

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TAINA PEREIRA

**GENERICIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO
ONTOGÊNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P436g Pereira, Taina.

Genericidade, gênero e educação : um estudo ontogênico / Taina Pereira. - 2021. 97 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2020. Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Ontologia. 2. Igualdade de gênero na educação. 3. Gênero. 4. Formação humana. 5. Educação escolar. I. Título.

CDD. 22. ed. 370.115

TAINA PEREIRA

“GENERICIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ONTOGÊNICO”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 11 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Orientador – UNESC)



Documento assinado digitalmente
Soraya Franzoni Conde
Data: 11/06/2021 12:00:24-0300
CPF: 259.338.008-14
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
(Membro – UFSC)



Profa. Dra. Giani Rabelo
(Membro -UNESC)

Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
Coordenador do PPGE-UNESC



Taina Pereira
Mestranda

À minha amada filha Clara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esta conquista à minha filha Clara, pois sem saber é responsável por “amadurecer” meu olhar sobre a vida.

Na condição de mulher e mãe de uma criança deficiente é que a pesquisa foi realizada, por isso ainda mais necessário e importante foi a contribuição e o apoio de algumas pessoas. Dessa forma, divido meus sinceros agradecimentos:

À minha família, mãe, pai e irmãos que, com todo o amor, estiveram presentes desde o início me apoiando e auxiliando com a Clara.

Em especial ao meu esposo Cristiano, por me compreender, me incentivar e me amar nos momentos bons e ruins, por ser essa pessoa tão especial que me faz sentir protegida e cuidada. Te amo!

Às minhas amigas-irmãs Vanessa e Viviane, pelo companheirismo desde a graduação e pela linda amizade que construímos, a qual serviu de base em momentos difíceis, bem como para dividir momentos alegres.

Ao meu orientador, Vidalcir, cuja compreensão e paciência durante o processo da pesquisa foram fundamentais para me tranquilizar e confortar nos momentos de angústia. Agradeço também pelas belas orientações e momentos de reflexões.

Aos colegas e professores do mestrado, que sempre estiveram presentes para conversar, tirar dúvidas, trocar angústias e experiências, como também pelos momentos de descontração.

Aos colegas e professores da formação inicial em Educação Física, turma 2016/02 – UNESC. Em especial aos professores Ana Lúcia e Carlos Augusto Euzébio, “Kabuki”, que com seu apoio e incentivo estiveram presentes em toda essa caminhada.

Às membras da banca, Giane e Soraya, pela dedicação na avaliação do trabalho, e à professora Astrid, pela contribuição no processo da pesquisa.

Por fim, à CAPES/PROSUC pelo apoio financeiro, permitindo melhores condições para aprofundar a pesquisa.

Grata a todos!

“A acumulação primitiva não foi simplesmente uma acumulação e uma concentração de trabalhadores exploráveis e de capital. Foi também uma acumulação de diferenças e divisões dentro da classe trabalhadora, em que hierarquias construídas sobre gênero, assim como sobre a raça e a idade, se tornaram constitutivas da dominação da classe e da formação do proletariado moderno.”

Silvia Federici

RESUMO

A presente pesquisa foca a compreensão das questões de gênero a partir da formação do Gênero humano e suas possíveis implicações para o âmbito da educação. Caracterizado como estudo bibliográfico e fundamentado em princípios do materialismo histórico-dialético, o processo investigativo da pesquisa iniciou pela análise das questões de gênero expostas por autoras como Louro (2003), identificando a ausência de um aprofundamento sobre as questões de gênero em sua gênese e desenvolvimento. Direcionou-se a compreender as questões de gênero mediante abordagem ontológica. Apresentando o trabalho como condição fundamental de existência do ser humano (MARX; ENGELS, 2007), analisou-se a relação de homens e mulheres desde as formas mais primitivas de sociedade, explicitando as mudanças e determinações com base no desenvolvimento histórico do modo de produção e reprodução da vida humana. Com as contribuições de Davis (2016), Engels (1974), Saffioti (2004) e Federici (2017), identificou-se que a constituição dos papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres está estreitamente relacionada à formação da estrutura social, e que as questões de gênero na contemporaneidade estão intimamente ligadas à estrutura e organização do modo de produção capitalista. O interesse econômico em expansão, com a necessidade de delimitar o lugar de cada um no conjunto das relações sociais, determina os seus papéis. Conclui-se que a superação total das diferenças na condição de gênero só será possível em uma nova forma de sociabilidade. Porém, para além da submissão a esse estado, a educação escolar é elemento importante para a transformação social e espaço para discutir gênero, de forma que meninos e meninas se compreendam no contexto desta sociedade. Para que isso aconteça, aponta-se que a educação escolar precisa ter como base teórica o conceito do próprio Gênero humano, pois somente compreendendo-se como partícipe deste é possível analisar e criticar as condições de desigualdade, de opressão, de padrões e estereótipos entre homens e mulheres.

Palavras-chave: Ontologia. Gênero humano. Questões de gênero. Educação escolar.

ABSTRACT

This research focuses on understanding gender issues from the standpoint of the formation of the human Gender and its possible implications for the field of Education. This research's investigative process can be characterized as a bibliographical study which has principles of historical and dialectic materialism as part of its fundamentals. This investigative process started with an analysis of gender issues explored by authors such as Louro (2003) and the identification of a lack of in-depth treatment of gender issues' inception and development. An ontological approach was subsequently adopted. By presenting labor as a fundamental condition for human existence (MARX; ENGELS, 2007), this research analyses the relationships between men and women from the most primitive forms of society, making explicit the changes and determinations, based on historical development, of the mode of production and reproduction of human life. Contributions by Davis (2016), Engels (1974), Saffioti (2004) and Federici (2017) allowed for the realization that the establishment of social roles for men and women is strictly related to the formation of the social structure and that contemporary gender issues are intimately connected to the structure and organization of the capitalist mode of production. Expansionist economic interests, with their associated necessity to define each person's place in the system of social relations, determines those roles. It can be concluded that the total overcoming of differences in gender conditions will only be possible with the adoption of a new form of sociability. However, beyond a submission to such a state, school education is an important element for social transformation and a space for the discussion of gender issues, so that boys and girls may understand themselves in social context. In order for that to happen, school education must have as a theoretical basis the concept of human Gender, for only those who see themselves as participants in it find it possible to analyse and critique conditions of inequality, oppression, standards and stereotypes among men and women.

Keywords: Ontology; human Gender; gender issues; school education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
EF	Educação Física escolar
EO	Estágios Curriculares Obrigatórios
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 PRESSUPOSTOS INICIAIS.....	23
1.1 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	23
1.2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	36
2 A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE.....	42
2.1 FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO.....	42
2.2 AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE..	54
2.2.1 A família e a constituição dos papéis sociais.....	54
3 AS QUESTÕES DE GÊNERO, GÊNERO HUMANO E EDUCAÇÃO.....	72
3.1 IMPLICAÇÕES PARA O ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93

1 PRESSUPOSTOS INICIAIS

Uma questão preliminar em relação a esta pesquisa sobre a relação entre as questões de gênero e a educação refere-se ao momento histórico de sua realização, um período atípico no Brasil, em que o país e o mundo passam por uma crise na saúde, provocada pela disseminação do Coronavírus. A doença contagiosa por ele causada desencadeou problemas sociais que não se restringiram à área da saúde, mas afetaram outras dimensões sociais em que, com a necessidade de distanciamento social, as pessoas tiveram que adaptar suas atividades contando com a ajuda da tecnologia, por exemplo. Mais intensamente a partir do início de 2020, o que coincide com início da pesquisa, as pessoas passaram a vivenciar esse período social incomum. No entanto, a “naturalização” dessa condição social cada vez mais presente podemos considerar como problema.

Na educação escolar, as aulas passaram a ser oferecidas de forma remota, utilizando-se ferramentas diversas, como a internet. Contudo, o estudo de forma remota não é acessível a todos os alunos, e por isso as condições que a pandemia impôs para a vida das pessoas, por mais que estas tenham se esforçado para se adaptar, não podem ser naturalizadas, mas consideradas em consonância com a realidade social econômica dos indivíduos. Nesse contexto, a educação escolar, que já vivia ameaçada pelos interesses sociais de classe, pode vir a tomar rumos duvidosos.

Apontar essa conjuntura é importante para demonstrar que a presente pesquisa se esforçou para contribuir com os debates sobre a educação escolar considerando os limites que a situação objetiva do mundo coloca ao ato educativo e, nesse sentido, compreendendo as condições sociais da educação escolar. Com a apropriação da ontologia do ser humano, a pesquisa caminhou na intenção de contribuir, por meio da educação, para a emancipação humana e, logo, para as relações de gênero.

1.1 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A aproximação com o tema das questões de gênero tornou-se possível por circunstâncias desencadeadas pela

formação acadêmica e pela experiência profissional na área da Educação Física escolar (EF). Destacamos a formação acadêmica, que aconteceu de 2013 a 2016, como principal propulsora desse acercamento, pois proporcionou a percepção da relação de gênero como um fator influente na atividade pedagógica, em especial na organização do ensino da Educação Física. Tal percepção foi possível por meio dos Estágios Curriculares Obrigatórios (EO) e da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Decorrente dessas inquietações, na tentativa de compreender melhor a problemática da relação de gênero na atividade pedagógica da Educação Física, abordamos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) as questões de gênero no EO com o intuito de compreendermos como elas se apresentavam nesse contexto. Realizamos algumas reflexões sobre conceito de gênero, sua relação no âmbito educacional e a presença na atividade pedagógica da Educação Física.

Na sequência da formação inicial, deu-se início, em 2017, nossa atuação profissional em uma escola municipal na cidade de Meleiro (SC), na condição de admissão em caráter temporário (ACT). Em 2018 foi possível atuar em uma escola municipal na cidade de Balneário Arroio do Silva (SC). Lecionar nessas escolas permitiu experiências que nos suscitaram a necessidade de avançar nas discussões de gênero. Assim, procuramos no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) a realização de estudos em disciplinas isoladas, e na participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e Intervenção (GEPEFE), a retomada do tema como objeto de investigação. Dedicamo-nos à pesquisa, com apoio financeiro do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC). Durante o processo investigativo não houve atuação profissional.

Nesse contexto, buscamos compreender as questões de gênero relacionadas à educação escolar em consonância com a teoria que fundamenta as pesquisas realizadas no GEPEFE. Assumimos como base teórico-metodológica da pesquisa o materialismo histórico-dialético e a Teoria Histórico-Cultural.

Abordamos a questão de gênero como momento da realidade social que tem como pressuposto sua articulação com a totalidade, cujo eixo dinâmico é a autoconstrução humana, ou

seja, analisamos a questão de gênero como momento do processo social do tornar-se humano, em que o trabalho aparece como ato fundante desse desenvolvimento e que possui determinações às mais diversas dimensões sociais, como por exemplo, a educação (TONET, 2005). Isso significa que não colocaremos em discussão os estudos de gênero existentes fazendo uma crítica de sentido depreciativo, mas nos propomos a dialogar com autores que discutem gênero na educação, que abordam o conceito a partir de outras perspectivas, verificando em que medida são capazes de trazer a gênese das questões de gênero e em que medida suas ideias são expressão de interesses sociais. Para iniciar nosso diálogo, apresentamos a autora Guacira Lopes Louro, uma das maiores representantes do tema nas pesquisas educacionais brasileiras. Queremos refletir sobre suas ideias acerca das questões de gênero na educação.

Louro (2003, 2008, 2018) avança no debate do tema em relação à educação brasileira, e sua obra está presente em nossos estudos desde o TCC. Pautada em uma base teórico-metodológica pós-estruturalista, a autora aponta conceituações importantes, como por exemplo: o significado do feminismo contemporâneo; a definição das questões de gênero como algo determinado de forma histórico-social; o papel da escola como instituição que produz esses gêneros etc. Isso colaborou para superar pensamentos que buscam a justificativa da desigualdade de gênero pautados nas características biológicas.

Louro (2003), fundamentada em Joan Scott (1995), apresenta o debate de gênero relacionado à educação a partir do conceito de gênero ligado ao movimento feminista, segundo o qual a condição da mulher na sociedade não é determinada nem pelo biológico nem por questões transcendentais, mas pelas condições objetivas das relações sociais. Ou seja, o movimento é voltado para a luta contra a opressão sofrida pela mulher na sociedade, rejeitando a visão de que a relação social entre homens e mulheres esteja constituída com base em suas diferenças biológicas. Destaca, então, que não são propriamente as características de cada sexo que determinam os papéis sociais, mas a forma como essas características são valorizadas; o que se pensa e se diz sobre elas em uma dada sociedade e momento histórico vai constituir o que é feminino e o que é masculino.

O movimento feminista aparece como movimento social importante para compreendermos o conceito de gênero, uma vez que foi por meio dele que emergiu o termo. Por isso, com as contribuições de Joana Maria Pedro (2005), situaremos brevemente, na trajetória do movimento feminista, o momento em que a palavra gênero passou a ser usada.

O feminismo é conhecido como movimento social que vivenciou algumas fases, mas foi na segunda fase do movimento, após a Segunda Guerra Mundial, que a palavra gênero passou a ser utilizada. A segunda fase deu prioridade à luta pelo direito ao corpo, ao prazer e, principalmente, contra a subordinação das mulheres aos homens. Esse movimento ganhou maior visibilidade e repercussão nos anos 1960 a partir do trabalho de Simone de Beauvoir, com a publicação do livro *O segundo sexo*, em 1949. A autora, ao afirmar que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, inicia o enredo descrevendo o desenvolvimento da feminilidade, procurando a “raiz” da subordinação da mulher ao homem, contribuindo para o ressurgimento do movimento feminista da época. Porém, inicialmente a palavra gênero ainda não estava presente, ou seja, naquele momento o movimento buscava reivindicar questões específicas da mulher, como por exemplo o direito de ter filhos quando quisesse e se quisesse, a luta contra a violência doméstica etc. Não se sentiam incluídas quando o termo homem era utilizado de forma genérica e, por isso, a categoria *mulher* foi usada a princípio. O termo gênero foi adotado quando, durante os debates no interior do próprio movimento buscando, em várias ciências, responder ao porquê de as mulheres serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e graus, procurou-se entender esse problema de forma relacional entre os sexos, e não como esferas separadas, estudando as mulheres de forma isolada. Historiadoras feministas passaram a descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, analisando como os acontecimentos foram produtores desses papéis. Na busca desse objetivo, o termo gênero foi incorporado “[...] como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.” (SCOTT, 1995, p. 72).

Nesse sentido, o termo gênero é incorporado pelas feministas para enfatizar, mediante a linguagem, o caráter

social e histórico de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres, as distinções baseadas no sexo (nas características biológicas), rejeitando um determinismo biológico implícito que carrega os termos sexo ou diferença sexual (SCOTT, 1995). A intenção é recolocar o debate no campo do social, considerando que nele se constroem e reproduzem as relações entre os sujeitos, constituindo os gêneros. Por isso, as justificativas para as desigualdades de gênero precisam ser buscadas “[...] nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.” (LOURO, 2003, p. 22).

A intenção de historicizar brevemente essa segunda fase do movimento feminista é situar a ideia que compreende o termo gênero como categoria analítica que emerge como elemento necessário na busca de legitimidade do movimento feminista, sem propósito de aprofundar alguma análise sobre o próprio movimento.

Feito esse destaque, retomamos com Louro (2003), afirmando que não se deve pensar o gênero apenas como a construção e o mero desempenho de *papéis* masculinos e femininos, ou seja, padrões a serem seguidos estabelecidos pela sociedade: comportamento, vestimentas, relações dos sujeitos etc. A utilização dessa concepção de gênero pelos estudiosos como cumprimento de papéis sociais pode se revelar redutora, pois mediante a aprendizagem dos papéis cada indivíduo deveria entender o que é considerado adequado para um homem ou para uma mulher. Discutir essa aprendizagem parece concentrar-se em cada sujeito individual, sem examinar as complexas relações sociais que constituem as desigualdades nas relações de gênero.

Parece-nos que essa concepção se manifesta nos estudos antropológicos e sociológicos sobre a condição da mulher na sociedade, uma vez que estes se preocupam e investigam as distintas formas de organização social, verificam a frequência da posição de opressão da mulher em diversos contextos, considerando que essa posição é produto cultural da forma como é produzido e organizado o sistema sexo-gênero, ou seja, considera-se a identidade de gênero como algo construído social e culturalmente. A cultura aqui possui papel fundamental na construção dos gêneros, porém centraliza-se a justificativa na reprodução das relações entre homens e mulheres, não

abordando a complexa rede de relações sociais em que estão estabelecidos os gêneros, não interessando a influência e a possibilidade de transformação dos processos que acontecem nas diversas instâncias sociais, na educação escolar, na educação familiar, na política, na religião etc., o que tende a retornar, em última instância, aos aspectos biológicos, pois a cultura utiliza, como referência para estabelecer as relações, características biológicas (FRANCHETTO; CAVALCANTI; HEILBORN, 1980).

Apesar disso, estudiosas da questão de gênero, tais como Heleieth Saffioti, Joan Scott e Silvia Federici costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino, mas uma construção que se dá ao longo de toda a vida. Considerando isso, Louro (2003) propõe entender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, compreendendo-o com múltiplas identidades que se transformam, quer dizer, gênero constitui o sujeito do mesmo modo que etnia, classe, nacionalidade etc. Busca compreender que as diversas instituições e práticas sociais (escolas, igrejas, política, governo etc.) são formadas e organizadas pelos gêneros, como também os constituem. Para Louro (2003, p. 25), essas “práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos”. No contexto escolar, por exemplo, por diversos mecanismos – desde seu início e ainda hoje – produzem-se diferenças e desigualdades. Utilizando-se de símbolos, a escola afirma o que cada um pode ou não pode fazer, delimita o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Concordamos com as afirmações de Louro (2003) apresentadas até aqui. Contudo, com interesse em entender como as relações de gênero ocorrem no âmbito escolar, precisamos questionar como se constituem essas instituições. A instituição social escolar moderna é uma produção da relação de necessidade de preparação de força de trabalho para a sociedade capitalista, ou seja, com o avanço do capital se faz necessário manter a ordem e o controle social, uma vez que se estabelecem contradições e desigualdades insuperáveis (riqueza-miséria). Para isso, a escola passou a ser um mecanismo de controle social, promovendo a difusão de hábitos, interesses, valores morais, disciplinando os sujeitos de acordo com os interesses da classe no poder (SOARES, 2001;

DANGIÓ; MARTINS, 2018). Entendendo a escola dessa forma, como instituição para controlar os interesses sociais em “jogo”, podemos afirmar que ela não apenas contribui para a formação da identidade de gênero, mas reproduz aquilo que as relações sociais de maneira mais geral estabelecem em relação às questões de gênero.

