

MULHERES (IN)VISÍVEIS: UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A CIDADANIA FEMININA

(IN)VISIBLE WOMEN: A STUDY ON THE SOCIAL REPRESENTATION REGARDING THE FEMALE CITIZENSHIP

Walfrido Nunes de Menezes¹

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo investigar as representações sociais de cidadania feminina com 114 mulheres, entre 17 e 33 anos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, na cidade de Caruaru/Pernambuco. A partir do entendimento de que *ser cidadã é ser protagonista*, foi colocada a seguinte questão: É possível que as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, no espaço escolar, apresentem concepções de submissão e dependência? O trabalho de investigação ocorreu através da aplicação de um questionário, que continha uma questão de associação livre – cuja expressão indutora foi “Ser cidadã” – e questões sobre o perfil socioeconômico e cidadania. A análise dos dados da associação livre, realizada com o apoio do software EVOC, mostra que as mulheres parecem compartilhar uma noção de cidadania que se aproxima da ideia de cidadania ativa, ressaltando participação, liberdade, informação (educação) e pluralismo (respeito, dignidade e solidariedade). Ao justificar, entretanto, a escolha das palavras associadas, elas ressaltam que essas categorias não são ainda efetivas na vida cotidiana. Os resultados da pesquisa mostram como as questões de gênero ainda são reproduzidas nas representações sociais dessas mulheres, que apresentam ainda concepções de submissão e dependência.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres, Cidadania, Representação social.

ABSTRACT: The objective of this work is to investigate the performance of Social Institutions addressing Women's Rights and Citizenship. 114 women between the ages of 17 and 33 were considered. All were third year Middle School students in the City of Caruaru, Pernambuco, in Northern Brazil. From the understanding that to be a Citizen is to be a Protagonist, the following question was posed: Is it possible that Social Institutions dealing with Women's Rights and Citizenship in the School Environment continue to

¹ Mestre e Doutor em Serviço Social – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA e Professor, Pesquisador e Supervisor da Pós-Graduação da Faculdade Integrada do Recife – FIR e-mail: walfridomenezes@yahoo.com.br, walfrido@fir.br

present concepts of submission and dependence? Free association was employed in a questionnaire – whose introductory question was “To be a Citizen”, along with inquiries to determine Social / Economic profile, and Citizen Participation. Analysis was performed using EVOG software, showing that the women seemed to share a common concept of what active citizenship signifies, resulting in participation, liberty, information (education), and pluralism, (respect, dignity, and solidarity). The responses and words produced in the free association sessions demonstrate that these concepts are still not considered realities in the daily lives of the women sampled. Research results show that gender concerns are still being reproduced in the Social Intuitions dealing these women, continuing traditions of submission and dependence.

KEY WORDS: Women, Citizenship, Social Institutions.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a mulher, em relação à educação e à cidadania, no Brasil, é pertinente, tendo em vista a discrepância entre o que dizem as leis e teorias e a prática de vida do conjunto das mulheres brasileiras localizadas nas classes populares. Elas são mães, donas-de-casa, trabalhadoras e dinâmicas, mas pouco visíveis na sociedade da qual fazem parte, ainda em sua maioria excluídas da plena vivência como cidadãs participantes, atuantes e presentes no encaminhamento de suas ações no e para o mundo.

O contexto das classes populares permeou todo o trabalho, visto que representa a maior parte da população brasileira: a parcela que se encontra alijada e/ou excluída do acesso permanente e com qualidade à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança, a uma vida digna, à não-violência contra a mulher e à não-discriminação de gênero. Segundo Saffioti (2004) e Bourdieu (1989), o não cumprimento ou a freqüente violação dessas práticas promovem a exclusão não apenas econômica, mas também simbólica. Essa situação é reflexo do modelo socioeconômico, político e cultural em que se organiza a sociedade brasileira – neoliberal e androcêntrico. Do ponto de vista econômico, a exclusão é consequência da sociedade de classes, enquanto sob o aspecto simbólico ela é decorrente da dominação patriarcal e androcêntrica.

Assim, percebemos que o contexto democrático brasileiro não é vivenciado com a mesma intensidade por todas as cidadãs e cidadãos, uma vez que grande parte dos segmentos sociais não participa na mesma condição de acesso aos direitos e vivências proporcionados pela sociedade. Como apontado por Saffioti (1992, 2004), Benevides (1991) e

Oliveira (2002), nas classes populares ocorre mais nitidamente a exclusão de gênero e de classe social. Nelas, as mulheres têm pouca ou quase nenhuma visibilidade e mobilidade no campo político, social e familiar, o que termina promovendo dificuldades ou inviabilizando a vivência plena da cidadania ativa que, de acordo com Benevides (1991, p. 19-20), supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes.

Meluci (2001) chama a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, as estruturas de subordinação direcionadas e assimiladas penetram na memória das sociedades humanas, levando-as a serem assumidas como naturais. Uma vez assimiladas, implantadas na consciência, fica complexo um rompimento. Mesmo quando as discriminações são reconhecidas pelos outros e surgem propostas de mudanças, o processo já está assimilado e incorporado ao cotidiano dos seres humanos.

