: *Congreso Internacional SARE ¿ Hacia qué modelo de ciudadanía?* Emakunde, Vitoria-Gasteiz, pp. 77-88.
- Mosconi, Nicole. (2000). La mixité scolaire: socialisation différentielle ou éducation à l'égalité? In: *Coeducar para uma sociedade inclusiva / Coéduquer pour mieux vivre ensemble. Actas do Seminário Internacional*, Lisboa, CIDM, pp. 327-354.
- Nash, Mary. (1995). Los Mecanismos de Transmisión de la Desigualdad. In: *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade*. Lisboa, CIDM, 1995, pp. 313-320.
- Nogueira, Conceição e Silva, Isabel. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto, Ed. ASA,.
- Perista, Heloísa. (1999). *Os Usos do Tempo e o Valor do Trabalho – Uma Questão de Género*. Lisboa, DEPP-CIDES.
- Pinto, Teresa. (1999). Caminhos e Atalhos da Co-educação. In: *Ex æquo*, nº 1, pp. 123-138.
- Scott, Joan. (1999). Género: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, vol. 15, nº 2, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, pp.5-22.

Silva, Manuela. (2000). Internalizar a igualdade de género nas políticas públicas: um caminho em aberto. In: *Ex aequo*, nº2/3, pp. 43-52.

Vieira, Cristina. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa, CIDM.