Considerando essa análise, questionamo-nos sobre a alteração da produção da condição das relações de gênero na sociedade contemporânea e, a partir da análise anterior sobre a escola, enfatizamos que precisamos pensar a alteração das instituições sociais e da produção universal do Gênero humano, o que exige a transformação radical do modo de produção e reprodução da vida humana. Nesse caso, a superação total do tratamento desigual dos gêneros poderia ser possível somente em uma nova forma de sociabilidade, de emancipação humana. No entanto, quando se trata da transformação radical da sociedade, a ação sobre a consciência é importante para a formação de uma consciência revolucionária, e é nesse sentido que a educação escolar ganha espaço fundamental, junto às outras instituições, pois mesmo submetida às regras da economia, devemos entendê-la como uma dentre outras dimensões sociais fundamentais para a autoconstrução do ser social que também determina a vida humana. Isso porque a ação educativa se exerce sobre indivíduos conscientes visando induzi-los a agir de determinadas formas. A educação é uma mediação entre indivíduo e sociedade, função que outras esferas sociais (política, arte, linguagem etc.) também cumprem, porém, de acordo com Tonet (2005), o que diferencia a educação de todas as outras esferas é o fato de se caracterizar não pela produção de objetivações, mas pela apropriação daquilo que é realizado por essas outras esferas, ou seja, a apropriação da riqueza produzida pelo conjunto da humanidade.

Nesse contexto, a possibilidade de superar a condição de gênero de forma total aparece como possibilidade num novo modo de sociabilidade. A educação escolar aparece, portanto, como espaço que contribui para a mudança social e, por isso, articulada à questão de gênero, como mediação para tal mudança e possivelmente transformação nas condições das relações de gênero. Discutir gênero na escola, então, só faz sentido na atual sociabilidade explicitando para meninos e

meninas os papéis sociais que foram atribuídos a cada um deles no processo de produção da vida, fazendo com que se percebam no contexto dessa sociedade, demonstrando o movimento lógico dessa sociabilidade, apontando a possibilidade de sua superação total.

Louro (2003), entendendo o espaço escolar como formador e reproduzidor das desigualdades sociais, interessada na intervenção sobre essas desigualdades, analisa os mecanismos que contribuem para essa reprodução. Assim, indica as aulas de Educação Física como um dos *locus* em que, geralmente, o processo de constituição da identidade de gênero se mostra de forma explícita. A partir de sua análise, afirma que isso acontece pelo fato de a história da disciplina carregar em si uma concepção vinculada à biologia e a uma preocupação com a saúde, a higiene e o cuidado com o corpo. Foi contra essa perspectiva dominante que surgiu um movimento de contraposição e superação da separação das turmas em femininas e masculinas nos anos 1980, pois tal divisão se justificava pela condição de ordem natural dos corpos femininos e masculinos.

Historicamente, a Educação Física foi marcada pelo movimento médico higienista, que se preocupava em garantir a saúde, a educação higiênica e os “bons hábitos” morais do corpo social. Ademais, Soares (2001) esclarece que a distinção da atividade física para meninos e meninas ocorria não somente por meio desse argumento, mas também pela exigência social distinta estabelecida para homens e mulheres. Ou seja, para manter a ordem social e econômica vigente, a Educação Física, ainda no século XIX, torna-se um instrumento de intervenção na realidade social. Com a expansão do capitalismo, o corpo do indivíduo, como “máquina produtiva”, passa a ser objeto de controle e controlado. Para tanto, a escola aparece como instituição que contribuirá para disciplinar o corpo em função dos interesses da classe dominante. Nesse cenário ganha espaço a Educação Física, a princípio denominada ginástica, uma vez que disciplinar o físico/corpo era uma exigência da ordem em formação, e disciplinar o físico era o mesmo que disciplinar o espírito, a moral e, assim, contribuir para a construção daquela ordem. Para o desenvolvimento da Educação Física com esse objetivo traçado de disciplinar os corpos, havia um aspecto

importante considerado pelos médicos higienistas: a separação por idade e por sexo.

Seguindo tal orientação, toda atividade física se realizava de acordo com as características sexuais e com a faixa etária. A título de exemplo, a menina deveria praticar exercícios de ginástica, pois fortaleceria seu corpo que deveria futuramente gerar os filhos da pátria, o bom soldado, o cidadão civilizado. Dessa forma, podemos perceber que a distinção entre meninos e meninas na Educação Física não acontece apenas pelo fato de a disciplina carregar um conceito biológico, mas porque nesse conceito biológico a preocupação com a saúde, com a higiene, está vinculada ao arranjo social; ela é um meio de intervenção sobre o corpo do indivíduo com o fim de contribuir para a manutenção do *status quo*, da ordem vigente, dos interesses de classe. Por essa razão podemos afirmar que a Educação Física é um mecanismo que contribui para formação da identidade de gênero, considerando que ela está desempenhando objetivos sociais de classe e por isso reproduz o que a sociedade demanda em relação aos gêneros (SOARES, 2001).

Assim sendo, mesmo com a existência de normatizações, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 61), sugerindo aulas *coeducativas* em todos os componentes curriculares como uma prática educativa em que “A organização de atividades pedagógicas nas quais meninas e meninos participam juntos permitirá, com mais eficiência, a reflexão das vivências sexuais, dos processos socioculturais e políticos que nos constituem [...]”, professores ainda utilizam a justificativa biológica, acreditando na ideia de que meninas são fisicamente menos capazes, ou, preocupados com a sexualidade delas, evitam jogos que requeiram muito contato físico ou reconhecidos como “agressivos”. O principal argumento que sustenta tal posição é o da proteção do corpo – uma concepção de que o feminino é por “natureza” mais frágil, sensível –, contribuindo assim para perpetuar a construção da identidade de gênero, mantendo os interesses de classe em relação à função social que cada um (homens e mulheres) ocupará na sociedade.

As aulas coeducativas, explicitadas pela Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), são uma proposição resultante de pesquisas engajadas na mudança de distinção de gênero na educação escolar (LOURO, 2003).

Maria do Carmo Saraiva (2005) é uma referência para as aulas coeducativas na Educação Física. A autora apresenta uma proposta para desmistificação dos estereótipos de gênero (papéis sociais), os quais, sob esta estrutura, mantêm uma relação de dominação entre homens e mulheres. Para isso, indicada que o comportamento do outro sexo deva ser experimentado, ou seja, que a aula ofereça às meninas e aos meninos as mesmas modalidades, exercícios etc., preparando espaços para que os alunos entendam “que os modelos/padrões de conduta dos sexos são socialmente construídos e, com isso, transformáveis e não de ordem natural.” (SARAIVA, 2005, p. 184).

Saraiva (2005) apresenta alguns princípios norteadores para essa prática pedagógica coeducativa:

1. Propiciar um acostumar-se gradativo na prática conjunta, evitando conflitos constantes; isso pode ser feito evitando trabalhar modalidades estereotipadas, não forçando a formação de grupos heterogêneos, propiciando momentos de ajuda um com o outro etc.;
2. Retirar o significado de sobrepujança do esporte e tratá-lo como um jogo comunicativo;
3. Oportunizar vivência corporal;
4. Tratar meninos e meninas da mesma forma na conduta docente;
5. Enfrentar os problemas surgidos em conjunto.

Partindo do exemplo específico da Educação Física, Louro (2003) também expressa um novo modelo pedagógico que vem sendo desenvolvido por estudiosas da questão de gênero como forma de intervenção na desigualdade de gênero no âmbito educacional, na tentativa de contrapor os paradigmas vigentes (domínio masculino), propondo uma série de estratégias para superar as relações hierárquicas presentes nas salas de aula. Essas estratégias são consideradas como uma intervenção política mais imediata e cotidiana segundo a qual é necessário subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula inventando novas formas de dividir os grupos para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas em livros didáticos ou reproduzidas pela mídia que chega ao aluno; investigando os sujeitos ausentes nos textos literários, nos modelos familiares etc.

A exposição dos estudos que até aqui realizamos permitiu posicionarmos-nos no campo das questões de gênero, cuja base para explicação não se encontra nos fatores biológicos, transcendentais etc., mas nos resultados das condições objetivas das relações sociais, algo construído histórica e socialmente. Entretanto, analisando a maneira como o debate das questões de gênero é abordada por Louro (2003) e outras estudiosas, percebemos que o conceito expresso e, logo, as ações de intervenção pedagógica possuem limites na possibilidade de compreender as questões de gênero em toda sua dimensão estrutural, determinada pelas relações sociais. Isso se exhibe quando se centraliza o conceito na relação feminino-masculino, na produção dos gêneros (papel da mulher e do homem), procurando entender a lógica que rege essa relação (relação de poder em Foucault). Isso se mostra também, por exemplo, na escola, na especificidade da Educação Física nas aulas coeducativas, em que a forma de abordar as questões de gênero se coloca numa relação direta com as condições de meninos e meninas, por meio de estratégias pedagógicas que propiciem a cooperação, a igualdade de chances para meninos e meninas. O menino teria que se solidarizar com as meninas, teria de haver uma aceitação das diferenças identificando a importância da atuação de cada um, mas sem explicitar em que base estão estabelecidas tais diferenças, isto é, o que significam essas diferenças para a sociedade.

Portanto, as autoras constatarem o aspecto histórico-social do conceito, o que é muito relevante para as reflexões e encaminhamentos de determinadas medidas pedagógicas, as quais combatem, assim, o essencialismo biológico, mas não aprofundam a explicação da constituição do papel de cada um na divisão social contemporânea, ou seja, como ocorre a **gênese e o desenvolvimento** dessa condição. Por isso, as ações propostas pelas autoras tornam-se relevantes para as atuações cotidianas e alteram a situação dos indivíduos, mas não põem em questão os elementos estruturais, as condições que determinam tais situações, que se repetem continuamente. Isso não significa que estamos à procura de uma “saída pedagógica” para questões de gênero, mas que ressaltamos o “papel” da educação escolar junto a outras dimensões sociais como produtoras engajadas na construção de um projeto social sobre as relações de gênero com determinados interesses sociais.

Observado isso, refletindo sobre a forma como a escola tem possibilitado abordar às novas gerações a perspectiva das questões de gênero, constatada em nossa própria prática docente, e a partir de estudos, surgiram-nos dúvidas e questionamentos, entre eles: como alterar essa produção da condição de gênero? Afinal, é possível superar as condições de gênero no atual modelo de sociedade? Como tratar as questões de gênero na escola e qual o seu papel em relação às condições de gênero?

Com isso explicitou-se um movimento de retomada do processo de estudo, que não se encerrou no TCC, e que foi possível estender com o ingresso no PPGE. Na direção de indicar possíveis respostas a esses questionamentos, propusemo-nos a pensar as questões de gênero a partir da formação do ser humano, analisando a questão de gênero levando em conta a totalidade do ser humano, recorrendo a uma base ontológica, isto é, considerando haver uma origem do problema, para a sua solução se faz necessário uma reflexão mais genérica sobre as questões de gênero que busque um parâmetro geral, o qual possa abarcar homens, mulheres, transexuais, transgêneros, travestis e todas as manifestações atuais numa unidade – o Gênero humano. Nesse sentido, o foco é compreender as questões de gênero na sua diversidade, a partir da formação do próprio ser humano, percebendo outras dimensões sociais que entrecruzam esse fenômeno – como a educação escolar –, que garantem e conduzem ao desenvolvimento da relação entre os gêneros de forma desigual (FURLANI, 2007).

Algumas estudiosas de referência nacional e internacional fundamentam seu debate com base nos princípios e nas condições de formação do ser humano. Uma delas é Heleith Saffioti (2014). A autora, analisando os estudos existentes sobre a questão de gênero, percebe que a interpretação do caráter relacional das questões de gênero chega a um essencialismo social, não considerando o ser humano de forma ontológica (inorgânica, orgânica e social), ou seja, de forma histórico-social, os papéis são atribuídos a cada sexo: mulheres são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, homens são levados a desenvolver uma conduta agressiva. Porém, em relação ao processo de dominação-subordinação, afirma que são os objetivos

econômicos e políticos estabelecidos que prevaleceram, diferentes daqueles a que originalmente atendiam. Nesse sentido, identifica a relação de gênero também abolida de desigualdade que se manifesta em diferentes modelos de sociabilidade, na medida em que verifica o patriarcado como expressão de relações hierárquicas entre seres socialmente desiguais. Aqui o patriarcado é percebido como sistema que coloca os homens em situação de poder, de dominação em relação às mulheres (poder político do homem sobre a mulher; poder sobre o corpo da mulher). “Dessa forma, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero.” (SAFFIOTI, 2004, p. 119).

Destacando-se como uma revolucionária marxista das questões femininas da sua época, Aleksandra Kollontai (2017) é outra autora a que nos referimos. Ela discute a emancipação feminina a partir das condições sociais em que se estabelece a vida da mulher, no atual modo de produção – o capitalista. Indica a necessidade de uma reforma radical das relações sociais nas condições de formação do ser humano para que ocorra a emancipação feminina.

A autora acusa que, no sistema de produção capitalista contemporâneo, o trabalho se configurou para a mulher como mais uma carga horária extensiva a cumprir, mais um fardo junto às obrigações de mãe e dona de casa, o fardo do trabalho assalariado. Esse sistema coloca a mulher cada vez mais diante da submissão ao mundo do trabalho assalariado em razão do desemprego do marido, de suprir necessidades básicas etc., ou seja, o trabalho não aparece, na atualidade, como fator de libertação. Por isso, a luta pela emancipação feminina deve seguir propostas que aspirem por melhores condições de trabalho juntamente com a classe trabalhadora, propondo não somente satisfazer suas necessidades imediatas dentro do sistema capitalista por meio de leis, “[...] mas combater as bases do sistema capitalista, fazer todo o possível para extinguir a divisão de classes na sociedade, abrir caminho rumo a novas formas de convivência entre os seres humanos.” (KOLLONTAI, 2017, p. 156).

Fica explícito, no debate dessas autoras, que o modo de reproduzir a vida, as condições de formação do ser humano aparecem como elemento importante para entender, no caso de Saffioti (2004), as questões de gênero e, para Kollontai (2017),

as questões femininas. Partindo disso, direcionamo-nos a entender as questões de gênero por meio da formação do Gênero humano para explicar esse fenômeno e, assim, apontar suas possíveis implicações para o âmbito específico da educação escolar.

Diferentemente de Louro (2003) – que afirma a importância dos estudiosos estarem atentos para as formas (as táticas, as manobras, o funcionamento) de produção e reprodução das desigualdades – descobrindo os modos/as possibilidades de intervenção que, no caso da educação, podem apenas subverter os arranjos sociais de gênero dentro da sala de aula, buscando estratégias pedagógicas sem encontrar respostas sobre a causa básica ou origem dos fenômenos, o presente estudo propõe apresentar subsídios para avançar nas discussões das questões de gênero refletindo sobre a totalidade do Gênero humano, em sua gênese e desenvolvimento. Fundamentados nessa perspectiva, analisamos as implicações para a formação das novas gerações em relação às questões de gênero na educação escolar. Tendo isso em mente, a pergunta que nos fazemos é: ao compreendermos as questões de gênero a partir da formação do Gênero humano, que implicações se apresentam para o âmbito da educação?

Para responder à problemática, precisamos percorrer um caminho em que temas específicos serão abordados, constituindo o percurso para atingir o objetivo geral, que é compreender gênero a partir da formação do Gênero humano e suas possíveis implicações para o âmbito da educação. Os temas que abordaremos confluem para os seguintes objetivos; se apropriar de uma compreensão sobre as questões de gênero que se sustenta na formação do Gênero humano; identificar em que momento a questão de gênero se apresenta em nossas relações como um problema; indicar questões para o debate das questões de gênero na contemporaneidade no âmbito educacional.

1.2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Com os elementos anteriores definidos, assumimos como método filosófico de pesquisa o materialismo histórico-dialético. Isso significa que nos debruçamos a conhecer as questões de gênero (masculino e feminino) como um *fenômeno*

da práxis social que, segundo Kosik (1995), é historicamente determinado, baseado na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais. É por esse motivo que a organização social no trabalho é elemento para compreender a gênese e desenvolvimento da questão de gênero. Por esse meio é possível compreender o complexo do ser, a formação do próprio Gênero humano e, assim, desmembrar o fenômeno das questões de gênero. Como afirma Lukács (2013), ao se procurar a gênese dessas interações complicadíssimas deve-se ter presente, antes de tudo, o contexto total, compreendê-las a partir de sua interação com o complexo do ser. Assim entendemos “[...] o trabalho, como dimensão ontológica que constitui o ser, como atividade vital humana e atividade mediadora do processo de humanização.” (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 53).

O fenômeno das questões de gênero se reproduz no pensamento comum como realidade, pois é produto da práxis utilitária cotidiana. Utilitária no sentido de que homens e mulheres agem de forma imediata com/sobre as coisas criando suas próprias representações, fixando uma aparência superficial da realidade, que penetra na consciência dos indivíduos como um aspecto independente e natural. Dessa forma, a intenção aqui é procurar manifestar a essência do fenômeno das questões de gênero – a qual não está imediatamente acessível aos indivíduos – realizando uma decomposição da realidade, dando a conhecer sua estrutura, suas leis – a “coisa em si”, que até então está apenas manifestada por um fenômeno (KOSIK, 1995). Por isso, utilizamos a dialética como base filosófica, pois “[...] realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.” (TRIVIÑOS, 2011, p. 51).