São processos socialmente construídos, gradativamente acumulados desde a mais tenra infância, que se aprofundam na adolescência e juventude e se perpetuam ao longo da vida, mesmo quando ocorrem significativas mudanças na sociedade, na família, na escola e promovidas pelos movimentos feministas e as mulheres em geral. A pesquisa² mostrou, por exemplo, que hoje as mulheres já sabem e entendem que passam por exclusões e discriminações, mas não apontam caminhos de mudança. A cidadania que usamos como categoria de análise é aquela em que os seres humanos estão diretamente contemplados, envolvidos e participantes do processo de construção social e humana, inclusive com acesso aos bens, serviços e lazer, como fatores preponderantes para o desenvolvimento da humanidade. Tal compreensão de cidadania nos levou à aproximação com três autores: Benevides (1991), por meio de sua concepção ativa, que contempla a participação popular na criação, transformação e controle sobre o poder; Oliveira (2002), no que diz respeito ao princípio de autonomia como autor participante; e Júlio (2000), quando afirma ser o sujeito, além de portador de direitos, também protagonista dos mesmos.

Para examinar essas questões, buscamos referências teóricas em livros, periódicos, revistas e na internet. Uma análise minuciosa dessas fontes possibilitou a definição do aporte teórico que se identifica

² Dados retirados da Tese de Doutorado em Serviço Social, pela Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Contato: alfridomenezes@yahoo.com.br

com o processo de trabalho escolhido. Assim, para a reflexão sobre cidadania baseamo-nos na contribuição de Benevides (1991); para a consideração do universo das mulheres, recorreremos às concepções de gênero e poder propostas por Saffioti (1992, 2004) e Bourdieu (1989, 1999).

Uma vez que tínhamos como categoria de análise a cidadania, buscamos compreendê-la por meio do estudo das representações sociais, proposto inicialmente por Moscovici (1978, 2003) e depois por Abric (1994), através do entendimento do núcleo central e dos elementos periféricos. De acordo com Moscovici (2003, p. 79), a representação social

[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e impõe visibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de sua diversidade (p. 79).

Utilizamos o estudo das representações sociais com o propósito de verificar como as mulheres reelaboram o conceito de cidadania em um contexto escolar, considerando as políticas sociais no tocante à educação como princípio de autonomia para as mulheres pertencentes às classes populares. A análise das representações sociais das mulheres pesquisadas acerca da cidadania promoveu o acesso a significados que permitiram uma maior compreensão da dinâmica social, no contexto do grupo pesquisado, a partir da identificação dos processos de objetivação e ancoragem do conhecimento (MOSCOVICI, 1978).

A proposta desta pesquisa partiu da seguinte questão: **É possível que as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, no espaço escolar, apresentem concepções de submissão e dependência?**

Para obter uma resposta, o presente trabalho investigou as representações sociais de cidadania entre mulheres escolarizadas das classes populares, regularmente matriculadas na última série do Ensino Médio – completando o Ciclo Básico da Educação –, na cidade de Caruaru, no estado de Pernambuco, tendo os seguintes objetivos específicos: 1) destacar conteúdos de gênero presentes na compreensão das mulheres sobre a cidadania; 2) analisar se a escola tem alguma contribuição para a reformulação de processos discriminatórios em relação à mulher.

A partir da questão e objetivos formulados, foi proposta a se-

quinte tese: mesmo com uma maior participação, escolarização e presença no mercado de trabalho, as mulheres ainda não se percebem como cidadãs ativas. As estruturas patriarcais e de classe não foram rompidas em seu todo, permanecendo de forma significativa os elementos discriminatórios e/ou de exclusões econômicas e simbólicas contra as mulheres.

Partindo de todas essas omissões e concepções políticas e ideológicas que estruturam o espaço social brasileiro, e somando o processo de exclusão e discriminação que minimiza, bloqueia ou dificulta a vivência da cidadania por parte das mulheres, o presente trabalho teve como foco de pesquisa a cidadania ativa, por meio dos estudos das representações sociais de mulheres em um contexto de escolarização. O estudo teve como princípio investigar a representação social que as mulheres têm acerca da cidadania.

Por outro lado, como já foi dito no início desta introdução, a 'ruptura de sentidos' – processos simbólicos – soma-se aos fatores econômicos, levando as mulheres a um duplo processo de exclusão. Aqui, também, Saffioti (2004) reforça a concepção da exclusão simbólica, tendo em vista a discriminação imposta às mulheres por um modelo patriarcal e burguês que tem no homem o centro das decisões, e no qual a mulher está ausente das instâncias de poder da sociedade, a qual tem sido, ao longo dos séculos, gerida pelo mundo masculino, que escreve as leis, as diretrizes, estabelece os valores.

Corroborando com essa visão, Bourdieu (1989) aponta que esse processo se dá através de instâncias de poder do Estado e da cultura androcêntrica. Poder esse que, ao refletir-se em todos os âmbitos da sociedade, gera desigualdades, na maioria das vezes, difíceis de serem modificadas, uma vez que o machismo não se organiza unicamente em torno do homem, mas faz parte também do discurso e prática de muitas mulheres – ele raramente é questionado por muitas delas, o que será visto no decorrer dos próximos tópicos.

Enraizados, internalizados, processados e vivenciados pela maioria das mulheres ao longo dos anos, tais aspectos se mantêm – o sexismo, o androcentrismo, o machismo, etc. -, mesmo diante de novas atitudes e mudanças de comportamento resultantes das pressões dos movimentos sociais e feministas, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, no Brasil.

De acordo com Saffioti (2004), apesar dos movimentos feminis-

tas e do declínio da cultura patriarcal/androcêntrica ocorridos nos últimos anos, ainda prevalece em geral o domínio masculino no estabelecimento das leis e dos direitos, em função da pequena participação das mulheres nas instâncias decisórias, isto é, na elaboração de políticas públicas no contexto de gênero. A título de exemplo, basta direcionar o olhar para o Congresso Nacional, instância maior na elaboração das diretrizes legais do país, no qual a presença feminina é praticamente invisível, não chegando a 8% do quadro geral.

Voltamos a ressaltar que esse processo no Brasil é decorrente tanto da divisão social em classes, que priva a maioria da população das classes populares do acesso aos seus direitos e da participação na sociedade, quanto da cultura nitidamente patriarcal e androcêntrica, que ainda não perdeu toda a sua força, mas apenas viabiliza-se na prática por meio de novos arranjos.

Partindo das concepções adotadas, dirigimos os questionamentos para fatos e elementos sociais que dificultam a construção da cidadania pelas mulheres, restringindo ou limitando a vivência de seu processo. Para tanto, procuramos ao longo deste trabalho responder à seguinte pergunta: Inseridas num processo de negação da sua existência como cidadãs, como podem as mulheres viver e pleitear essa cidadania?

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sintetizamos, inicialmente, alguns postulados básicos da teoria das representações sociais, de forma a configurar o referencial teórico utilizado no trabalho. Em seguida, focalizamos de forma mais específica a abordagem estrutural de Abric, com os seus conceitos de núcleo central e elementos periféricos das representações. Por último, abordamos a questão da representação social da cidadania feminina.

De acordo com Moscovici, a teoria das representações sociais pode ser vista como

uma teoria concebida para responder a questões específicas, com respeito a crenças e vínculos sociais e para descobrir novos fenômenos. A teoria das representações sociais está interessada, por um lado, em questões de vínculos sociais e da ação e, por outro lado, com o conhecimento social, comunicação e linguagem (2003, p. 380).

Desde o início do seu desenvolvimento, ela sempre teve seu interesse voltado para “identificar o conteúdo do conhecimento do senso comum e olhar para os modos como ele se expressa na linguagem e comunicação.” (MOSCOVICI, 2003, p. 351). De acordo com o autor, “quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar.” (MOSCOVICI, 2003, p. 322).

As representações sociais “devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. E introduzir nele ordem e percepções.” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Assim, a representação social passa a ter um significado que permite sua compreensão na dinâmica do sentido atribuído aos objetos sociais, ou seja, o senso comum atribuído a algo que “dá sentido ao conjunto da representação” (ABRIC, 1994, p. 73).

Como afirmou Moscovici (2003, p. 105), “ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo, principalmente, que elas são simbólicas e possuem tanto elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos.” As representações sociais constituem um sistema de valores, de noções e de práticas, que asseguram a comunicação entre os membros de uma comunidade, de acordo com Moscovici (1978).

O processo de comunicação social, segundo o autor, é condição determinante na formação do pensamento e da representação social como um conhecimento. Com a teoria das representações sociais, colocou-se o senso comum na ordem do dia, deixando-se de vê-lo como formas confusas e fragmentadas de conhecimento. Como apontou Moscovici (1978), ele permite a apropriação do conhecimento científico pela sociedade, porém não implica a corrupção e a distorção desse conhecimento, mas apenas a contextualização na linguagem e a compreensão da sociedade dos elementos que lhe são peculiares, reais e simbólicos. Ainda de acordo com Moscovici, a representação social realiza a difusão do saber científico inédito, transformando-o numa forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado como saber prático do senso comum, para o entendimento de todas as pessoas

A abordagem estrutural

De acordo com Abric (1994), os elementos de uma representa-

ção social se estruturam de forma hierárquica, a partir de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é a idéia mais forte e presente que determina a significação e organização interna da representação social, ao passo que os elementos periféricos são as idéias que circundam e reforçam o núcleo central.

Dessa forma, as representações sociais, são, primeiramente, “simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; segundo, são tanto consensuais como marcadas por fortes diferenças interindividuais.” (ABRIC, 1998, p. 34). O núcleo central da representação referenda e dá consistência aos fenômenos coletivos, isto é, às regras que regem o pensamento social. Ele é “estável, coerente, consensual e historicamente definido”, enquanto os elementos periféricos, por conta da “sua flexibilidade e sua permeabilidade, permitem integrar às representações variações individuais ligadas à história própria do sujeito, às suas experiências pessoais e ao seu vivido.” (ABRIC, 1994, p. 79, 80).