Seguir a pesquisa nessas intenções significa considerar as leis de desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, entender o psiquismo humano como algo não imutável, que não nasce pronto com o sujeito. Assim, a consciência aparece como apropriação prático-espiritual do mundo, a realidade é concebida como um todo de significados, surgindo sensações, representações, conceitos e juízos. É nesse sentido que a consciência é estabelecida como categoria do materialismo dialético, entendida como forma de reflexo da realidade objetiva. “A consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo

‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa.” (KOSIK, 1995, p. 32-33).

A consciência, no indivíduo, é o tipo mais evoluído de reflexo, entretanto para chegar a esse nível é necessário, em primeiro lugar, conceber a realidade como superfície e causalidade dos fenômenos, que aparecem imediatamente acessíveis ao homem, mas de forma caótica, obscura. Para superar esta imediatividade, Kosik (1995) apresenta a ascensão do abstrato ao concreto como método do pensamento, como movimento que atua nos conceitos. Para que se possa progredir do abstrato ao concreto, deve-se mover de início no plano abstrato, que é negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível.

Partindo desse pressuposto, organizamo-nos para a produção de abstrações essenciais do fenômeno que envolve reflexão, análise e plano de ações com a intenção de passar de uma percepção sensível à descoberta dos vínculos essenciais do objeto de estudo (DAVIDOV, 1988). Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural aparece como orientação do método investigativo particular para abordar o fenômeno buscando, na literatura, como a constituição das relações de gênero está descrita, seu processo de gênese e desenvolvimento, trazendo à tona sua historicidade.

Ressaltamos que a proposta da Teoria Histórico-Cultural é diferente de identificar e relacionar os problemas das questões de gênero com determinado momento do passado, de uma época ou fato histórico. Ela aborda o fenômeno por meio de análise histórica, o que implica considerar a natureza histórica do fenômeno, abarcar o processo de desenvolvimento do fenômeno em todas as suas fases e transformações.

Uma análise histórica, portanto, diz respeito a uma análise que capte o processo de transformação das propriedades e/ou relações presentes em um dado fenômeno, naquilo que ele é, no que foi e no que pode vir a ser. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 33).

Acreditamos que analisando o fenômeno em sua historicidade, no seu processo de desenvolvimento, podemos explicá-lo em sua essência. Para isso acontecer, identificamos, a princípio, a relação concreta do fenômeno das questões de gênero com a realidade, ou seja, o que precisamente é indispensável no processo de desenvolvimento das questões de gênero. Em outras palavras: qual é o nexó dinâmico-causal, a relação fundamental que provoca o desenvolvimento das questões de gênero para, assim, poder examinar o objeto historicamente (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 33).

Para determinarmos esse fato, a investigação teve início pelo estudo do processo de desenvolvimento das questões de gênero, analisando as relações de gênero desde as formas mais primitivas de sociedade, nas suas condições de desenvolvimento, o que nos permitiu identificar que a questão de gênero está intimamente ligada com a atividade humana. Com isso, podemos dizer que as relações de gênero se desenvolvem nas condições da formação do próprio Gênero humano. Certamente, para entender a questão de gênero como está posta hoje, responder *por que a mulher é incumbida de preparar o jantar; por que o homem é quem administra a vida financeira da família; ou então, por que, ao nascer, à criança é atribuído ser menina ou ser menino*, deve-se considerar a existência de outras dimensões sociais que contribuem para definir essas relações, como por exemplo a cultura, a religião, a política, a educação familiar etc. No entanto, além de não termos condições objetivas, neste trabalho, de abordar todas essas determinações, estamos na busca justamente da origem desse problema, por isso abordamos a questão de gênero destacando-a na formação estrutural da sociedade.

Pelas razões expostas, a *formação do Gênero humano* torna-se a unidade de análise do nosso estudo, permitindo nos direcionarmos à compreensão das relações de gênero estabelecidas pelo resultado do processo de formação do próprio Gênero humano produzido nas diversas atividades humanas. Isso possibilita um avanço no debate sobre as questões de gênero, entendendo o Gênero humano como forma universal de relação do indivíduo com a sociedade e cada indivíduo como partícipe do próprio Gênero humano.

Colocar o debate das questões de gênero no âmbito da formação do Gênero humano possui uma decorrência

importante para a educação, ou seja, orienta a formação das novas gerações para que compreendam qual é o papel social que a atual forma de sociabilidade reserva a cada um, que homens e mulheres devem se perceber no contexto da atual sociedade e entender, por exemplo, por que as diversidades no âmbito do gênero (transexuais, transgêneros, travestis etc.) não possuem o devido respeito na sociedade atual, uma vez que não se encaixam no padrão estabelecido para o masculino – e o feminino. Mesmo que atualmente existam movimentos de mulheres, gays, transexuais tomando espaço em diversos âmbitos da sociedade (política, economia, educação etc.), no contexto geral a sociedade ainda não os aceita de forma plena, poderíamos dizer que não os toma de forma consciente.

Nesse sentido, superar a condição dos papéis atribuídos a homens e mulheres e, portanto, a dificuldade de admitir aqueles que não se enquadram nesses dois parâmetros ditos básicos, encontra possibilidade em um processo de educação que explicita para as novas gerações essa condição, e que lhes coloque a perspectiva de superação da própria condição da sociabilidade atual. Apontamentos desse debate para a educação é a segunda parte da investigação, na intenção de indicar possíveis implicações das questões de gênero para formação das novas gerações. Fundamentados na discussão da formação do Gênero humano, procuramos colaborar para o avanço da compreensão das questões de gênero no âmbito educacional.

Deixando explícita a lógica dialética como orientação teórico-metodológica de investigação, e em consonância com os objetivos traçados, caracterizamos a pesquisa como bibliográfica, buscando a presença de autores que ultrapassam as exposições comumente abordadas no campo da educação, permitindo-nos obter uma compreensão sobre as questões de gênero para além daquilo que está apresentado em alguns estudos. Para tanto, foram realizadas investigações sobre a formação do Gênero humano em Lukács (2013) e Marx e Engels (2007), sobre as relações de gênero a partir da formação do Gênero humano em Davis (2016), Engels (1974), Federici (2017) e Kollontai (2017), e inferidas as implicações do debate relativo a Gênero humano para a educação.

As obras anteriormente referidas se caracterizam pela preocupação com a formação humana fundamentada nos

princípios do materialismo histórico-dialético, o que se tornou critério para a seleção das fontes a serem utilizadas na pesquisa.

Depois de selecionadas, considerando como unidade de análise a formação do Gênero humano, estabelecemos três elementos fundamentais que, articulados, se apresentam como referência para o estudo dos textos: 1) a constituição do ser humano pela sua atividade vital (trabalho) em Lukács (2013), Marx e Engels (2007) e Marx (1998; 2004); 2) a divisão do trabalho como *locus* para compreender a organização do trabalho em Engels (1974), Lukács (2013) e Leontiev (1978); 3) as relações de gênero a partir da organização social do trabalho em Davis (2016), Engels (1974), Federici (2017) e Kollontai (2017).

Podemos definir que o movimento de pesquisa aconteceu por meio de três momentos relacionados: o que afirma o campo crítico da educação escolar sobre como superar os desafios de gênero, explicitado na primeira seção do capítulo introdutório – *Constituição do objeto de estudo* –; o momento de entender as relações de gênero com base no seu pertencimento ao Gênero humano, percebendo o que produz essa relação entre os gêneros, exposto no capítulo dois – *A formação do Gênero humano e as questões de gênero na contemporaneidade* –; e, por fim, o momento da retomada em que podemos indicar perspectiva pedagógica para o tratamento da questão gênero na escola, apresentada no terceiro capítulo – *As questões de gênero, Gênero humano e educação*.

2 A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo apresenta conceitos e fundamentos centrais para contribuir no processo de análise do objeto de estudo. Nesse sentido, a princípio nos ocupamos em estabelecer a gênese do próprio ser humano, ou seja, a formação do Gênero humano a partir da atividade que este tem que realizar para garantir a sua existência, e em seguida, apoiados nas condições objetivas dessa atividade, analisar as relações de gênero.

Importante destacar que nos permitirmos abordar a formação do Gênero humano é um tanto ousado, em primeiro lugar porque devemos considerar e enaltecer o esforço em explicar sua complexa formação encontrada em diversas concepções teóricas seja do ponto de vista filosófico, científico, teológico ou outro. Nesta pesquisa, propomos refletir sobre a formação do Gênero humano ancorados no materialismo histórico-dialético, o qual se expressa principalmente nas obras de Karl Marx. Isso se torna o segundo motivo de ousadia, pois estudar a formação do Gênero humano nessas bases é apoiar-se em uma perspectiva de mundo e de sociedade que movimenta a “estrutura” de outras concepções, e por isso a intenção não é somente segui-la como fundamento teórico-metodológico da pesquisa, utilizando-nos de uma leitura dos pressupostos, conceitos e categorias da teoria e relacioná-las com as questões de gênero, mas realizar um movimento de compreensão das questões de gênero a partir da formação do próprio Gênero humano e adotar um posicionamento teórico, político e, principalmente, educacional e ideológico.

Em seguida, situamos a questão de gênero procurando revelar sua gênese e desenvolvimento alicerçados na formação do Gênero humano.

2.1 FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO

Diversas teorias procuraram estabelecer o “elo” de desenvolvimento do ser humano, a sua origem. Isso se exemplifica com a perspectiva evolutiva do ser, em que se pretende, por meio de características biológicas e físicas, encontrar no macaco e no ser humano a explicação para esse desenvolvimento. Porém, essas diferenças físicas podem

marcar determinado estágio de transição do ser humano, mas de forma alguma é o fato que explica a transformação de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente, ou seja, do ser social, do ser humano como um ser genérico (LUKÁCS, 2013).

Dessa forma, consideramos o ser humano no seu ser genérico, que possui seu meio de vida, seu desenvolvimento, que constitui sua universalidade. Tanto quanto o animal, o ser humano subsiste fisicamente da natureza inorgânica (pedra, ar, minerais etc.), vive desses produtos da natureza, seja na forma de alimento, aquecimento, habitação etc. Porém, diferentemente da atividade animal a relação do ser humano com a natureza acontece por meio de sua atividade vital, na qual se encontra o caráter inteiro da espécie, seu caráter genérico, ou seja, acontece pela atividade consciente livre (MARX, 2004).

Nesse sentido, além de outras categorias, que se desdobram no ser humano já constituído, Lukács (2013) coloca no trabalho o caráter de elo da humanização do ser, da transição ao ser social, afirmando que ele é essencialmente a inter-relação entre o ser humano e a natureza, o qual aparece primeiramente ao ser humano como meio de satisfazer suas necessidades. Segundo Marx e Engels (2007), o trabalho aparece como condição fundamental de existência do ser humano, pois para viver precisa de comida, bebida, moradia, vestimenta, entre outros elementos. Assim, o ser humano deve produzir os meios para satisfazer tais necessidades, o que significa a produção da própria vida material. Esse aspecto deve ser considerado como momento que existiu desde os primórdios da história e que ainda hoje permanece na história dos seres humanos.

Além disso, Lukács (2013) aponta o caráter teleológico do trabalho, isto é, o trabalho como único fato em que se pode demonstrar, no seu desenvolvimento, um processo consciente, precedido de finalidade, como momento real da realidade material. Isso significa que o ser humano só se torna esse tipo de ser porque existe nele esse operar do ato teleológico. Nesse ponto de vista, só podemos falar sobre formação do Gênero humano quando concebemos que a sua gênese se baseia no trabalho, ou seja, na contínua realização de pores teleológicos.

Tal fato nos interessa no momento para entendermos que, além de outras categorias decisivas para o

desenvolvimento do ser humano – como, por exemplo, a linguagem –, o trabalho ganha lugar privilegiado no processo de compreensão da formação do Gênero humano, pois por meio dele é possível ultrapassar a simples adaptação ao ambiente (LUKÁCS, 2013). Dessa forma, faz-se necessário explicarmos o trabalho em seus aspectos gerais, sem o localizarmos em uma estrutura social determinada.

O aparecimento do trabalho é preparado por toda a evolução anterior, mas possui condições principais para executar operações complexas: a passagem progressiva à posição vertical (tornar-se um ser bípede), a vivência em grupo dos animais; a existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade, isto é, a transformação da irritabilidade em sensibilidade, em capacidade de sensação. Assim o aparecimento e desenvolvimento do trabalho e, sobre essa base, da coletividade, possibilitou a hominização dos antepassados animais do ser humano, acarretando a transformação e humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa que adquirem traços qualitativamente novos e dos órgãos dos sentidos que, em ligação com o desenvolvimento do cérebro, são aperfeiçoados (LEONTIEV, 1978a; 1978b).

Tais condições permitiram o aparecimento do trabalho e da sociedade humana. É importante ressaltar que, com essas condições, o trabalho se torna uma atividade especificamente humana. A atividade encontrada nos animais é orientada por experiências individuais de reação imediata às condições dadas; também se modifica e transforma de acordo com as condições, no entanto essas condições objetivas agem sobre o animal numa relação biológica direta, ou seja, “[...] a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal.” (LEONTIEV, 1978b, p. 62).

Assim, o trabalho aparece como atividade especificamente humana, que podemos definir como um processo de ação do homem sobre a natureza.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu

intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1998, p. 211).

Esse processo metabólico entre homem e natureza, que a passagem destacada nos mostra, não se restringe apenas a uma determinada relação com a natureza (agir sobre a natureza) – que no caso dos animais, por exemplo, aparece numa relação estritamente biológica –, mas se efetua numa condição de atividade comum coletiva, com outros seres humanos. É somente por meio dessa relação que o ser humano se encontra em relação com a natureza. Por isso esse aspecto torna-se uma das características fundamentais do trabalho que jamais é vista na atividade animal. Podem-se encontrar muitos animais em conjunto em atividade, mas não em uma atividade coletiva, ou seja, a relação de um animal com os outros semelhantes é idêntica à relação que mantém com os objetos exteriores, pertencendo à esfera das relações biológicas. A atividade animal é organizada por causas biológicas, e não por ações organizadas a partir de condições objetivas que se formam no decurso do desenvolvimento da própria atividade (LEONTIEV, 1978b).

Portanto, o trabalho originalmente é atividade social, cuja base está na cooperação entre indivíduos. Essa cooperação compreende uma divisão técnica das funções de trabalho. No início do desenvolvimento da sociedade humana, a divisão sofreu abalos entre os participantes da produção, pois antes era um processo de atividade único. Mas, no decorrer do desenvolvimento, toma a forma primitiva da divisão técnica do trabalho modificando a estrutura da atividade (LEONTIEV, 1978b). Com contribuições de Davídov (1988), a estrutura

dessa atividade especificadamente humana pode ser sintetizada da seguinte forma: componentes essenciais: *necessidade* ⇌ *motivo* ⇌ *finalidade* ⇌ *condições*; e componentes estruturais correlatos: *atividade* ⇌ *ação* ⇌ *operação*. As setas duplas indicam que devemos entendê-las como um processo dinâmico, ou seja, que se transforma.

A importância de manifestar a estrutura da atividade humana é identificar nela as relações objetivas que estão na sua base e que se refletem no psiquismo do indivíduo agente, ou seja, a satisfação de uma necessidade não é conduzida por fatores unicamente naturais ou por situações materiais dadas, mas por uma relação do indivíduo com os outros membros da coletividade em que recebe parte do produto da atividade do trabalho coletivo. “Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano [...]” (LEONTIEV, 1978b, p. 78).

Nessas condições de relação dos seres humanos com a natureza, acontece não apenas a produção de bens materiais para suprir suas necessidades vitais, mas também produzem a si mesmos, sua consciência, sua personalidade, suas relações sociais. Justamente porque o ser humano faz da sua atividade vital um objeto da sua vontade, isto é, no processo de trabalho aparece um resultado que já existia idealmente, o indivíduo não modifica o material de forma natural, mas realiza na natureza o projeto que tinha conscientemente em mira. Essa atividade consciente distingue o ser humano imediatamente da atividade vital animal, e somente por isso ele é um ser genérico (MARX, 1998; 2004).

Rubinstein (1977, p. 80) também considera a atividade de trabalho como forma originária do ser humano. Sobre sua determinação para a formação da personalidade, afirma:

O trabalho orienta-se para a produção, para a criação de um determinado produto. No entanto, ele é simultaneamente o meio mais importante para a formação da personalidade. No processo do trabalho não somente se cria um determinado produto da atividade de trabalho do

sujeito, como é ele mesmo que se forma com o trabalho. Na atividade do trabalho desenvolvem-se as aptidões do ser humano, forma-se o seu caráter, forjam-se os seus princípios ideológicos e muda-se a sua atitude para com a atuação prática.

Aqui aparece a particularidade psicológica da atividade de trabalho que, mediada pelas suas relações com outros seres humanos, é a causa imediata da consciência humana, isto é, durante uma ação dentro da atividade coletiva, supõe-se que o sujeito que age reflita psiquicamente sobre a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o objeto, pois caso contrário a ação seria vazia de sentido para o sujeito. Ele precisa entender a relação do resultado da sua ação com o resultado da atividade por inteiro. Essa relação surge primeiramente na sua forma sensível, sob a forma da atividade de trabalho da coletividade humana. Percebe isso somente quando a ação se justifica pela presença, pela ação do outro sujeito da atividade; a ação de um indivíduo faz sentido com a ação do outro. Somente as condições da atividade humana coletiva possibilitam o aparecimento da consciência (LEONTIEV, 1978b). “Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.” (MARX, 2007, p. 35).

Constata-se, dessa forma, que a consciência humana não é imutável, algo inato, mas possui uma dependência essencial do modo de vida, o qual é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o sujeito ocupa nessas relações. Assim, devemos considerar que a consciência humana se transforma de maneira qualitativa durante o desenvolvimento histórico e social, visto que as condições sociais de existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas (LEONTIEV, 1978b).