Assim, percebemos que os dois núcleos – o central e o periférico – articulam-se, permitindo a existência de uma representação social; pois ao mesmo tempo em que essa apresenta dificuldades para modificar-se – o aspecto central -, tem nos elementos periféricos a condição de apresentar pequenas e contínuas modificações, sem desestruturar o processo identitário do sujeito social.

O sistema periférico reúne os elementos menos estáveis da representação social que, em conseqüência, são mais permeáveis à mudança, refletindo mais facilmente as trajetórias individuais e possibilitando a organização interna por parte da pessoa, bem como sua referência identitária. Esses elementos têm ainda a função de defender os do núcleo central, em de face novas visões e posturas.

“A representação social e os seus dois componentes, o núcleo central e os elementos periféricos, funcionam como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar da outra parte.” (ABRIC, 1998, p. 33). Para o autor, o sentido da representação social é decorrente da função geradora do núcleo central, “o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação de outros elementos constitutivos da representação” (1998, p. 31).

Por outro lado, ainda de acordo com Abric (1994), os elementos periféricos têm uma grande importância para o funcionamento e a dinâmica das representações, uma vez que, por serem menos estáveis e mais permeáveis do que os elementos do núcleo central, permitem in-

terferências individuais à representação, sem com isso comprometer sua centralidade. Essas características de mobilidade possibilitam mudanças de comportamentos e atitudes, provenientes das transformações ocorridas na sociedade.

A transformação dos elementos periféricos apresenta uma dupla vantagem; de um lado permite à significação central da representação se manter, e, do outro, autoriza a integração de novas informações à representação, sem ocasionar transtornos importantes à organização do campo. (ABRIC, 1994, p. 76).

Para se compreender a “natureza de uma representação e sua difusão em uma população qualquer, torna-se indispensável recuperar o núcleo central.” (ABRIC, 1994, p. 76,77). Entretanto, por sua rigidez, esse núcleo não possibilita um fácil entendimento, e é através dos elementos periféricos que se pode chegar até ele.

Assim, de acordo com Abric (1994, p. 81), o sistema central é: ligado à memória coletiva e à história do grupo; consensual e definidor da homogeneidade do grupo; estável, coerente e rígido; resistente às mudanças e pouco sensível ao contexto imediato.

Já em relação ao sistema periférico, o autor aponta que o mesmo: permite a integração das experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; e é permeável, evolutivo e sensível ao contexto imediato.

Pode-se constatar, por meio das informações disponibilizadas acima, que ambos os sistemas são fundamentais e se complementam. Apesar da estabilidade, coerência e rigidez que acompanham o sistema central, o mesmo tem duas funções: gerar a significação da representação e determinar a sua organização, o que permite a existência e a elaboração, através do senso comum, das idéias e concepções adotadas no meio social.

Ao mesmo tempo, o sistema periférico suporta a heterogeneidade do grupo social, mantendo e protegendo o núcleo central. Com sua permeabilidade, suporta as contradições inerentes à diversidade de um grupo social, permitindo a adaptação da realidade concreta e a diferenciação do conteúdo.

Apesar da inflexibilidade do núcleo central, os elementos periféricos vão possibilitar a “transformação progressiva da representação”. A partir da inserção de novos elementos no sistema periférico, vão ocorrer pequenas e gradativas mudanças, que irão se tornando mais acentua-

das e salientes. As mudanças na representação podem se processar, assim, de forma contínua, como aponta o autor:

A transformação da representação vai, portanto, se efetuar sem ruptura, quer dizer, sem a eclosão do núcleo central. Os esquemas ativados pelas novas práticas vão, progressivamente, se integrar àquelas do núcleo central e fundir com elas para construir um novo núcleo, portanto, uma nova representação. (ABRIC, 1994, p. 84).

Abriç ressalta que “os elementos novos e discordantes vão ser integrados nas representações por uma transformação do sistema periférico”. Inicialmente, porém, o núcleo central da representação se mantém estável e insensível a essas mudanças. Enquanto isso se verificar, estaremos “em presença de uma transformação real, porém superficial da representação. Por outro lado, em situações percebidas como irreversíveis, as práticas novas e contraditórias vão, certamente, ter conseqüências muito importantes sobre a transformação da representação” (1994, p. 83).

Conforme coloca Santos, “na construção do senso comum, sujeito, objeto e sociedade são considerados inseparáveis e busca-se compreender processos intra e interindividuais que ocorrem simultaneamente em contextos históricos e socioculturais precisos.” (2005, p. 155). Assim, o estudo das representações sociais requer uma articulação entre o consensual e o heterogêneo, entre o coletivo e o individual.

Não se pode também perder a referência de que um objeto para ter representação deve possuir uma relação importante com a vida e o contexto social. Assim, deve englobar recursos humanos, psicológicos, biológicos e sociais que estão norteando um tema específico, dentro de sua diversidade. No nosso caso, em particular, esse objeto é a cidadania feminina.

Cidadania e representação social

A teoria das representações sociais busca compreender como os sujeitos constroem saberes sobre os objetos sociais; considera que os saberes do senso comum são construídos nas práticas sociais, através das comunicações cotidianas. A sua utilização nesta pesquisa, que promove a interposição da temática gênero, no contexto das mulheres das classes populares, com a da conquista da cidadania via educação,

possibilita resgatar um entendimento da cidadania a partir da compreensão do grupo social investigado.

A proposta de focar a cidadania através do estudo das representações sociais ocorreu por entendermos que este tem uma preocupação maior com a compreensão dos valores, atitudes e processos da coletividade, rompendo com sistemas teóricos voltados, primordialmente, para o individual, a exemplo do Positivismo. Não se quer com isso negar o sujeito, mas apenas oferecer uma nova perspectiva de se ver a mulher no seu contexto social. A representação, sem perder de vista o sujeito, trabalha com o conhecimento do senso comum, coletivo, oriundo dos processos de comunicação e linguagem, mecanismos reais das relações humanas e sociais (MOSCOVICI, 2003).

Diante de ações pontuais e precárias para o campo da cidadania feminina, consideramos importante trabalhar com a representação social, que lida diretamente com o contexto social e as relações e interpretações do grupo sobre um dado fenômeno. Através do estudo da representação social da cidadania feminina, é possível estabelecer uma visão mais clara de como a mesma se organiza no universo do senso comum, lidando com a compreensão das próprias mulheres sobre as questões que as cercam, numa sociedade patriarcal, androcêntrica e neoliberal.

Para a plena vivência da cidadania pelas mulheres, reconhecemos que é importante o alcance de todos os seus direitos. Porém, dada a amplitude da temática e do universo feminino, foi preciso fazer um recorte. Assim, a proposta deste trabalho parte da compreensão de que embora todos os direitos sejam fundamentais para se alcançar a cidadania, um deles se destaca e assume um contexto mais amplo para o presente trabalho: as políticas sociais voltadas para a educação.

Isso porque, de acordo com Hobsbawm (1995), o acesso à educação é um dos princípios básicos de todo o desenvolvimento dos seres humanos para a vivência do processo de cidadania; e Carvalho argumenta que a educação

é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. [...]. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (2002, p. 11).

Segundo Gramsci, a educação torna a pessoa “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (1985, p. 136). E ressalta a importância do processo educacional da população em geral ser construído incessantemente, para possibilitar a compreensão intelectual do povo, para ampliar seus espaços de conhecimento e de ele mesmo atuar como protagonista de sua história. Para Gramsci “o ser não pode ser separado do pensar, o homem [a mulher] da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das formas de religião ou na abstração sem sentido.” (1985, p. 70).

De acordo com Oliveira, para “ser cidadão hoje no Brasil, você tem que ser capaz de acessar e trabalhar os códigos, símbolos, signos da sociedade, senão você não é.” (2002, p. 4). Ninguém se faz cidadão voltado para dentro, é voltado para fora que se faz a formação para a cidadania. Ao apontarmos para a educação como projeto emancipatório, segundo Benevides (1991), estamos falando de um processo político, que promova os direitos e deveres da cidadã e do cidadão. É o que se espera que a política pública de educação possa proporcionar às suas alunas e aos seus alunos!!!

Portanto, diante do exposto acima, podemos apontar que o não investimento nas políticas educacionais é um fato gerador da não cidadania, uma vez que quanto maior a escolaridade melhores são as condições de vida de uma sociedade em todos os aspectos. Dados do IBGE (2003)³ apontam que a mortalidade infantil era de 40,2 mortes por mil crianças de menos de um, ano no grupo cujas mães tinham até três anos de estudo, mas caía para 16,7 por mil entre aquelas cujas mães tinham nível de instrução superior a oito anos, o que representa um diferencial de 140%. No Nordeste, a situação ainda é pior: são mais de 57 óbitos de menores de um ano de idade por mil nascidos vivos, taxa que é o dobro da observada para as regiões Sudeste e Sul – que sempre apresentaram maior índice de escolaridade da população.

Assim, tomando como campo a escola e seu processo educacional para estudar a representação social da cidadania feminina, a pesquisa possibilitou um aprofundamento na vivência cotidiana das mulheres no ambiente escolar, permitindo uma leitura mais próxima da realidade, ao lidar com a linguagem e a comunicação de maneira direta, na simplicidade das relações interpessoais. Essa proximidade com os fe-

³ Dados do Censo Demográfico de 2000, resultados da amostra, sobre nupcialidade e fecundidade.

nômenos sociais é necessária para viabilizar ações e intervenções a partir da fala das próprias pesquisadas.