Ao demonstrarmos o trabalho como categoria que caracteriza o ser humano como ser genérico, com o desenvolvimento desta atividade e com o conseqüente alargamento da consciência, estabelecem-se relações de trabalho que não se mantiveram sempre as mesmas, isto é, o trabalho, desde o início, na sua essência, tem a possibilidade de

produzir mais do que o necessário para a reprodução daquele que o realizou, e por isso ele é o fundamento para a complexificação cada vez maior do ser social. A divisão do trabalho aparece como um dos momentos mais importantes em que o ser social se complexifica, dando origem a novas necessidades e problemas cujo surgimento está no trabalho, mas que não podem ser resolvidos diretamente por ele. Mesmo assim, sua resolução é indispensável para a reprodução do ser social. Em razão disso, como consequência de atos teleológicos individuais, objetivam-se relações e instituições adequadas para enfrentar tais questões, daí o nascimento de outras esferas de atividade, como por exemplo a ciência, a arte, a política, a educação etc. (TONET, 2005).

Dessa forma, acreditamos que é no processo de complexificação do ser social que podemos entender as relações sociais, dentre elas as relações de gênero. Nesse caso, analisamos o desenvolvimento das relações de gênero ancorados no processo de trabalho, na formação da estrutura social, considerando nesse processo a presença dos possíveis desdobramentos (a cultura, a política, a religião, a consciência) que contribuem para constituir as relações de gênero na contemporaneidade, mas sem aprofundar qualquer análise sobre esses aspectos, posto que estamos em busca da origem da questão.

A divisão do trabalho possui importância para iniciarmos essa compreensão, pois acarreta a modificação da estrutura da atividade de trabalho, o que se apresenta como condição que se relaciona com as motivações para esta atividade. Nos primeiros estágios de desenvolvimento da sociedade, existiu uma divisão instável da produção entre os participantes do processo de atividade. Porém, no decurso de seu desenvolvimento, toma a forma primitiva da divisão técnica do trabalho, “[...] que se traduz no fato de certos homens terem doravante funções de produção fixadas, quer isto dizer, efetuarem permanentemente ações que pertencem a um domínio bem preciso.” (LEONTIEV, 1978, p. 106).

Segundo Marx (1998), essa divisão técnica do trabalho acontece no seio das comunidades primitivas com base nos fatores fisiológicos, quer dizer, surge uma divisão natural do trabalho em virtude das diferenças de sexo e idade (por exemplo, diferenças corporais). Nesse período, a relação dos

diferentes participantes do trabalho coletivo com as condições e os meios de produção permanece idêntica, ou seja, o sentido que uma ação tem para um indivíduo coincide com o sentido que tem para a coletividade. O trabalho se efetuava de forma comum e a propriedade dos meios da produção e dos seus resultados era comum. A divisão do trabalho pode estar vinculada a fatores biológicos, porém a forma de distribuição do produto da atividade coletiva era comum a todos. Assim, o motivo da atividade humana para o indivíduo, na divisão técnica do trabalho, é o produto da própria atividade coletiva (LEONTIEV, 1978).

Contudo, explica Marx (2007), com o aumento da população e, por consequência, das necessidades e da produtividade, as comunidades (tribos, famílias) iniciam uma relação de forma independente e, assim, origina-se uma troca de produtos. Comunidades diferentes encontram diferentes meios de produção e de subsistência em seu ambiente natural, constituindo diversos produtos. Essa diferença natural provoca a troca recíproca de produtos, que progressivamente são transformados em mercadorias. A troca estabelece relações entre ramos diferentes, que se transformam em atividades interdependentes dentro do conjunto da produção social. A divisão social do trabalho surge, então, por meio da troca entre ramos de produção que são originalmente diversos e independentes. A divisão do trabalho se torna realmente divisão do trabalho nesse momento e, de acordo com Marx (2007), é uma divisão entre trabalho material e trabalho espiritual. Isso significa que o momento de produção e de consumo cabe a pessoas diferentes, entra em decomposição a coincidência entre o interesse individual e coletivo. Nesse contexto, o motivo da atividade humana, na divisão social do trabalho, é o produto da atividade dos outros, da atividade social.

As formas de organização social para realização do trabalho aqui apresentadas contribuem para encontramos a gênese das divisões sociais. Em outras palavras, das funções que cada um desempenha nessas relações de produção, mais especificadamente funções de homens e mulheres.

Como visto, na comunidade primitiva já havia divisão do trabalho, e uma das divisões foi para homens e mulheres, mas esta divisão tinha como fundamento a questão técnica, ou seja, as exigências que cada ação de trabalho exigia. Como o homem

tem estrutura corporal que, geralmente – não obrigatoriamente –, é mais forte que a da mulher, ele assumia as tarefas que exigiam essa força corporal (caça, fabrico de machado de pedra), enquanto a mulher assumia outras tarefas (a coleta de frutos, de folhas comestíveis, o cuidado com as crianças etc.). Percebemos que nas condições primitivas a referência para divisão técnica do trabalho era as diferenças biológicas entre homens e mulheres, porém a função da mulher como mãe era fundamental para perpetuação do grupo. Uma vez que a criança só contava com o calor do corpo da mãe para se aquecer, assim como do leite materno para se alimentar, neste caso a mãe detinha o poder sobre a vida e a morte da criança indefesa, e assim era venerada por sua função, tão importante quanto a do homem no seio da comunidade. Dessa forma, podemos perceber que nas comunidades primitivas a diferença biológica era a base para a organização do trabalho, sendo pertinente supor que desde o início desse processo se constituíram representações de masculino e feminino, mas não aparece uma relação desigual, de dominação-subordinação, e por isso podemos inferir que as relações de gênero nem sempre foram de desigualdade, mas pela emergência da sociedade de classes, por exemplo, algumas transformações foram acontecendo nas relações de gênero (SAFFIOTI, 2004).

Na divisão social do trabalho, que se manifesta nos modos de produção escravagista, feudal e capitalista, prevalece o domínio de um ser humano sobre o outro, domina a atividade de trabalho por motivações individualistas, e assim existe uma divisão social do trabalho, uma divisão por classes: trabalhadores e capitalistas, proletários e burgueses. Entretanto, se pensarmos a relação entre homens e mulheres com base nessa divisão social, veremos que entre a classe trabalhadora continua a existir a divisão técnica do trabalho com forte traço biológico (os homens fazem as tarefas que exigem mais força e as mulheres cuidam da casa e das crianças).

Percebemos, assim, que existe uma convivência entre divisão social e divisão técnica do trabalho, pois a divisão do trabalho entre homens e mulheres se manifesta ainda de forma técnica, mas a relação social permanece pela dominação-subordinação. Saffioti (2004) explica que isso passou a acontecer quando, já no início do incremento da agricultura, passou-se a criar animais para corte e sua reprodução se

mostrou de grande valor econômico, ficando fácil perceber que quanto mais filhos tivessem, mais braços teriam para cultivar áreas mais extensas de terra, permitindo a acumulação. Segundo a autora, tudo isso foi crucial para estabelecer a relação de dominação-subordinação entre homens e mulheres, porque o fenômeno reprodutivo humano foi descoberto como possibilidade de controle, e a mulher perde aquela visibilidade importante como força da vida. A *Teoria da reprodução social* demonstra que o controle sobre a reprodução humana assume maior evidência na sociedade de classes e leva à opressão das mulheres.

Tithi Bhattacharya (2019, p. 202) explica que, entendendo a força de trabalho como elemento necessário para o funcionamento do sistema capitalista e que sem estas forças o sistema entraria em crise, pode-se perguntar: “Se a força de trabalho produz valor, como a força de trabalho é, ela mesma, produzida?” Certamente, afirma a autora, é produzida fora dos espaços das fábricas, feita sem cobrança nenhuma, para o sistema, pelas mulheres e homens dentro do lar. Essa produção da força de trabalho não se restringe apenas ao fato de reproduzir o trabalhador, ou seja, dar à luz, mas envolve outras atividades importantes para manter o sistema que regeneram o trabalhador e permitem que ele retorne ao trabalho no dia seguinte, como por exemplo cuidados psíquicos, preparo da comida, uma cama para dormir, manutenção da casa etc. Todo esse trabalho ainda é carregado, na maioria dos países, pelas mulheres. A mulher, por meio de um trabalho não remunerado, providencia o suporte principal do capitalismo, a força de trabalho, mas não é reconhecida com tal importância. Tal situação gera, assim, uma dependência de seus companheiros empregados, ou ainda um exaustivo período de trabalho entre o chão da fábrica e seu lar.

Essa organização de gênero, a constituição de que o local de trabalho doméstico pertence à mulher, por exemplo, não tem mais como base as diferenças biológicas, mas tem como referência seres socialmente desiguais. Para manter a posição privilegiada de classe, a classe dominante cria formas de exercício de poder, e por isso a organização social dos gêneros se mantém pela ordem patriarcal, ou seja, uma relação hierárquica em que o homem detém o poder (de forma política, religiosa etc.).

Nesse sentido, constatamos o trabalho como elemento fundante do ser humano, no entanto a questão das relações sociais – entre elas, a de gênero – não deriva diretamente ou somente do trabalho, mas das formas de organização social para a realização do trabalho. Além disso, também consideramos que, como já mencionado, o lugar que o sujeito ocupa nessas relações não é suficiente para explicar as relações de gênero na contemporaneidade, justamente porque, concordando com Tonet (2005), reafirmamos o trabalho como fundamento ontológico do ser social, ainda que por si só não determine a vida humana por inteiro. Outros elementos que possuem uma dependência ontológica do trabalho, mas que adquirem sua especificidade ao surgirem de momentos históricos específicos precisam ser considerados, como por exemplo, a educação escolar.

O indivíduo se desenvolve em determinadas condições, porém não é um mero reproduzidor dessas condições, mas um produto – filo e ontogenético – do desenvolvimento da vida, da interação com o meio (LEONTIEV, 1978a). Marx (2007, p. 64, grifo do autor), ao fazer a análise das condições de existência da sociedade de classes, afirma:

Se se considera *filosoficamente* esse desenvolvimento dos indivíduos nas condições comuns de existência dos estamentos e das classes que historicamente se sucedem e nas representações gerais que, por essa razão, lhes foram impostas, pode-se então facilmente imaginar que nesses indivíduos desenvolveu-se o Gênero ou o homem, ou que eles desenvolveram o homem; uma imaginação com a qual são dadas umas fortes bofetadas na história. Pode-se conceber esses diferentes estamentos e classes como especificações da expressão geral, como subespécies do gênero, como fases do desenvolvimento do Homem.

Fica entendido, portanto, que o desenvolvimento do ser humano é determinado pelas relações sociais vigentes. Isso

explica por que, em determinada condição de trabalho, como por exemplo no modo de produção capitalista, prevalece uma desumanização do Gênero humano, uma subespécie do Gênero humano, o que significa que, nessas condições, interrompem-se as possibilidades de desenvolvimento pleno do ser humano, do desenvolvimento de valores sociais na sua máxima potencialidade. Rubinstein (1977, p. 80) contribui para esclarecer essa questão.

Na sociedade capitalista, a qual se baseia na propriedade privada e na competição de todos contra todos, dominam na atividade do trabalho as motivações individualistas e pessoais (no sentido da competição, da ambição pelo progresso individual, mesmo que este prejudique a causa comum). Deseja-se não só que corra tudo bem a cada um individualmente e se consiga alcançar o máximo possível, mas que corra tudo mal aos outros e que consigam o menos possível. O principal é estar acima dos outros.

Todo esse contexto é para explicitar que as relações entre os sujeitos são marcadas por esse conflito, em que essas relações não se apoiam sobre a base de uma autêntica potencialidade dos valores humanos, mas sobre a base das condições da humanidade no geral, no caso atual calcada na primazia da sociedade capitalista. Aqui podemos também localizar o problema contemporâneo da relação entre homens e mulheres, relação desigual, subordinada, opressiva (FORTES, 2015).

Para entendermos a questão de gênero na contemporaneidade, debruçamo-nos, na próxima seção, sobre a análise da relação entre homens e mulheres desde as formas mais primitivas de sociedade, nas condições de produção e reprodução do ser humano, na participação de ambos na divisão do trabalho para, assim, compreender em que momento essa relação dos gêneros passou a ser uma relação de dominação-subordinação, uma relação com vistas a manter o modo de produção vigente (capitalista).

2.2 AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

No intuito de entendermos as questões de gênero na contemporaneidade, buscamos retroceder às relações entre homens e mulheres desde as formas mais primitivas de sociedade, ou seja, analisamos essas relações ao longo das decisivas épocas de progresso da humanidade que, segundo Friedrich Engels (1974), podem ser estabelecidas em três principais: a) o estado selvagem; b) a barbárie e; c) a chegada à civilização. Essas coincidem, mais ou menos, com o progresso obtido na produção dos meios de existência. Destacamos que as relações entre homens e mulheres entrecruzam o desenvolvimento dos meios de produção e reprodução da vida, chegando até a sociedade capitalista. No entanto, essa relação não pode ser compreendida apenas pelo terreno da divisão do trabalho, do salário, da troca de mercadorias etc., mas considerar outros elementos que se desdobram durante a formação da estrutura social, como por exemplo a organização da família, parte relevante do regime social dos povos desde a primitividade. Como um dos pressupostos de toda existência humana, que desde seu início intervém no progresso histórico do ser humano, é também no seio da família que as relações entre homens e mulheres aparecem determinadas pela sociedade desde as formas mais primitivas (MARX, 2007). Vejamos como isso acontece num breve percurso histórico.

2.2.1 A família e a constituição dos papéis sociais

Pela caracterização elaborada por Engels (1974, p. 22), nas primeiras sociedades encontramos a princípio indivíduos em estado selvagem, a “infância do gênero humano”. Os indivíduos viviam em dependência direta da natureza, alimentavam-se de frutos, mas à medida que vão conhecendo melhor a natureza, percebem, por exemplo, os peixes como possibilidade de alimento, e, junto ao descobrimento do fogo, vão constituindo certa independência do clima e do local, podendo se espalhar por o todo espaço da terra. Em seguida, a invenção do arco e da flecha permite ampliar a caça e a coleta como atividade costumeira, surgindo a necessidade de proteção,

pois a presença dos animais – na busca de alimentos – apresenta-se como uma ameaça à vida dos indivíduos. Dessa forma, visando à sobrevivência, a cooperação entre os indivíduos era indispensável e, por isso, a vida comunitária era a única forma de sobreviver. Como destaca Lessa (2012, p. 17), “A vida em comum, comunitária, foi predominante durante todo o período primitivo”.

Com isso, ressalta Lessa (2012), a produção de alimentos vai se tornando cada vez mais eficiente e o bando, o grupo pode se tornar um pouco maior, o que faz com que se inicie a primitiva distribuição de tarefas. A vida de cada indivíduo estava ligada à sobrevivência de todos, cuja forma de lográ-la era por meio de uma vida comunitária, razão pela qual a divisão do trabalho nesse período era eminentemente técnica e coletiva. Algumas poucas atividades eram divididas de acordo com o sexo, mas de forma alguma essa divisão levava a uma hierarquia de poder. Dito isso, a procriação, a reprodução dos indivíduos aparece como algo importante para a sobrevivência, e por isso a vida das mulheres necessita ser mais protegida e a tarefa de cuidar dos filhos era tão coletiva como qualquer outra.

[...] a vida de cada criança era protegida por todos: não havia nada semelhante à figura da mãe e do pai que hoje conhecemos. Nem as tarefas de criação dos filhos, preparação dos alimentos etc. eram femininas ou masculinas; eram atividades coletivas que envolviam pessoas de ambos os sexos e de todas as idades. (LESSA, 2012, p. 18).

Portanto, os pais das crianças eram todos os homens de um grupo, isso porque, além da responsabilidade pelas tarefas do grupo ser pelo princípio da coletividade, encontrava-se, nesse período, o *matrimônio por grupos*, a forma mais primitiva de família, em que grupos inteiros de homens e grupos inteiros de mulheres pertenciam-se mutuamente. Ao longo do tempo, com a restrição das relações conjugais entre pais e filhos e logo entre irmãos e irmãs, primos e primas, institui-se a *gens* (comunidade familiar de consanguíneos) como nova base da ordem social, em que a mulher era a grande

força, pois somente por ela era possível saber a descendência dos filhos. Por isso, embora não aparecesse nenhum tipo de hierarquia entre os membros da coletividade nesse período, a mulher tinha predomínio sobre o lar comunista primitivo. O reconhecimento exclusivo sobre o filho, na impossibilidade de reconhecer com certeza o pai, significava uma preponderância das mulheres no seio da comunidade familiar (ENGELS, 1974).

Assim, percebemos a relação de homens e mulheres fundamentada nas condições da economia doméstica comunista, isto é, a mulher era protegida pelo fato de ser progenitora dos filhos, que no futuro contribuiriam com a sobrevivência do grupo. Dessa forma, cabiam aos homens as tarefas mais perigosas, como a caça, ao passo que os cuidados com o lar ficavam ao encargo das mulheres; no entanto, estes eram considerados tão necessários quanto a busca de víveres, dos quais se encarregavam os homens. A mulher possuía uma preponderância sobre o grupo, uma vez que somente por ela teria como saber a descendência dele (ENGELS, 1974). Esse papel importante não significa a existência de uma relação em que a mulher é o ser dominante, que detém o poder, mas que sua função no seio da comunidade está sendo reconhecida pelo princípio da coletividade, permitindo-nos verificar que nesse período não havia uma relação de dominação-subordinação entre homens e mulheres, mas uma relação igualitária no que tange aos meios de produção e reprodução da vida. “A grandeza do regime de gens – e também a sua limitação – é que nele não cabiam a dominação e a servidão.” (ENGELS, 1974, p. 178). Depreende-se, então, a relação entre homens e mulheres ligada à posição que cada um ocupa no contexto dessa comunidade primitiva: na divisão do trabalho, a mulher aparece relacionada à sua função como mãe, no seio da família, em que, por deter a única forma de reconhecimento da filiação dos filhos, constituía a grande força do grupo. Assim, podemos destacar a família, no seu desenvolvimento histórico, como um elemento importante para entendermos as relações entre homens e mulheres e o estabelecimento dos papéis sociais.