As idéias trazidas e compartilhadas no grupo social permitem a elaboração do conhecimento compartilhado na sua diversidade, ao mesmo tempo em que possibilitam o entendimento a partir do somatório das idéias diferenciadas e postas no e pelo grupo. Como chama a atenção Moscovici (1978), qualquer coisa de individual pode tornar-se social, ou vice-versa. Isso não quer dizer, entretanto, que as representações sociais sejam homogêneas e partilhadas por todo o grupo ou sociedade, igualmente. Segundo Moscovici, elas são partilhadas, sim, mas não homogêneas; são partilhadas na heterogeneidade da desigualdade social.

São as diferenças entre os seres humanos – tendo em vista sua formação, valores, hábitos, etc. – que terminam por prover uma visão diversificada do processo social por cada ator social, mas nem por isso justifica-se a discriminação. É através dessa partilha heterogênea que a sociedade constrói seus caminhos e busca suas soluções. Nas palavras de Benevides, “a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime” (1998, p. 141). O processo da democracia implica a “tolerância como respeito às diferenças e à variedade da criatividade cultural e a tolerância como o reconhecimento pleno da igualdade e dignidade de todos – indivíduos ou grupos – apesar das diferenças.” (BENEVIDES, 1998, p. 146).

As diferenças são essenciais, uma vez que são elas que promovem mudanças, crescimento e desenvolvimento da humanidade, possibilitando o processo de socialização e convivência dentro das diversidades que criam áreas de conflito. Porém, conflito não é impedimento e impossibilidade de transformação; ele gera a crise, mas com ela e a partir dela as pessoas se transformam, já que o conflito cria idéias, tensões e busca de soluções para responder as questões necessárias.

Almeida (2005, p. 42) argumenta que as representações sociais formam sistemas que têm por objetivo substituir as teorias espontâneas por versões com uma definição específica, compartilhadas pelos membros de um grupo, que passa a incorporá-las no seu cotidiano. No interior do grupo, as representações sociais cumprem duas funções: contribuem “com os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). A essas podemos acrescentar duas outras, propostas por Abric (1994): a função identitária, que pretende salvaguardar a imagem positiva do grupo e sua

especificidade; e a função justificadora, que permite aos atores manter ou reforçar os componentes de diferenciação social nas relações entre grupos.

As representações sociais “[...] restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicitando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornem acessíveis a qualquer um e coincidam com nossos interesses imediatos.” (MOSCOVICI, 2003, p. 52). No caso específico do nosso estudo, a utilização da representação social permitiu resgatar um entendimento da cidadania a partir da compreensão dos sujeitos diretamente envolvidos – as mulheres.

De acordo com Sá (1998), as representações sociais são processos e estruturas que emergem das práticas em vigor na sociedade e na cultura em que o processo é constantemente alimentado, embora possam perpetuá-la ou contribuir para sua própria transformação, no contexto geral. Ao procurar estudar a cidadania pela ótica da representação social, buscamos compreender como ela está representada nas idéias, opiniões e concepções das mulheres, de forma a proporcionar uma visão que possa ensejar ações capazes de conduzir a rupturas a médio ou longo prazo.

Diante dos avanços, recuos e questões conflitantes no processo da cidadania feminina, o estudo das representações sociais contribui para trazer dados significativos sobre o tema, a partir do olhar das próprias mulheres, podendo servir como referência para a elaboração de políticas que favoreçam “o reconhecimento das mulheres nos espaços como atores sociais com direito a participar nos espaços públicos – onde se identificam e constroem as necessidades sociais – e a ser interlocutoras do Estado.” (GUZMÁN, 2000, p. 65)

Por outro lado, entendemos ser a educação o movimento central da promoção do desenvolvimento e crescimento dos seres humanos em todos os seus aspectos e sentidos, impulsionando mudanças nas representações sociais e produzindo novos caminhos. Mézáros disse que, se

[...] os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (2005, p. 59).

UM PASSEIO PELO UNIVERSO FEMININO

A partir dos dados obtidos através da associação livre, foi possível realizar um conjunto de análises, que permitiu compreender o processo da cidadania feminina com base no estudo das representações sociais.

Neste tópico, apresentamos inicialmente os dados que caracterizam o perfil socioeconômico das mulheres participantes da pesquisa, bem como o método e a análise dos resultados. Em seguida, foi realizada a análise das palavras evocadas a partir da expressão indutora “ser cidadã”.

Caracterização da população estudada

A população estudada é composta por 114 mulheres que participaram da pesquisa de campo, as quais se encontravam regularmente matriculadas na 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Caruaru, no estado de Pernambuco. As jovens têm idades entre 17 e 33 anos, situando-se a idade média do grupo em 20,7 anos no momento da pesquisa. No que se refere ao estado civil, 79% das mulheres são solteiras, 9% são casadas oficialmente, 4% vivem maritalmente com alguém, 3% se enquadram em outras situações e 5% não responderam.

Com relação a trabalho e renda, a maior parte delas desenvolve atividades econômicas consideradas precárias e, muitas vezes, não ganham sequer o salário mínimo. Algumas trabalham em bancas de feira da família, sem receber salário, outras se ocupam em atividades domésticas. Chama a atenção o fato de que, dentre as 114 mulheres pesquisadas, 28 ganham menos de um salário mínimo. Há uma predominância de mulheres que se dedicam ao trabalho doméstico, constituindo mais da metade do universo investigado (61). Esse dado talvez explique porque um grande número (54) não respondeu à questão relativa ao salário recebido.

Das 114 mulheres participantes do questionário, 61 (51%) desenvolvem atividades domésticas, sem nenhum retorno financeiro, trabalho este que também socialmente não é reconhecido como efetivo. E dentre as que trabalham no espaço público, a maioria desempenha funções de empregadas domésticas ou de vendedoras – no comércio e na

feira da Sulanca, feira de variedades – roupas, brinquedos, comida, importados, sapatos, etc. – que se realiza uma vez por semana no meio da rua, na cidade de Caruaru, atendendo a uma vasta população da cidade, de municípios vizinhos e de Estados próximos.

Tal dicotomia entre o homem e a mulher, no que se refere à ocupação dos espaços público e privado, já foi apontada por DaMatta (1991). No espaço público predomina o trabalho do homem, como o grande provedor, enquanto no espaço privado prepondera o trabalho das mulheres. Nas entrevistas as mulheres chegam a afirmar que as tarefas da casa terminam sendo cumpridas “como uma obrigação das mulheres”; elas mesmas já apontam para a questão, colocando como obrigação sua “ser dona-de-casa”.

Santos e Santos (1993) também respaldam isso, quando indicam que as atividades profissionais realizadas no espaço público tornam-se a base da identidade masculina, ao passo que as atribuições e atividades da casa – o espaço privado –, de que se ocupam as mulheres, mesmo que representem um trabalho tão importante quanto outro qualquer, não são reconhecidas no cotidiano, embora sejam fundamentais na formação da identidade feminina.

Embora as mulheres tenham apontado a obrigatoriedade do trabalho doméstico, elas apresentam também uma crítica, ao dizer que o correto seria a mulher “ter liberdade de trabalhar, de escolher”. Porém, apontam que a liberdade de escolher o trabalho é um desejo da mulher que, entretanto, não tem respaldo na sociedade: “a mulher não tem muito... tem marido que exige que ela não trabalhe para ficar em casa, tomar conta da casa”.

Segundo os dados obtidos, as funções da casa são desenvolvidas em sua grande maioria pelas mulheres, tanto pelas próprias pesquisadas quanto por suas irmãs, mães, avós, tias, etc., e apenas em um ou outro caso, configurando uma exceção, por parte do homem, mas mesmo assim em caráter de ajuda, e não como o responsável pelas atividades.

Nesse sentido, a mulher tem desde cedo que aprender a ser uma boa esposa, mãe e dona-de-casa, mesmo que trabalhe fora; e o homem vai sendo educado, desde a mais tenra idade, num papel oposto ao da mulher, não tendo um compromisso maior com a casa, tanto que nos 114 questionários apareceu a participação nos trabalhos domésticos apenas de um marido, um pai e um irmão. No universo masculino essa postura é naturalizada, na medida em que há toda uma educação

tradicional androcêntrica que perpetua esses valores na sociedade, dificultando também para os homens o rompimento do discurso androcêntrico.

No sentido amplo, concepções tradicionais ainda são referendadas pelas mulheres, como se pode perceber no depoimento abaixo:

O homem pode tudo e a mulher tem que ficar em casa e servir ao homem (Questionário).

É interessante observar que mesmo percebendo-se algumas mudanças no pensamento feminino, no que diz respeito às relações de gênero, mantêm-se ainda elementos tradicionais que terminam por legitimar a divisão hierárquica entre homens e mulheres.

Método e análise dos dados.

O presente trabalho foi desenvolvido em seis escolas públicas estaduais de Caruaru/Pernambuco, sorteadas dentre as 14 existentes, por intermédio dos seguintes instrumentos de pesquisa: um questionário e a associação livre com 114 mulheres – que assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido -, regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Médio.

O questionário teve como finalidade traçar as características não só no âmbito individual, mas também do grupo, isto é, “a mediação de variáveis individuais ou grupais” (RICHARDSON, 1999, p. 190); e averiguar um conjunto de idéias sobre: escolaridade, cidadania, gênero, discriminação, preconceitos, machismo, trabalho privado e público, dados sociodemográficos, etc.

Seguimos, a interpretação dos resultados através da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 34), a análise de conteúdo é, antes de tudo, “um tratamento da informação contida nas mensagens”, e “pode ser uma análise dos ‘significados’, a exemplo da análise temática”, utilizada nesta pesquisa de campo, que trabalhou com quatro temas: a percepção de ser mulher; o ser mulher na escola; o processo de liberdade e cidadania; e, por último, as expectativas para o futuro. Assim, extraímos as idéias latentes contidas na palavra expressa pelas entrevistadas, compreendendo ou tentando compreender o significado objetivo e subjetivo da fala, nessas quatro categorias temáticas. Segundo Bardin (1977, p. 106), o tema “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores,

de crenças, de tendências etc.”.