Vale ressaltar que no desenvolvimento histórico da família houve muitas diferenças históricas, dependendo do lugar e da época. No entanto, nosso objetivo não é destacar essas diferenças, mas encontrar as articulações históricas mais universais que estão presentes no desenvolvimento da família

para contribuir na compreensão das relações entre homens e mulheres e a constituição de seus papéis sociais.

A família se modifica de maneira qualitativamente diferente no período da Barbárie. Esse período representa uma transição da comunidade primitiva à sociedade de classes. Ao longo do tempo, a população no seio da comunidade familiar (gens) aumenta. Como consequência, as classes de irmãos e irmãs iam-se fazendo mais numerosas, e por isso a união conjugal por pares foi-se consolidando, existindo um vínculo específico de um homem com uma mulher, o qual ainda poderia ser desfeito facilmente por qualquer uma das partes (o que não quer dizer que não existisse a poligamia). Além disso, essa união que agora surge a dois se justifica a partir do momento que se percebe que o matrimônio entre indivíduos não consanguíneos engendrava uma raça mais saudável, forte etc. (ENGELS, 1974).

Até aqui, toda a produção conseguida pelo trabalho da comunidade estava destinada a suprir mais ou menos a habitação, as vestes e os utensílios necessários para a obtenção e preparação dos alimentos, os quais deviam ser conseguidos todo dia, novamente. Todavia, considerando a transformação qualitativa da natureza social do ser humano, que acontece na relação entre ser humano e natureza, ou seja, com o desenvolvimento da capacidade humana de trabalho, descobriu-se a semente e com ela a agricultura, possibilitando o início da domesticação dos animais, a criação de gado e, mais à frente, a fundição do minério de ferro. Nesse contexto, os indivíduos começaram a produzir mais do que o necessário para sobreviver, o que gerou um processo de acumulação e descoberta de mananciais de riquezas até então desconhecidas e criou a base para relações sociais inteiramente diferentes (ENGELS, 1974).

Não foi em todos os lugares, em todas as tribos que esses ramos de produção apareceram no mesmo momento, algumas tribos se destacavam de outras que permaneciam produzindo sem maior quantidade e sem muita variedade. Com esse fato foi possível, pela primeira vez, manter intercâmbio regular de produtos, uma vez que uma tribo possuía carne e leite em abundância, enquanto outra possuía terreno adequado para o cultivo do milho. Essa foi a primeira grande divisão social do trabalho, e dela surge a primeira divisão da sociedade em duas

classes: senhores e escravos. Nesse novo contexto, com o aumento da soma de trabalho diário, passou a ser necessário conseguir mais força de trabalho, o que ocorreu através da guerra, por meio da qual os aprisionados eram transformados em escravos (ENGELS, 1974).

No início essa nova riqueza era propriedade comum da gens, porém, de acordo com a divisão do trabalho vigente, em que o homem é incumbido de trazer alimento para o lar, o rebanho, que agora constituía nova fonte de alimentação, tornou-se competência dele, por isso agora o homem se torna proprietário do novo manancial de alimentos, do gado, dos instrumentos e ainda do escravo; a mulher, por seu turno, dona dos utensílios caseiros e de seus filhos. Cada um mandando no seu domínio. “Todo o excedente deixado agora pela produção pertencia ao homem; a mulher tinha participação no consumo, porém não na propriedade.” (ENGELS, 1974, p. 182).

À medida que essa produtividade foi sendo descoberta e explorada, a procriação ganha significado importante, mas de forma diferente daquela que imperava na comunidade primitiva, pelo princípio da sobrevivência. Agora a reprodução de novos indivíduos significava mais mão de obra para trabalhar e implicava acúmulo de maiores riquezas. Surge, assim, a necessidade de o pai certificar-se da filiação do filho para mais tarde ser o herdeiro dessas riquezas. Com isso nasce a ideia de modificar a ordem da herança estabelecida, pois até então as mulheres tinham direito exclusivo e privilegiado sobre a descendência dos filhos. Foi preciso abolir a filiação feminina e o direito hereditário materno, e para isso bastou uma nova organização na comunidade familiar. A partir desse momento histórico fica decidido que os descendentes de um membro masculino no seio dessa comunidade permaneceriam nesta comunidade, mas os descendentes de um membro feminino desta comunidade saíam dela para juntar-se à do seu pai (ENGELS, 1974).

A partir dessa mudança aparece uma relação totalmente nova entre homens e mulheres. O homem não só possui o domínio sobre os meios de produção para a subsistência, como também passa a ter o poder e o controle sobre a reprodução da força de trabalho. Surge, assim, o embrião da família patriarcal.

Os acontecimentos relatados até aqui sobre a sociedade primitiva permitem-nos acreditar que a divisão do trabalho na

família primitiva possibilita uma constituição inicial de representação do papel de cada um na produção e reprodução dos meios de subsistência. Melhor dizendo, a mulher é protegida por gerar o filho que será futuramente membro da comunidade e que contribuirá com ela e, por isso, cabem ao homem as tarefas mais perigosas. Logo, essa divisão inicial é base para estabelecer, depois, que a propriedade daquelas riquezas geradas pela exploração desenvolvida na natureza seja dos homens; que no caso de uma separação, por exemplo, esses bens sejam carregados com ele, como também os filhos herdeiros.

A divisão do trabalho na família havia sido a base para distribuição da propriedade entre homem e mulher. Essa divisão do trabalho na família continuava sendo a mesma, mas agora transtornava as relações domésticas, pelo simples fato de ter mudado a divisão do trabalho fora da família. (ENGELS, 1974, p. 182).

A divisão do trabalho na primitividade aparece como um embrião para a constituição dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Com base nos fatores fisio-biológicos, cabe a cada um determinadas tarefas, como por exemplo: por sua condição frágil enquanto gera um filho, a mulher não participa de tarefas perigosas que se apresentem como ameaça a seu estado, cabendo estas ao homem. Aqui poderíamos buscar o que Safiotti (2004) afirma sobre a existência de relações sociais de gênero igualitárias, em que, independente da tarefa executada, era valorizada igualmente no seio da família. Mesmo assim, essa primeira divisão do trabalho foi suficiente, no momento, junto a outros fatores correlacionados, para mais tarde determinar a ordem social entre os gêneros.

Feita essa reflexão, voltemos nossa atenção para o desenvolvimento ulterior da sociedade. Algumas matérias-primas, especialmente o ferro, trouxeram progresso à sociedade, pois ao pôr esse metal a seu serviço, o indivíduo se fez dono de uma das mais importantes descobertas da história, constituindo o arado e o machado de ferro, tornando possível a

agricultura em grande escala. Dessa forma, a riqueza aumentava com rapidez. A introdução dos metais com outros ofícios deu variedade à produção. Entretanto, essa riqueza desencadeou uma diferença entre ricos e pobres, somando-se à já existente diferença entre indivíduos livres e escravos. Essa riqueza também aparece na sua forma individual, entre os diferentes chefes de família, manifestando diferença de riquezas entre eles. Como consequência, destruiu as antigas comunidades domésticas comunistas, e o trabalho da terra deixou de ser comum (ENGELS, 1974).

Diante do progresso da agricultura, a escravidão passou a ser um trabalho considerado para ganhar a vida, e também como algo para escravos (ENGELS, 1974). Definindo principalmente o povo negro como propriedade, homens e mulheres eram vistos como unidades de trabalho lucrativas, independente de gênero. A maioria dos escravos trabalhava na lavoura, inclusive as mulheres, que tanto mantinham o trabalho agrícola quanto o doméstico na casa do senhor proprietário. Desde cedo, meninos e meninas eram encarregados de trabalhar, cortar cana, coletar algodão, preparar o solo etc. Assim, sob a ameaça do açoite e correntes, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens (DAVIS, 2016).

No entanto, observa Federici (2017), partindo do pressuposto que nesse período prevalecia a autoridade dos senhores, que se declaravam de posse das pessoas e de todos os aspectos de suas vidas, desde o trabalho até o casamento e a conduta sexual, a relação social das mulheres escravas era diferente, pois também sofriam opressões de formas diferentes.

Nesse período, segundo Davis (2016), as mulheres escravas não eram oprimidas no seio da sua própria família escrava. Mas, por estarem submetidas à autoridade absoluta dos senhores, às suas vontades e necessidades, elas sofriam diversas formas de coerção, sendo vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros por parte desses senhores e seus feitores.

A reprodução natural foi vista como método para repor a população de escravos e escravas, por isso a capacidade reprodutiva das mulheres passou a ser vista com maior atenção. Isso não quer dizer que eram valorizadas, mas que eram vistas, aos olhos de seus proprietários, apenas como um instrumento para reproduzir a força de trabalho escrava.

Ao contrário do domínio econômico exercido sobre a mulher escrava pelo proprietário, no interior da família escrava eram enaltecidas, não aparecendo uma sobrepujança do homem sobre a mulher. A mulher, além de trabalhar na lavoura junto ao marido, mantinha responsabilidades pelos cuidados da casa carregava a responsabilidade pela filiação dos filhos. Isso porque, como visto, eram submetidas a relações sexuais com seus feitores e proprietários, não sabendo a verdadeira identidade do pai de seus filhos. No meio produtivo não havia distinção por gênero para o serviço, ao passo que na vida doméstica escrava aparecia uma divisão do trabalho, mulheres cozinhavam enquanto os homens caçavam, mas sem ter isso estabelecido como regra, pois muitas vezes as funções também eram invertidas quando, por exemplo, algumas mulheres participavam da caça, porém tudo sem gerar hierarquia. As tarefas de homens e mulheres tinham o mesmo grau de importância no seio da família escrava, eram igualmente necessárias.

A questão que se destaca na vida doméstica nas senzalas é a da igualdade sexual. O trabalho que escravos e escravas realizavam para si mesmos, e não para o engrandecimento de seus senhores, era cumprido em termos de igualdade. (DAVIS, 2016, p. 30).

Com a família do proprietário, no seio da família branca, as relações entre homens e mulheres aconteciam de forma diferente. As mulheres não tinham acesso ao meio produtivo, eram conhecidas como donas de casa e diminuídas por sua função, pois esta não era vista como essencial para a sobrevivência da família.

De qualquer forma, observa Davis (2016), a relação entre homens e mulheres no período escravagista não permanecia numa igualdade social, como encontrávamos na sociedade primitiva. Com a divisão social do trabalho, prevalecia uma relação hierárquica entre senhores e escravos e entre homens e mulheres. Quer dizer, ainda que no interior da comunidade escrava a relação entre homens e mulheres fosse socialmente igual, a mulher era reprimida e inferiorizada pelos

senhores por ser mulher. Usavam da sua condição de fêmea sem garantir-lhe nenhum cuidado específico. Podemos ver isso quando, mesmo grávidas, as mulheres escravas eram obrigadas a trabalhar na lavoura, e até mesmo depois de parir, eram submetidas a trabalhar com os seios cheios de leite, deixando a criança em casa com uma escrava mais velha ou, então, juntando o filho ao seu corpo e indo ao campo.

Considerando os fatores expostos, podemos perceber a existência simultânea de uma divisão técnica e uma divisão social do trabalho na relação entre homens e mulheres, ou seja, os senhores submetiam as mulheres escravas ao trabalho na mina de carvão, nas fundições de ferro, para o corte de lenha, para atuar na lavoura etc., sem considerar sua condição biológica; porém, na vida doméstica escrava, mulheres e homens tinham tarefas divididas de acordo com suas condições biológicas, as quais eram respeitadas e reconhecidas. Apesar dessas contradições, acreditamos que até aqui os papéis de feminino e masculino não haviam ainda se instituído com tanta força, embora se inicie o estabelecimento da inferioridade da mulher. Para Davis (2016), o fenômeno dos papéis sociais feminino-masculino e a inferioridade das mulheres são provocados de forma mais evidente com a chegada da industrialização.

Considerando esse ponto de vista, percorreremos o caminho até a chegada do capitalismo industrial, ponderando, a princípio, o avanço capitalista agrário da época feudal.

Conforme nos relata Federici (2017), o sistema escravagista funcionou como sistema socioeconômico durante todo o período antigo no império romano do ocidente. Deu lugar à servidão por vários motivos, mas teve seu auge quando os senhores das terras se viram obrigados a conceder a seus escravos uma parcela da terra e uma família própria com o objetivo de conter suas rebeliões e fugas. Surge, então, uma relação de senhor e servo, cujo aspecto mais importante era a concessão, aos servos, do acesso direto aos meios de sua reprodução. Em troca do trabalho que estavam sujeitos a realizar na terra do senhor, recebiam uma parcela de terra que podiam utilizar para manter-se e deixar a seus filhos.

Assim, no feudo o trabalho estava organizado com base na subsistência. A divisão do trabalho ainda era menos exigente de como se apresenta na sociedade capitalista. Não existia uma

divisão social entre produção de bens e reprodução da força de trabalho; todo trabalho contribuía para o sustento familiar.

As mulheres trabalhavam nos campos, além de criar os filhos, cozinhar, lavar, fiar e manter a horda; suas atividades domésticas não eram desvalorizadas e não supunham relações sociais diferentes das dos homens, tal como ocorreria em breve na economia monetária, quando o trabalho doméstico deixou de ser visto como um verdadeiro trabalho. (FEDERICI, 2017, p. 52-53).

O sistema feudal permitiu maior “autonomia” aos servos, uma vez que agora podem negociar suas obrigações em vez de serem tratados como bens móveis. Por isso, as relações entre homens e mulheres nos feudos não permaneciam estáticas, mas eram determinadas pelas lutas de sua comunidade com os senhores feudais e pelas mudanças que essas lutas produziram nas relações entre servo e senhor.

A autora indica que uma importante mudança ocorrida como consequência destas lutas foi a monetização das relações de trabalho, isto é, a introdução do pagamento em dinheiro pela força de trabalho. Vejamos, em síntese, como isso aconteceu, pois acreditamos apresentar resultantes qualitativas na família, logo, nas relações entre homens e mulheres.

Federici (2017) observa que a sociedade feudal não permanecia como um mundo definido, no qual cada estamento aceitava o lugar social que lhe era designado. Na verdade, o que existia era uma constante luta de classes. O feudo mantinha momentos de grande tensão em que servos apresentavam resistência às obrigações impostas pelo senhor feudal. A título de exemplo, travavam uma luta constante e violenta contra impostos e tributos que surgiram do poder jurisdicional da nobreza (impostos que o senhor coletava quando um servo morria; impostos sobre o casamento, que aumentavam quando um servo se casava com alguém de outro feudo; impostos sobre herança, que eram pagos pelo herdeiro de um servo falecido pelo direito de acesso a sua propriedade e uma quantia em dinheiro decidida arbitrariamente, que os senhores podiam exigir à vontade). Outro entre os maiores motivos das lutas

eram os serviços que deviam executar nas terras dos senhores sem nenhum tipo de reconhecimento, servindo como um trabalho gratuito.

A autora reforça que formas cotidianas de resistência, como trabalhar de má vontade, demorar nos descansos ou então ir tarde demais para o campo de modo que a colheita estragasse eram em geral atitudes insubordinadas, de resistência, mas também não levava muito tempo para que os castigos e as punições chegassem. Não raro aconteciam ataques ao castelo do senhor feudal ou então uma matança dos senhores que administravam o feudo.

Como enfrentamento às resistências dos servos, os senhores feudais fizeram algumas concessões. Segundo Federici (2017), uma das mais importantes e decisivas para as futuras relações sociais foi o pagamento em dinheiro para aqueles serviços laborais que se realizavam de forma gratuita, com isso a servidão praticamente acabou e deu início à proletarianização¹. A introdução do dinheiro, como uma “vitória” da luta dos servos, não satisfaz os objetivos originais, ao contrário, gerou mais divisão social, desintegração da aldeia feudal e desigualdades. Alguns camponeses possuíam grandes extensões de terras, podendo ganhar bastante dinheiro e até mesmo empregar outros trabalhadores. Porém, os camponeses que possuíam pouca extensão de terra, apenas para sobrevivência, perderam o pouco que tinham, pois deviam agora pagar suas dívidas em dinheiro, e o fato de pegar emprestado da conta de colheitas futuras fez com que muitos perdessem suas terras por dívidas acumuladas.

¹ Importante destacar, seguindo as observações de Ianni (1978), que ao longo dos séculos XVI a XVIII, na Europa, o comércio criou condições para desenvolver o capitalismo, o qual se expandiu até chegar à grande indústria, enquanto nas colônias americanas se mantinha o trabalho escravo/servil como base da produção, o que significa dizer que a servidão se extinguiu por meio de um processo estrutural político-econômico, e não de forma estagnada. Desse modo, quando nos referimos ao final do período de servidão, consideramos nosso objetivo de destacar a ascensão do capitalismo com os avanços econômicos no período feudal de forma mais geral, sem pretensão de historicizar as especificidades do fim da servidão e início do capitalismo em determinada região.

O dinheiro transformou as diferenças de rendimentos em diferenças de classes, produzindo uma grande população de pobres. Segundo Engels (1974, p. 188),

Com a expansão do comércio, o dinheiro, a usura, a propriedade territorial e a hipoteca, progrediram rapidamente a centralização das riquezas nas mãos de uma classe pouco numerosa, o que se fez acompanhar do empobrecimento das massas e do aumento numérico dos pobres.

Como expõe Federici (2017), a monetização da vida econômica teve efeito destrutivo e excludente, por isso não demorou a aparição de rebeliões que aspiravam uma mudança total nas relações sociais. Desse movimento participavam os camponeses e servos medievais, homens e mulheres, denunciando as hierarquias sociais impostas, difundindo entre o povo uma concepção revolucionária de sociedade. Como resultado das rebeliões e da resistência de servos, camponeses, e trabalhadores, em conjunto com as epidemias da época, como a peste negra, que gerou uma mortalidade generalizada, transformaram-se os caminhos da vida política e social do período feudal. O número de trabalhadores se tornou escasso frente à quantidade de terra a ser trabalhada, o que aumentou seu custo. Nesse caso, a hierarquia social foi virada de ponta-cabeça a favor da classe baixa.

Para Ianni (1978), esses acontecimentos foram relevantes na luta pela superação da servidão. Como resposta a essa reviravolta de posição social, houve várias tentativas para reinstaurar a servidão com uso de trabalho forçado, uma escravidão revitalizada, justamente por compreender que nesse sistema de produção escravista o escravo é obrigado a produzir mais do que recebe para viver e não dispõe de condições para negociar nem para usar sua força de trabalho. No entanto, com exceção de alguns poucos lugares, as tentativas falharam, os trabalhadores se recusavam a voltar à condição de servos. Como explicita Federici (2017), para resolver o problema, a expropriação da terra dos camponeses e sua privatização, com a

introdução do trabalho assalariado, foi uma das “saídas” para reverter a situação e expandir o processo de proletarização.

O fenômeno da privatização da terra aconteceu internacionalmente, assumindo diferentes formas: despejo de inquilinos, aumento de aluguel e impostos, meios de expropriação que não contavam com força física, mas representavam a perda da terra contra a vontade da comunidade, retirando a sua capacidade de subsistência. Dentre esses processos, o “cercamento” era uma estratégia entre os fazendeiros para eliminar o uso comum das terras e expandir suas propriedades. O argumento para o cercamento das terras era pelo esgotamento que a terra estava sujeita permanecendo nas mãos dos pobres, e que em posse dos ricos permitiria que a terra descansasse e se tornasse mais produtiva. Contudo, esse argumento não se sustentou, porque a privatização das terras e a comercialização agrícola não aumentou a quantidade de alimento disponível para as pessoas comuns. Como consequência se estendeu a fome, a miséria e muitas centenas de pessoas sem terra vagando pelos campos e cidades.

Ianni (1978) observa que, ao perderem o acesso à terra, todos os trabalhadores foram lançados numa dependência econômica, condição que permitiu aos empregadores reduzirem o pagamento e aumentar o tempo de trabalho dos trabalhadores. Podemos dizer que foi esse processo social, de transformações revolucionárias, que possibilitou o desenvolvimento capitalista, porque envolveu principalmente a acumulação da força de trabalho, colocando em comando e disposição seres humanos para exploração. “A acumulação primitiva poderia ser considerada o processo social, isto é, político-econômico, mais característico da transição do feudalismo ao capitalismo.” (IANNI, 1978, p. 6).

Nesse contexto, os trabalhadores se opuseram ao trabalho assalariado, estabelecendo uma luta violenta contra os cercamentos. Para Federici (2017), os cercamentos de terra afetaram de forma ainda mais negativa a vida das mulheres, pois com a privatização das terras e as relações monetárias reduziu-se seu acesso à propriedade e à renda, estabelecendo dificuldades para se sustentarem. Por essa razão, evidencia-se a presença de muitas mulheres na luta contra os cercamentos.

Na economia de subsistência pré-capitalista, havia um uso comum dos campos agrícolas entre as famílias, toda

produção era para o uso dos membros da própria comunidade. Por isso, não havia divisão entre produção e reprodução, todas as tarefas dentro da família comunal eram importantes, visto que contribuíam para a subsistência do grupo. Esse momento das terras comunais era especialmente importante às mulheres, pois mesmo não tendo direito e poder social sobre as terras – impostos pela divisão do trabalho como posse de homens – tinham acesso à produção e ao consumo e conseguiam se sustentar e sustentar seus filhos, vale dizer, eram dependentes dessa situação comunal. Com o surgimento da propriedade privada das terras e as relações monetárias, as mulheres encontraram dificuldades para se sustentar, pois elas não tinham mais acesso direto às terras, quem o tinha eram os homens, muitas vezes seus maridos. Uma das consequências é que as mulheres foram confinadas ao trabalho reprodutivo, mas isso não representa uma situação positiva, já que nessas novas relações monetárias somente a produção para o mercado era criadora de valor e, portanto, a reprodução do trabalhador começou a ser vista como algo sem valor, pois não gerava lucro algum, dinheiro para a sobrevivência da família.

Esse confinamento da mulher ao trabalho reprodutivo, assevera Federici (2017), ganhou ainda maior determinação como papel social estabelecido à mulher quando passou a ser necessário o controle sobre a reprodução em virtude das exigências para expansão capitalista. O agravamento de doenças e epidemias e a relutância dos pobres em se reproduzir fizeram surgir uma crise populacional que prejudicou o avanço econômico capitalista. Desse modo, a reprodução passou a ser elemento de preocupação política, em que métodos disciplinares foram adotados com a finalidade de regular a procriação, formando um controle sobre a condição reprodutora da mulher, incluindo perseguição e violência contra as mulheres, tudo para garantir que não houvesse aborto ou gravidez escondida, entre outras coisas.

[...] o corpo feminino foi transformado em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho, tratado como uma máquina natural de criação, funcionando de acordo com ritmos que estavam fora do

controle das mulheres. (FEDERICI, 2017, p. 178).

Além do controle sobre o corpo da mulher, observa a autora, foi necessário discipliná-la de outras formas, com o objetivo de construir sua nova função social. Para manter a mulher confinada ao serviço de reprodução da força de trabalho da forma mais subordinada e desvalorizada possível, foi necessário um intenso processo de degradação social da mulher, contando com a cooperação da religião, da cultura erudita etc. Devagar se foi construindo a suposição de que mulher não deveria trabalhar fora de casa e que poderia trabalhar no meio produtivo apenas para ajudar seus maridos; a ideia do casamento como verdadeira carreira para uma mulher; a incapacidade de uma mulher sobreviver sozinha etc. Essa domesticação das mulheres teve que contar não só com uma redefinição do ser feminino, como também o estabelecimento de que as mulheres eram inferiores ao homem, excessivamente emocionais, luxuriosas, incapazes de se governar etc.

Ademais, muitas mulheres que mantinham um trabalho produtivo, aos poucos intensificado pela chegada da industrialização, foram perdendo espaço em empregos que tradicionalmente ocupavam, como por exemplo a realização de partos, trabalhos na máquina de fiar etc. À medida que se disseminou a definição do ser feminino e com a fase inicial de industrialização, a mulher passou a ser vista como habitante do mundo doméstico e separada do trabalho produtivo. Instituiu-se a mulher/mãe e dona de casa. Davis (2016, p.45) traz mais elementos para esclarecer essa questão:

Na verdade, o lugar da mulher sempre tinha sido em casa, mas durante a era pré-industrial a própria economia centrava-se na casa e nas terras cultiváveis ao seu redor. Enquanto os homens lavravam o solo (frequentemente com a ajuda da esposa), as mulheres eram manufadoras, fazendo tecidos, roupas, velas, sabão e praticamente tudo o que era necessário para a família. O lugar das mulheres era mesmo em casa – mas não apenas

porque elas pariam e criavam as crianças ou porque atendiam as necessidades do marido. Elas eram trabalhadoras produtivas no contexto da economia doméstica, e seu trabalho não era menos respeitado do que o de seus companheiros. Quando a produção manufatureira se transferiu da casa para a fábrica, a ideologia da feminilidade começou a forjar a esposa e a mãe como modelos ideais. No papel de trabalhadoras, ao menos as mulheres gozavam de igualdade econômica, mas como esposas eram destinadas a se tornar apêndices de seus companheiros, serviçais de seus maridos. No papel de mães, eram definidas como instrumentos passivos para a reposição da vida humana.

Soares (2001) corrobora tais ideias articulando a chegada da industrialização com a determinação dos papéis feminino-masculino. A industrialização ocorrida no decorrer do século XVIII e início do século XIX, como momento de ascensão do capitalismo, gerou a maior das contradições: a riqueza e a miséria. Gerou também debilidade física, um alto índice de mortalidade infantil etc. Para lidar com isso, com todas as desigualdades sociais geradas, observa a autora, passou a ser necessária a construção de um “novo homem” (em seus aspectos mentais, intelectuais, físicos e culturais) desenvolvendo ideias, valores e crenças capazes de determinar e justificar o lugar de cada um no contexto das relações sociais. Assim, contando com o apoio científico, numa abordagem positivista, o ser humano passa a ser explicado e definido pelo limite biológico, segundo o qual cada indivíduo receberia a ocupação de acordo com suas aptidões físicas naturais, individuais. por isso se estabelece a lei de que o destino do ser humano não depende mais da ordem social estabelecida, mas das suas capacidades individuais. Com base nessa justificativa, podemos inferir que também se estabelece a relação entre homens e mulheres e o papel que cada um ocupa no contexto da atual sociedade com base nos fatores biológicos. Claramente

aqui se expressa a utilização ideológica de uma condição social, produto das ações históricas das atividades humanas, apresentada como se fosse determinada pela condição natural.

Com o que foi exposto pelo estudo das autoras, percebemos que a figura do ser feminino foi relacionada à função biológica reprodutiva da mulher, assim como a do masculino às funções sociais produtivas. E isso, conforme mostramos até aqui, foi estabelecido pelo interesse econômico em expansão, quando “[...] uma série de transformações no gênero são introduzidas pela emergência das classes.” (SAFFIOTI, 2004, p. 115). Isto é, no momento em que a propriedade privada foi base para estabelecer as relações entre homens e mulheres, estabeleceu também a relação familiar, e nesta houve uma dominação do homem sobre a mulher, pois o homem, como detentor dos meios produtivos, pôs-se em situação dominante, dentro de casa, em relação à mulher e aos filhos, uma vez que ele era quem ganhava os meios de vida. Essa ordem é importante para manter o domínio social em classes, logo é preciso “cultivá-la”, inculcando na cabeça das pessoas o lugar de cada um no contexto das relações sociais.

Dessa forma, acreditamos que outros aspectos como a cultura, a religião, a política e a educação contribuem para garantir a estabilidade durante a luta pelo domínio econômico e social da classe burguesa, aspectos sociais responsáveis por reproduzir os gêneros de acordo com o interesse de classe. Porém também conseguimos perceber que esses aspectos não podem ser pensados apenas como elementos determinados diretamente pela economia política, mas que constituem sua especificidade ao responderem a determinadas necessidades e problemas surgidos em momentos históricos específicos. Por isso também são responsáveis por determinar a vida humana, e é considerando essa dimensão que pensaremos a relação com a educação escolar, no próximo capítulo.

Antes, porém, queremos fazer uma ressalva. Compreendemos que a divisão do trabalho não garante por si só entender o tamanho da “raiz” em que se inculca a questão de gênero nas mais diversas manifestações atuais, como por exemplo, meninos usarem azul e meninas usarem rosa, ou então logo que a criança nasce instituir-lhe um gênero (é menina, é menino). No entanto, “gênero diz respeito às representações do masculino e do feminino, a imagens construídas pela sociedade

a propósito do masculino e do feminino [...]” (SAFFIOTI, 2004, p. 116). Por isso colocamos na divisão social do trabalho uma importância central na constituição dessas representações, porque podemos dizer que o capitalismo introduziu profundas transformações na reprodução da força de trabalho; logo, na posição e nas representações sociais de homens e mulheres (FEDERICI, 2017).

Na atualidade, a grande indústria desenvolvida possibilitou novamente à classe proletária o acesso à produção social.

Mas isso se fez de maneira tal que, se a mulher cumpre os seus deveres no serviço privado da família, fica excluída do trabalho social e nada pode ganhar; e, se quer tomar parte na indústria social e ganhar sua vida de maneira independente, lhe é impossível cumprir com as obrigações domésticas. (ENGELS, 1974, p. 80).

No modo de produção capitalista o trabalho não representou uma libertação para a mulher, mas despejou mais uma carga sobre seus ombros junto às obrigações de mãe e dona de casa, o fardo do trabalho assalariado. E isso acontece não porque a mulher tem um “dom” para cuidar da casa, mas porque a sociedade não tirou dela as preocupações e a responsabilidade com as novas gerações, os cuidados com a maternidade e com as crianças, e tudo isso permanece como tarefas domésticas de responsabilidade da mulher (KOLLONTAI, 2017). “O governo do lar perdeu seu caráter social. A sociedade já nada mais tinha a ver com ele.” (ENGELS, 1974, p. 80).

De acordo com o que foi apresentado, foi possível verificar a questão de gênero a partir da formação do próprio Gênero humano. Com o desenvolvimento histórico e social dos meios produtivos, transformaram-se as relações entre homens e mulheres e na família, que serviu como o embrião para constituição de gêneros. A seguir, indicaremos algumas implicações desse processo para o âmbito da educação.

3 AS QUESTÕES DE GÊNERO, GÊNERO HUMANO E EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, foi possível verificar a questão de gênero como pertencente à formação do Gênero humano, situando na organização das relações sociais e econômicas a construção dos papéis de feminino e masculino que se manifesta de forma hierárquica, desigual e opressiva com a transformação da sociedade para o modo de produção capitalista. Constituída nas exigências surgidas pela nova ordem social, a relação de gênero é estabelecida pela burguesia como um elemento necessário de controle, num esforço para a formação de padrões sociais de comportamento e tratamento diferenciados para homens e mulheres.

Refletindo sobre as questões de gênero dessa maneira, questionamo-nos sobre qual vínculo podemos estabelecer com a educação, especialmente com a educação escolar.

Na atual sociedade podemos identificar o vínculo ideológico entre o viés da divisão social em classes e a educação escolar; por outras palavras, se a questão de gênero é uma necessidade surgida das relações de produção capitalista, supomos que a educação para cada um deve ser diferente, de acordo com sua função social, como por exemplo, no âmbito escolar.

Nesse sentido, a proposta deste capítulo é refletir sobre a união entre gênero, Gênero humano e educação, analisando as implicações para o âmbito escolar sobre a questão de gênero fundamentada na formação do ser humano.

3.1 IMPLICAÇÕES PARA O ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Com a intenção de exemplificar o debate, trazemos o relato do ocorrido recentemente em uma escola no sul da Inglaterra. A escola Winchester College, que se caracteriza como um internato privado para meninos desde sua fundação, anunciou, no início do ano de 2021, um programa significativo de mudanças com o lema “Winchester College no século 21”². Nesse documento, além de outros aspectos, uma das propostas,

² No original: Winchester college in the 21st century.

depois de quase um século de debate sobre o assunto, é a autorização para introduzir meninas na escola nos próximos anos. Enfatiza a ideia que “[...] a admissão de meninas trará benefícios múltiplos: novo desafio intelectual; diversidade do pensamento; horizontes mais amplos.” (WINCHESTER COLLEGE, 2021, p. 3, tradução nossa).³

É curioso ainda encontrarmos no século XXI escolas com uma educação separada por gênero no limite de não admitir matrículas de outro gênero, uma vez que na atualidade estamos em meio a vários manifestos e movimentos políticose intelectuais em busca da igualdade social de gênero, na defesa dos direitos humanos. A escola Winchester College é um exemplo de educação por gênero em que fica mais explícita a questão social de gênero por não permitir a presença de meninas na instituição. No entanto, podemos também visualizar, no contexto escolar brasileiro, algo semelhante. No Brasil, existem atualmente escolas privadas que dividem os alunos por gênero, mantendo em seus projetos pedagógicos o método educativo conhecidamente chamado pelo termo “Single Sex” (educação isolada de gênero), que significa uma educação para meninos e meninas em turmas separadas. O colégio do Bosque Mananciais, em Curitiba, é um exemplo. Sua diretriz curricular aponta para uma educação personalizada, que atua na singularidade de cada pessoa, justificando que por esse método pode-se personalizar a educação para meninos e meninas de acordo com seus diferentes ritmos maturacionais. Nesse caso, a escola recebe meninos e meninas, porém os mantém em salas de aula separadas, com professores correspondentes a seu gênero (COLÉGIO DO BOSQUE MANANCIAIS, 2021).

De acordo com a instituição, o currículo é o mesmo para ambos os gêneros, dando assim “igualdade de oportunidades”. Esse método de ensino utiliza justificativas biológicas para o ensino separado, porém críticas são levantadas afirmando que essa educação vai contra o tratamento da diversidade, não permitindo que os alunos aprendam com as diferenças. Segundo Denise Carreira (2016), a educação dividida por gênero ainda existente é um dos grandes desafios interligados à problemática de gênero na educação. A autora enfatiza que a

³ No original: [...] the admission of girls will bring multiple benefits: new intellectual challenge; diversity of thought; broader horizons.

“onda” de conservadorismo, contando com princípios religiosos, ainda “imperava” na educação escolar brasileira, favorecendo um retrocesso nas políticas públicas educacionais em gênero e sexualidade. A unidade escolar brasileira citada demonstra isso quando diz fundamentar seu ensino em uma formação humana e cristã, afirmando que “Todas as atividades se desenvolvem de acordo com os princípios da doutrina católica, com o máximo respeito às demais confissões religiosas.” (COLÉGIO DO BOSQUE MANANCAIAS, 2021).

Não temos intenção de levantar uma crítica depreciativa aos colégios citados quanto à qualidade de seu ensino, estes servem apenas como exemplos de instituições em que encontramos uma educação escolar dividida por gênero, fornecendo-nos subsídios para refletir sobre esse fenômeno, sem pretensão de realizar qualquer análise peculiar da instituição.

Esclarecido isso, acreditando que a questão de gênero tem sua origem na própria formação do Gênero humano e que está absolutamente interligada com as relações sociais e econômicas capitalistas, supomos que essa separação entre meninos e meninas na escola aconteça pela necessidade que a sociedade capitalista tem de reproduzir os estereótipos sociais para manter a posição vigente de classe. Utilizando do princípio biológico, ao qual se une o princípio religioso – que inculca uma concepção moral –, leva a uma doutrinação necessária para a reprodução do atual sistema. Nesse caso, uma doutrina sobre ideais de masculino e feminino. Por esse fato, mesmo o currículo sendo igual para meninos e meninas, ainda assim está contribuindo para a manutenção social vigente. Procuraremos justificar nossas afirmações, os motivos da divisão de gênero no âmbito educacional analisando, a princípio, a formação da instituição escolar com base na atual forma de sociabilidade.

Acreditamos que a escola carrega em si uma trajetória vinculada às transformações sociais e econômicas. Parece-nos imprescindível e conveniente abordarmos, neste momento, uma análise sobre a educação e a instituição escolar.

Segundo Ponce (1996), na comunidade primitiva a educação das crianças se dava mediante assimilação espontânea do seu meio. Isso porque, em pé de igualdade com os adultos, as crianças os acompanhavam em todos os seus trabalhos. Dessa forma, na convivência diária, tomando para si, de forma

prática, as funções da coletividade, as crianças se educavam. Não havia intervenção de um educador ou alguma instituição destinada para isso, significando que os fins da educação coincidiam com os interesses comuns do grupo. A educação como função espontânea da sociedade era adequada para a comunidade primitiva, mas deixou de ser à medida que apareceu a sociedade dividida em classes.

Ponce (1996) também ressalta que as transformações introduzidas na técnica do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada serviram de base para o aparecimento das classes sociais, e os interesses comuns de um grupo foram substituídos por interesses distintos de classe. Nesse sentido, a finalidade da educação se modificou: seu fim estava implícito na estrutura total da comunidade, e agora a desigualdade econômica entre as classes trouxe como consequência a desigualdade da educação, isto é, uma educação com respectivo interesse de classe. Ou seja, quando a estrutura social se complexifica, certos conhecimentos passaram a ser necessários para o desempenho de determinadas funções. Como a classe dominante, dirigente da produção social, detinha conhecimentos sobre negócios, contabilidade, administração etc., passou a apreciá-los como fonte de domínio e a resguardá-los entre sua classe; disseminá-los ao povo era uma ameaça à posição privilegiada. Para o povo bastava uma orientação moral religiosa, pois quem é destinado ao trabalho não precisa de certos conhecimentos matemáticos, geográficos etc. Assim, a escola aparece na história primeiramente a serviço da necessidade de determinada classe. Da sociedade primitiva à burguesa, passando pelo feudalismo e chegando ao capitalismo, a escola, o acesso à educação se encontra dividido por classes. Na modernidade, surge como auxílio para a classe dominante manter sua posição, para instruir com conhecimentos necessários aqueles que um dia irão tomar o lugar de governo. Somente mais tarde, com o avanço do comércio e da indústria, a escola pública vai aparecendo. A escola para a classe popular nasce diante da necessidade de instruir o povo para enfrentar suas novas tarefas no mundo industrial, para manusear novas ferramentas. Com uma maquinaria mais complicada, foi necessário um saber mais direcionado. A escola tinha, nesse momento, uma finalidade utilitária e prática. Ou melhor, destinada à classe dominante ou à classe popular, a escola

aparece como uma instituição de caráter utilitário, mas com perfis diferenciados, a chamada dualidade escolar para suprir os interesses da classe dominante: “Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância” (PONCE, 1996, p. 28). E por mais que vislumbremos a existência atual de uma escola pública com preceitos diferentes, em meio à luta política-intelectual em defesa de garantir educação igualitária a todos, a escola moderna não deixou de ser um mecanismo de controle de classe.

Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. (PONCE, 1996, p. 168).

O avanço do modo capitalista de produção e reprodução da vida humana, observa Soares (2001), deu origem a uma das principais contradições do capital: a riqueza e a miséria. Essa disparidade ocasionou consequências, como a degeneração social devido às epidemias, a debilidade física dos trabalhadores, a mortalidade infantil etc. Tornava-se necessário, portanto, amenizar esse quadro, estabelecendo um novo controle da sociedade sobre os indivíduos por meio da consciência, da ideologia ou então pelo próprio domínio do corpo físico. Assim, a educação calcada numa perspectiva positivista passou a ser uma estratégia para o controle social, pois ela permitia a difusão de valores, vontades, hábitos etc. Por isso a instituição escolar se abre ao povo como mecanismo de controle social que contribui para disciplinarização da classe trabalhadora.

Com tais análises, podemos dizer que a escola é um produto das relações sociais vigentes que regula o comportamento e institui padrões conforme as aspirações de classe. Caracterizada dessa forma, podemos cogitar, então, que a escola reproduz o que a sociedade, de modo geral, estabelece nas relações de gênero, mantendo os estereótipos dessas relações. Isso ocorre porque desde o início, na sociedade de classes, a educação deve estar de acordo com a função que cada

um exerce na sociedade; logo, a educação para homens e mulheres deve ser diferente, pois suas funções são diferentes.

Essas funções são definidas pela necessidade de reprodução do capital, como por exemplo o surgimento da vida doméstica como função da mulher. Procuraremos demonstrar como essa função específica é determinada no conjunto da sociedade para, em seguida, podermos apresentar a necessidade da educação voltada a esse ofício.

Soares (2001), refletindo sobre a sociedade capitalista e seus motivos e meios de intervenção na vida das pessoas, enfatizou o controle da sociedade sobre corpo físico e, nesse processo, a constituição da mulher/mãe. Do corpo individual, visto como elemento constitutivo das forças produtivas da nova ordem, como máquina produtiva, por solicitação do capital passa-se a exigir sua conservação saudável. A concepção médica higienista serve plenamente para essa manutenção, para disciplinar os corpos com alteração de hábitos, costumes, crenças e valores. A autora demonstra, inclusive, como a família passa a ser considerada um dos lugares privilegiados de intervenção, vista como uma instituição fundamental para manutenção da ordem, que auxilia o governo para “domesticar” a classe trabalhadora. “A família moderna burguesa, bem como a família operária, desempenha uma função determinante na estruturação dos papéis que seus membros, individualmente, deverão desempenhar na sociedade.” (SOARES, 2001, p. 26).

A autora destaca ainda que, para intervir na família, a prática médica exerce uma atuação sobre a forma de vida dos indivíduos em sua intimidade, principalmente sobre a maneira de cuidar das crianças. A criança precisa ser educada, disciplinada e protegida dos contatos que possam desviá-la de sua linha reta de desenvolvimento. Para isso, a prática médica conta com a responsabilidade da mãe, a qual deverá dominar as normas de como educar as crianças, como cuidar da casa, do marido, de um espaço que, aos poucos, a sociedade vai delimitando como responsabilidade exclusiva da mulher.

Jacques Donzelot (1986) também explica a intervenção na família e o vínculo com a mãe com a intenção do controle do corpo físico dos futuros operários, demonstrando principalmente a influência na família da sociedade burguesa. A medicina doméstica toma espaço primeiro na família burguesa. Pela sua condição de riqueza, a família se beneficiava

com a ajuda de uma “nutriz” (ama de leite) para cuidar dos filhos. No entanto, esse foi o motivo que os médicos usaram para explicar os maus hábitos das crianças, pois acreditavam que tais hábitos poderiam ser transmitidos por meio da amamentação, e que pelo fato de não serem seus filhos e não possuir nenhum tipo de afeto, a nutriz negligenciava os cuidados. Surge, então, a necessidade de aliança entre o médico e a mãe, supondo que ela era a única que poderia impor poder sobre a criança. Usando de uma abordagem positivista, acreditando que a sociedade é regida por leis naturais, colocam em propriedades biológicas a explicação para que a mulher da família tome seu lugar como mãe.

Contudo, Danzelot (1986) explica que essa determinação da mulher/mãe por meio de uma preparação da mulher para a vida familiar acontece, para além da intervenção da medicina na família e controle do corpo, também por outras necessidades sociais surgidas para manter a ordem social vigente. A família popular não possuía condições de ter um médico de família e, sobretudo, seus problemas eram totalmente diferentes dos da família burguesa. A necessidade não era de arrancar das crianças seus hábitos ruins, mas estabelecer vigilância direta contra as liberdades assumidas pela família popular, o abandono de crianças, a “vagabundagem”, as uniões livres etc., porque, além de prejudicar a honra familiar, representava uma perda de forças vivas para o Estado. Isto é, a aliança matrimonial e as relações sexuais não mantinham coincidência, e isso provocava conflitos. Do lado da família, ameaçavam a paz dos lares com filhos supostamente concebidos em relação adúltera; do lado do Estado, essas crianças representam perigo à vagabundagem, inúteis para servir à sociedade como futuro cidadão. Se para a família esses indivíduos eram indesejáveis, para o Estado era interessante sua conservação. Assim, do acordo entre os interesses da família e do Estado nascem algumas instituições hospitalares para recolhimento de menores abandonados, como também conventos de preservação e de correção para as moças com má reputação, servindo como base estratégica para intervenções corretivas na vida familiar, com a intenção de regular a vida do operário. Especialmente a instituição para menores abandonados, além de ser conhecida como instituição que garantia que os filhos ilegítimos não fossem vítimas do abandono por parte de seus pais, fornecendo-

lhes um lar, também ficou conhecida como uma casa de assistência pública para manter as crianças mais pobres, isso porque famílias abandonavam os filhos por extrema pobreza. Igualmente famílias ricas começaram a se alimentar pelo estado, por meio de mecanismos de fraude para ganhar o sustento do próprio governo. Acontecia muitas vezes de as mães legítimas se passarem por falsas nutrizes na intenção de receber o salário regularizado pela legislação atribuído aos serviços das nutrizes que supriam as necessidades das crianças abandonadas nas instituições. Por esse motivo foi melhor substituir essas instituições por um sistema de assistência domiciliar para a mãe, incluindo um salário.

Aqui, aponta Danzelot (1986), já se pode notar a constituição da mãe na família popular. Porém, com uma massa de filhos ilegítimos crescendo, “destinados” à vagabundagem, os encargos para assistência de que o governo dispunha começaram a inflar de forma incontrolável. Isso resulta em uma grande mobilização, inclusive religiosa, com o objetivo de restauração da vida familiar, do reestabelecimento da família nas classes populares, que ainda pelo final do século XIX se vê dispersa e livre, acreditando que essa seria a forma mais econômica de assistência.

Partindo desse contexto, o casamento passou a ser o elemento capaz de restaurar a família, já que homens e mulheres do povo viviam em “desordem”, vulneráveis ao vício e ao crime. Acreditava-se que o casamento tiraria os homens de uma vida de perversão nos cabarés, por exemplo. Mas, para que o casamento acontecesse, teria que haver algum benefício, principalmente ao homem, alguma coisa que compensasse a manutenção das mulheres e dos filhos. Desse modo, já que na classe popular as mulheres não podiam dispor de um dote, o trabalho doméstico passou a ser a solução. Mas essa solução beneficiava principalmente o governo, pois o trabalho doméstico substituí a responsabilidade estatal de cuidar das crianças, diminuindo suas despesas e passava a existir como elemento importante no processo de controle da sociedade naquele momento de ascensão capitalista.

Solução que é triplamente vantajosa.
Permitiu substituir uma despesa social
por um acréscimo de trabalho não

remunerado. Permitia igualmente introduzir, na vida operária, elementos de higiene relativos à criação das crianças, à alimentação, à regularização dos comportamentos cuja ausência explicava a frequência das mortes prematuras, das doenças, das insubordinações [...] (DONZELOT, 1986, p. 38).

Nesse sentido, a mulher passou a ser responsável pela “salvação” do homem, pela criação dos filhos, enfim, pela vida doméstica, e por isso qualquer coisa que acontecesse em relação à família seria culpa dela. O lar, o ambiente doméstico, passou a ser competência da mulher, que deveria mantê-lo como algo atraente para que a família se mantivesse firme.

A necessidade de criar em torno da mulher um conjunto de tarefas que ideologicamente só poderiam ser por ela executadas tornava-se absolutamente indispensável. E é dentro de um quadro de ameaça à produção que a “educação” da mulher torna-se fundamental para a manutenção da ordem. (SOARES, 2001, p. 28).

Por meio de uma estratégia de familiarização, com objetivo de controlar a vida do operário, foi necessário preparar a mulher para a vida familiar, moldá-la para esse fim, fornecer-lhe uma instrução necessária. Podemos identificar que essa instrução aconteceu e acontece por meio de diversas instituições e mecanismos, e a escola é uma deles.

Em 1827, no Brasil pós-independência, o poder público decidiu a criação, por lei, da escola de primeiras letras, e esta representou a possibilidade de uma educação formal para as mulheres, como expressam os artigos 11º e 12º da Lei de 15 de outubro de 1827:

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes, em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres que, sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º.

De acordo com os preceitos legais citados, algumas restrições são impostas à educação para meninas, além de se acreditar na sua inferioridade mental. Nesse período imperial, o interesse de educar as mulheres tinha objetivos específicos para seu papel a cumprir, portanto meninos e meninas estudavam separadamente e tinham currículos diferentes. Além do ensino de primeiras letras, as meninas tinham uma educação para o governo doméstico e os serviços inerentes a ele, uma educação para o casamento, incluindo, por exemplo, o ensino de costura. Os ideais de mulher eram ensinados às meninas. Conforme Louro (1987), nesse período havia certo desinteresse e medo de escolas femininas, uma vez que a instrução poderia colocá-las na mesma posição que os homens, por isso até que se preferiu utilizar o termo educação, na intenção de educá-las, e não instruí-las, com objetivo de educar mulheres como prendas.

Com o exposto demonstramos que desde o século XIX vem prevalecendo uma educação diferente para homens e mulheres na educação escolar. Mediante as reflexões feitas anteriormente sobre a escola, e considerando esse exemplo sobre a determinação da função doméstica para a mulher, podemos explicar o porquê das distinções de gênero na educação escolar. Se desde seu início, na sociedade de classes, o conhecimento tinha que ser passado de acordo com a função exercida, e atualmente a escola exerce a função de controle social para manter a posição de classe, a educação para homens e mulheres deve ser diferente, pois suas funções são diferentes e, além disso, os papéis atribuídos tornaram-se importantes para manter a ordem do capital e por isso a educação para cada um deve diferir.

Dito isso, avançamos em nosso estudo também explicando a inexistência ou o fracasso em enfrentar a questão de gênero como um problema em algumas políticas públicas educacionais. E quando falamos em problema estamos nos referindo à exclusão gerada pela desigualdade, pela discriminação e violência contra a diversidade de gênero. Carreiro (2016) chama a atenção exemplificando que algumas legislações educacionais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, em suas definições de metas para a educação, não abordam a desigualdade de gênero, por exemplo, como um problema a ser enfrentado. A autora explica que isso se dá pela pressão política de grupos conservadores. Também podemos acrescentar, utilizando a compreensão de política de Tonet (2005), que a educação como uma força social é apropriada por determinado grupo particular, posta a serviço da manutenção de seus interesses. Assim podemos dizer que a questão de gênero, na maioria das vezes, não é abordada pela política educacional ou é abordada de forma superficial, pois para manter o interesse da classe dominante não há necessidade de discutir desigualdade de gênero.

Não estamos dispostos a fazer uma análise sobre a presença da questão de gênero na política educacional, apenas utilizá-la para tentar demonstrar como essa questão na educação escolar é algo determinado pelas relações sociais vigentes. Se existe a necessidade de um estereótipo de gênero para reproduzir a sociedade capitalista, a educação escolar deve reproduzi-lo e desenvolvê-lo, e as políticas educacionais contribuem para isso.

Podemos até mesmo apontar algumas iniciativas políticas recentes orientadas a erradicar os estereótipos de gênero, o preconceito, a discriminação e a violência contra a diversidade de gênero etc. Carreira *et al* (2011) citam algumas, entre elas o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que possui quatro metas relacionadas à questão de gênero, três para a Educação Básica e uma para a Educação Superior. Sua implementação, por meio da formação de profissionais da educação e do financiamento à elaboração do material didático apresenta as iniciativas de: fomentar a inclusão no currículo escolar da temática relativa ao gênero; apoiar projetos de enfrentamento a toda forma de discriminação; propor ações em

princípios de convivência e desenvolver políticas estratégicas nas instituições de ensino superior que possibilitem a inclusão. Lançado no Brasil em 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres tem estabelecido como um de seus objetivos a igualdade de gênero. Exibe quatro linhas de ação, entre elas: a educação inclusiva e não sexista, priorizando no âmbito escolar a incorporação da perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal; um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia etc. (BRASIL, 2004). Em 2006 foi apresentado um relatório verificando a implementação do plano, o qual, em prol de enfrentar o sexismo, vem desenvolvendo, por exemplo, o *Curso Gênero e Diversidade na Escola*, que tem como objetivo formar de maneira semipresencial educadores da rede pública de Educação Básica sobre os temas de gênero, orientação sexual, relações étnico-raciais, visando propor aos professores ferramentas para refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. Entre 2013 e 2015 o plano foi revisado e atualizado, deixando claro que a educação brasileira ainda não incorporou o princípio da igualdade de gênero, afirmando que a desigualdade de gênero foi reduzida enquanto acesso e no processo educacional, mas permanecem diferenças nos conteúdos, por exemplo. (BRASIL, 2013).

A Proposta Curricular de Santa Catarina, em seu documento de 2014 (SANTA CATARINA, 2014), também pode ser usada como exemplo de iniciativa nas orientações oficiais, pois aborda a temática da igualdade de gênero de forma mais específica, enfatizando o caráter necessário das aulas coeducativas na Educação Básica, em todas as áreas e componentes curriculares, a fim de que a igualdade nas relações de gênero se torne uma realidade na formação das novas gerações.

Sem dúvida essas ações políticas possuem um papel importante para enfrentar as questões de gênero da atualidade, contra as formas de exclusão motivadas por preconceito e discriminação da identidade de gênero das pessoas. Contribuem para estabelecer, no teor legal, o respeito à diversidade, favorecendo visibilidade e reconhecimento social dos sujeitos, minimizando processos de discriminação e preconceito aos transgêneros, transexuais, travestis etc. Porém, não colocam em questão os elementos estruturais da sociedade nos quais estão

baseados os tratamentos diferenciados de gênero, e por isso não há um impacto maior sobre a educação escolar. As iniciativas propostas para superar a desigualdade de gênero se apoiam em princípios de que mulheres e homens são iguais perante a lei, da autonomia da mulher, da laicidade do estado, da justiça social etc., contudo esses princípios na sociedade capitalista tomam outra forma, ou melhor, não possuem reverência, por isso afirmamos que é preciso tomar como ponto de partida a atual forma de sociabilidade como parâmetro para elaborar possíveis orientações à educação escolar quanto à questão de gênero.

A partir disso, ponderando a justificativa já dada sobre a divisão de gênero na escola, fica-nos clara a explicação da prevalência de um cenário ainda presente de separação e hierarquia entre meninos e meninas, mesmo considerando que nos dias atuais existam algumas realidades escolares com uma atividade pedagógica voltada para superação/distinção de gêneros se utilizando, por exemplo, de aulas coeducativas ou por meio de outras estratégias pedagógicas. Como assinala Helena Altmann (1999), referindo-se especificamente às aulas de Educação Física, mesmo após a criação de aulas mistas e coeducativas a divisão de gênero se mantém por meio de conteúdos de ensino. No esporte, por exemplo, ainda apontado como uma prática estritamente ligada à imagem masculina, não é difícil na escola ver em uma quadra esportiva um número significativamente maior de meninos em relação às meninas, tanto em momentos de aulas de Educação Física como durante o recreio e horários livres. A intenção não é abordar as distinções de gênero de forma específica nas disciplinas curriculares, mas lembrar de considerar que não raro encontraremos, no ambiente escolar, uma situação de distinção de gênero.

Conceber a questão de gênero como pertencente ao desenvolvimento do Gênero humano, em que papéis sociais são atribuídos de acordo com a estrutura social política e econômica, implicou entendermos a presença da distinção de gênero na educação escolar corroborando para compreendermos a educação escolar como um meio de controle para os estereótipos de gênero. De acordo com essa abordagem, supomos que, para alteração da condição das relações de gênero na sociedade contemporânea, faz-se necessária a

alteração das instituições sociais e da produção universal do Gênero humano, o que exige a transformação radical do modo de produção e reprodução da vida humana. Podemos afirmar que a superação total do tratamento desigual dos gêneros poderia ser possível apenas em uma nova forma de sociabilidade, de emancipação humana. Logo, imaginamos que a distinção de gênero na educação escolar desapareceria, pois, conforme explica Mézáros (2005), somente com o rompimento da lógica do capital é possível criar uma alternativa educacional significativamente diferente, enfatizando a íntima relação entre os processos educacionais e os processos sociais de reprodução.

Poderíamos encerrar nossa análise aqui, dando por concluído o problema das questões de gênero na sociedade contemporânea e na educação escolar com a chegada de uma nova forma de sociabilidade, que daria base suficiente para novas formas de relações entre os gêneros, supomos, qualitativamente diferentes. No entanto, não se pode inferir que, feitas as transformações econômicas, se seguiria, como um efeito mecânico, a transformação de todas as outras esferas e relações sociais. Por isso não daremos como encerrado o problema das questões de gênero, pois cairíamos no erro de esgotar a vida humana na estrutura social e negar as outras dimensões sociais como determinantes, o que significa dizer que a educação escolar deve ter papel importante na vida das pessoas e fundamental ao abordar a discussão de gênero.

Uma forma de sociabilidade (primitiva, capitalista, socialista) é instituída por um modo de organização do trabalho concreto em dado momento histórico. Sendo assim, como atualmente estamos em uma sociedade calcada no modo de produção capitalista, para buscar a emancipação humana numa nova forma de sociabilidade, teria que haver uma maturidade das condições objetivas que permitisse *o controle consciente e social dos produtores sobre o processo de produção, distribuição e consumo do trabalho*. Segundo Tonet (2005), somente essa forma de trabalho permitiria que o ser humano se tornasse plenamente livre.

Não obstante, precisamos enfatizar as possibilidades ontológicas dessa mudança social, de emancipação humana. Encontramos a existência dessa possibilidade tomando a história da humanidade como um processo de autocriação do ser humano e, portanto, nada existindo nele de imutável

incluindo, entre outros elementos determinantes, o estatuto ontológico da consciência. Mencionada no capítulo anterior, a consciência aparece com um papel relevante para fazer surgir o ser social, assim já nos mostrando que não é apenas uma consequência da realidade objetiva.

Em síntese, a análise do trabalho nos permite constatar que a consciência não é apenas uma emanção secundária da realidade objetiva, mas um momento de igual estatuto ontológico que esta. Isso significa que, do ponto de vista ontológico, a consciência tem um papel fundamental na transformação da natureza, para fazer surgir, a partir daí, o ser social. Este papel, porém, não se refere apenas à natureza, mas também à realidade objetiva social, pois esta também, para ser modificada, exige a intervenção da consciência, estabelecendo os fins, buscando os meios e orientando permanentemente o processo de objetivação. (TONET, 2005, p. 153).

Nesse momento da sociedade capitalista, a ação consciente é fortemente determinada pela existência da alienação que lhe impõe limites para formação de uma consciência revolucionária. Mesmo sabendo disso, tomamos a ação consciente como uma categoria fundamental na sua capacidade de intervir na configuração do mundo.

Nesse sentido, tratando-se da transformação radical da sociedade, é importante a formação de uma consciência revolucionária, e é exatamente nesse momento que podemos traçar uma relação com a educação escolar.

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica

radicalmente diferente. (MÉZÁROS, 2005, p. 65).

A ação educativa se caracteriza por mediar a relação entre o indivíduo e a sociedade, possibilitando ao indivíduo a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. E por exercer-se sobre indivíduos conscientes, tende a ser conduzida de determinada forma, induzindo a uma aceitação dos princípios reprodutivos dominantes da sociedade ou, acreditamos, como um espaço para induzir a um processo inicial de negação da estrutura de comando.

Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do estado capitalista que defende seus próprios interesses. (MÉZÁROS, 2005, p. 61).

Tudo isso é importante para compreendermos que, apesar de acreditarmos que a superação total das questões de gênero possa vir a acontecer apenas com a mudança radical na estrutura social, o que nos fundamenta é a ideia de que a história da humanidade é um processo de autocriação do próprio ser humano e, portanto, a mudança social é possível e com ela também a transformação das relações de gênero. E para isso a educação escolar torna-se, dentre outras instituições, um espaço possível de agir sobre a tão almejada igualdade social dos gêneros, procurando possíveis intervenções, reivindicações, permitindo discutir questões de gênero, diversidade, padrões sociais, sexualidade etc.

Abordar a questão de gênero na escola por meio de estratégias e práticas pedagógicas que proponham atividades de cooperação entre meninos e meninas, experimentar atividades ditas como do outro, propiciar uma igualdade de chances etc. gera um bom convívio entre meninos e meninas, uma aceitação das diferenças, um acostumar-se gradativo com a presença do outro. Porém, por mais importantes que essas ações sejam, irão apenas remediar os efeitos da ordem reprodutiva capitalista em

relação aos gêneros, pois o menino pode até experimentar uma atividade dita como de menina, mas por não se discutir o significado dessa atividade na estrutura social, essa atividade continua sendo pensada como “de menina”.

Faz-se necessário explicitar em que base estão estabelecidas tais diferenças, isto é, o que significam essas diferenças para a sociedade, fazendo com que meninos e meninas se compreendam no contexto histórico dessa sociedade.

Quanto a esse propósito, perguntamo-nos: de que forma podemos modificar ou orientar efetivamente a atividade pedagógica sobre as questões de gênero nessa direção? Discutir a questão de gênero nessa perspectiva só é possível quando entendemos a educação escolar para além de uma instituição submetida ao Estado, mas como elemento ativo de transformação da consciência dos indivíduos sobre a sua própria existência enquanto ser humano. Nesse sentido, almejar a superação das relações de gênero da forma como estão estabelecidas hoje na sociedade, com intenção de chegarmos a uma igualdade social de gênero, ao esclarecimento dos estereótipos de gênero, dos padrões sociais, e ao respeito a todas as manifestações de gênero que, por consequência, retirarão do âmbito escolar a presença das distinções de gênero, implica pensarmos que na verdade é necessário não apenas nos debruçarmos sobre saídas pedagógicas para tratar especificadamente gênero na escola, mas analisar/estudar de que forma a ação educativa pode contribuir para que a humanidade alcance a efetiva emancipação.

De acordo com o que vimos até aqui podemos dizer, sem medo de errar, que para essa contribuição ocorrer é preciso que propostas pedagógicas, projetos político-pedagógicos e políticas educacionais tenham como base sólida o conceito de Gênero humano, do caráter histórico-ontológico da estrutura social, permitindo ao indivíduo ter conhecimento do processo social como um todo. Partindo desse fundamento, discutir gênero na escola deve estar atrelado ao conceito de Gênero humano, pois o sujeito se entender como partícipe do Gênero humano é o fundamento da crítica ao individualismo, à desigualdade, à distinção e desigualdade de gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço temos a oportunidade de reunir algumas sínteses sobre a pesquisa realizada até o momento, expondo nosso posicionamento diante das análises realizadas durante o estudo. Para isso importa, neste momento, relembrar que o estudo se orientou pelo seguinte problema: ao compreendermos as questões de gênero a partir da formação do Gênero humano, que outras implicações se apresentam para o âmbito da educação? Para chegarmos a essa pergunta e procurar respondê-la, percorremos um caminho que dividimos em três momentos principais: o que afirma o campo crítico da educação escolar sobre como superar os desafios de gênero; o momento de entender as relações de gênero com base no seu pertencimento ao Gênero humano, percebendo o que produz essa relação entre os gêneros; por fim, o momento de retornarmos para o que podemos indicar dessas soluções pedagógicas para o tratamento da questão gênero na escola. Nesse processo, fundamentamo-nos no materialismo histórico-dialético como forma metodológica de abordar nosso objeto de estudo, o que possibilitou, no movimento dialético da pesquisa, aproximarmos-nos do objeto pela investigação da forma com que homens e mulheres se relacionam desde a primitividade de maneira que, ao final, voltássemos para dar contribuições à educação escolar sobre o tema das questões de gênero.

O primeiro momento foi importante para que conseguíssemos nos situar no campo das questões de gênero e sua relação com o âmbito educacional. Os estudos existentes de gênero apontam que sua produção e reprodução está vinculada aos fatores históricos/culturais. Porém percebemos que esses estudos não aprofundam a explicação de gênero na constituição histórica do papel de cada um na divisão social do trabalho, onde se localiza a gênese do problema. Ou seja, não considera as condições objetivas da sociedade, limitando o debate às questões de gênero no que se manifesta no imediato das relações sociais.

O segundo momento se constituiu em compreendermos a questão de gênero no contexto da formação do próprio ser humano, entendendo os papéis que foram atribuídos a homens e mulheres. Nesse processo, descobrimos que a origem da relação de gênero contemporânea está interligada com a

estrutura e organização social política e econômica. Consideramos que outros aspectos sociais como a religião, a cultura, a educação familiar, as experiências com o outro contribuem para a reprodução da atual relação de gênero desigual, opressiva, estereotipada etc., mas o que nos importa para respondermos aos objetivos traçados é constatarmos que a questão de gênero na contemporaneidade está intimamente ligada à organização do modo de produção capitalista, pois desde o início estávamos atrás da sua gênese.

Pensar as questões de gênero a partir da formação do próprio Gênero humano implica explicarmos a persistência da presença da distinção de gênero no âmbito escolar. Quer dizer, as funções de homens e mulheres no conjunto da sociedade capitalista são diferentes, e pela necessidade de manter a ordem social criam-se os ideais dos papéis sociais sobre a base das diferenças biológicas. Nesse sentido, se as funções de cada um são diferentes, a educação para cada um deve ser diferente. Isso se torna possível com a educação a serviço dos interesses da classe dominante, como um elemento de controle social que reproduz esses papéis. O importante aqui é enfatizarmos que essa reprodução da escola sobre os gêneros está relacionada ao contexto social político e econômico da sociedade capitalista.

Consideramos, assim, que a superação total da ordem estabelecida em relação aos gêneros seria possível apenas com a transformação radical da forma de sociabilidade. Assim, superar a condição dos papéis atribuídos a homens e mulheres e, portanto, a dificuldade de admitir aqueles que não se enquadram nesses dois parâmetros ditos básicos, encontra possibilidade em um novo processo de educação.

No entanto, não nos acomodamos nessa conclusão da educação submetida à estrutura social, mas também a consideramos como elemento, dentre outros, importante para a construção e o desenvolvimento da sociedade, e por isso ela pode ser espaço para discutir as mais diversas formas de subordinação e relações desiguais como as de gênero.

Uma discussão que explicita para as novas gerações essa condição de gênero na atual sociedade, demonstrando que nem sempre foi assim, e que lhes coloque a perspectiva da superação da própria condição da sociabilidade atual, constitui-se princípio orientador das ações educacionais que abordem o tema das relações de gênero.

Mas efetivamente isso só pode ocorrer se a escola tiver como orientação uma educação com base nos princípios ontológicos do Gênero humano. Por isso, damos como principal implicação para o âmbito educacional acerca das questões de gênero a necessidade de efetivar ou reforçar uma educação calcada por princípios de Gênero humano. Trazer esse debate para a educação foi nosso terceiro e último momento da pesquisa.

Desse modo concluímos que, utilizando o conceito de gênero conforme a maioria dos estudos apresenta, como algo construído de forma histórico-cultural, a educação escolar é entendida como mecanismo de produção e reprodução dos gêneros, e isso também é verdade. Com base nessa compreensão, autoras traçam estratégias e ações pedagógicas na intenção de tratar e desmistificar os gêneros, contudo, por não considerarem as condições objetivas, acabam por se tornar intervenções momentâneas. Quer dizer, como já mencionado, as estratégias pedagógicas colocam meninos e meninas a experimentar, a aprender a atividade que é dita como do outro, colocam em discussão as manifestações e significações de uma imagem ou texto de um livro didático explicando que por ser algo determinado de forma histórica e de acordo com determinada cultura, os gêneros não são determinados pela condição biológica, e que por isso devemos respeitar as diversas manifestações de gênero, principalmente daqueles que não se enquadram nos estereótipos existentes de gênero. No entanto, por não considerarem a causalidade, as condições objetivas que levam a essa construção histórica e cultural sobre os gêneros, determinada atividade, ação, prática etc. continua sendo reconhecida como de menina ou de menino.

Nesse sentido, os aspectos históricos e culturais explicam muita coisa, inclusive pela geografia, sobre como homens e mulheres se relacionam diferentemente em determinado país, por exemplo, que os gêneros nem sempre são estabelecidos da mesma forma para todos os lugares do mundo. Mas com base apenas nesses aspectos não fica esclarecida a possibilidade de transformação da situação contemporânea de gênero, por isso não se consegue deixar claro que a questão de gênero, da forma como está estabelecida hoje não foi sempre assim, que por motivos estruturais num passado não tão remoto

homens e mulheres tinham funções e papéis definidos, mas sem nenhuma hierarquia.

Considerando a escola como espaço importante de resistência e, principalmente, como instituição prioritária no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes na atualidade, a atividade pedagógica possui “protagonismo” nesse processo e, por isso, refletindo sobre as estratégias existentes para abordar gênero na escola, percebemos seus limites, porém não podem ser desconsideradas na sua função durante a atividade pedagógica. Partindo disso, como proposição sugerimos que essas questões ainda precisam ser aprofundadas em pesquisas que, por exemplo, indiquem ações pedagógicas objetivas sobre o tema, com a compreensão de gênero pautada na perspectiva do conceito de Gênero humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine S.; MORAES, Sílvia P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, Manoel O. (Org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? **Revista Outubro**, n. 32, 1º semestre de 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei_38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222_pl.html. Acesso em: 09 de março de 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Política para as Mulheres**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.eletronuclear.gov.br/Sociedade-e-Meio-Ambiente/Documents/plano1.pdf>. Acesso em: 19/03/2021.

Brasil. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2013. Disponível em: https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf. Acesso em: 19/03/2021.

CARREIRA, Denise. O informe Brasil – gênero e educação: da Conae às diretrizes nacionais. In: VIANNA, Cláudia; CARREIRA, Denise; LEÃO, Ingrid; UNBEHAUM; Sandra CARNEIRO; Suelaine; CAVASIN, Sílvia. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARREIRA, Denise *et al.* **Informe Brasil: Gênero e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CEDRO, Wellington L.; NASCIMENTO, Carolina P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, Manoel O. (Org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

COLÉGIO DO BOSQUE MANANCIASIS. Missão, valores e diretrizes. Disponível em: <https://www.bosquemananciais.org.br/?area=missao-valores-e-diretrizes>. Acesso em: 12/03/2021.

DANGIÓ, Meire C. S.; MARTINS, Lígia M. **A Alfabetização sob o enfoque Histórico-Cultural**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVÍDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscou: Editorial Progreso. 1988.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria L. HEILBORN, Maria L. Antropologia e feminismo. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria L. HEILBORN, Maria L (Org). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

FILHO, Armando M. O método na psicologia do desenvolvimento e a formação de adolescentes e jovens. In: MENDONÇA, Sueli G. L.; MILLER, Stela; PENITENTE, Luciana A. A. (Org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2017.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FORTES, Ronaldo V. O estranhamento da mulher na ontologia de Lukács: o problema da emancipação feminina na sociabilidade do capital. In: TORRIGLIA, Patrícia L.; MULLER, Ricardo G; LARA, Ricardo; ORTIGARA, Vidalcir. (Org.) **Ontologia e Crítica do Tempo Presente**. Florianópolis: Em Debate, 2015.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 269-285. dez. 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo J. **Educação Física progressista**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

IANNI, Octávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

KOLLONTAI, Aleksandra M. Relações entre os sexos e a luta de classes. In: SCHNEIDER, Graziela (Org). **A revolução das mulheres**: emancipação feminina na Rússia soviética. São Paulo: Boitempo, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira L. **Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I - O processo de produção do capital**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RUBINSTEIN, Serguei L. **Princípios de psicologia geral**. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Percecu Abramo, 2004.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014.

SARAIVA, Maria do C. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

SOARES, Carmen L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, Eustáquia S.; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

WINCHESTER COLLEGE. Winchester college in the 21st century: Advancing the influence of great education on the modern global stage. 09 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://www.winchestercollege.org/assets/files/uploads/Winchester%20College%20in%20the%2021st%20Century_Final_Vision.pdf. Acesso em: 24, de fevereiro de 2021.