A aplicação do método da associação livre seguiu o caminho proposto por Abric (1994). Para tanto, utilizamos a associação de palavras, que consiste na apresentação de uma palavra ou expressão indutora (SER CIDADÃ), para que as mulheres participantes da pesquisa produzissem várias palavras, expressões ou adjetivos que lhes ocorressem à mente, de maneira espontânea. Como sugeriu o autor, “o caráter espontâneo – e, portanto, menos controlado – e a dimensão projetiva desta produção deveria, pois, aquiescer, muito mais fácil e rapidamente do que uma conversação, os elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado,” (ABRIC, 2003, p. 66).

Nota-se, assim, que a associação livre permite a obtenção de respostas mais espontâneas, possibilitando o delineamento do núcleo central e dos elementos periféricos. O núcleo central é a idéia mais forte presente que dá sentido à representação social, portanto, é “o elemento fundamental da representação social porque determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna” (ABRIC, 1994, p. 73). Os elementos periféricos são as idéias que reforçam o núcleo central.

A análise dos resultados da associação livre foi realizado com o apoio do software EVOC, que permitiu delinear a estrutura da representação social, com os elementos do núcleo central e os elementos periféricos, a partir de 434 palavras evocadas no todo, com um total de 166 palavras diferentes, delineando os elementos do núcleo central e os elementos periféricos.

Partimos da “premissa de que os termos que atendessem, ao mesmo tempo, aos critérios de evocação com maior freqüência e nos primeiros lugares, supostamente teriam uma maior importância no esquema cognitivo do sujeito” (FISCHER et al., 2003, p. 5).

Com o objetivo de investigar as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, as entrevistadas listaram quatro palavras em que elas pensavam imediatamente ao ouvir a palavra indutora “cidadania”. Em seguida elas deveriam marcar as três mais significativas e, dentre essas, assinalar uma única palavra que representasse o que elas consideravam que melhor definia a cidadania.

Segundo Abric (1994), as palavras que referendam o núcleo central são aquelas que têm maior freqüência e menor ordem média de evocação. Isso significa que são as palavras mais freqüentemente lembradas pela população investigada e evocadas em primeiro lugar. Se-

gundo a proposta de Abric, os elementos do núcleo central são os elementos prototípicos de uma representação, logo, são mais compartilhados e lembrados imediatamente. Desse modo, a análise do EVOC permite delinear os elementos de uma zona central e os elementos do sistema periférico.

A análise através da representação social é uma “tentativa de descrever mais claramente o contexto em que a pessoa é levada a reagir a um estímulo particular e a explicar, mais acuradamente, suas respostas subseqüentes.” (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Ser cidadã

Essa análise baseia-se na proposta teórica de Abric (1994), que defende a idéia de que os elementos de uma representação social se estruturam de forma hierárquica, a partir de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é composto pelos elementos que determinam a significação e a organização da representação social, e os elementos periféricos são as idéias que circundam e reforçam o núcleo central.

Pode-se supor, portanto, que a zona central da representação social de cidadania das mulheres entrevistadas se estrutura em torno da idéia de respeito (46 de freqüência), direitos (43 de freqüência), responsabilidade (35 de freqüência), educação (11 de freqüência), participar e igualdade (com 10 de freqüência). Por sua vez, os elementos periféricos de primeira e segunda periferia expressam palavras próximas e que dão suporte ao núcleo central, tendo em vista serem palavras evocadas que se interligam ao elemento principal.

Como elementos de primeira periferia aparecem: honestidade (19 de freqüência), deveres (15 de freqüência) e dignidade (13 de freqüência). São palavras com sentidos diretamente ligados, por exemplo, aos “direitos”, ao “respeito”, etc. O mesmo observa-se nos elementos de segunda periferia, em que se destacam: fazer parte da sociedade e votar, ambos com 6 de freqüência. A estes ainda se somam os elementos periféricos mais distantes: liberdade (8 de freqüência), respeitar e solidariedade (7 de freqüência), que também reforçam os componentes do núcleo central.

Cabe ressaltar a diferença entre as palavras evocadas “respeitar”, como elemento periférico – que neste caso não é algo para si, mas

para o outro –, e “respeito”, situada no núcleo central, que significa a necessidade que elas vêem de serem respeitadas para serem cidadãs.

De acordo com Almeida (2005, p. 42), “as representações sociais formam sistemas que têm por objetivo substituir as teorias espontâneas por versões com uma definição específica, definição esta compartilhada pelos membros de um grupo, que passa a incorporá-la no seu cotidiano.” A partir da análise da associação livre, pode-se afirmar que as mulheres parecem compartilhar uma noção de cidadania que se aproxima da idéia de cidadania ativa de Benevides (1991), ressaltando a participação (direitos), liberdade (fazer-parte-da-sociedade e votar), informação (educação) e pluralismo (respeito, dignidade e solidariedade).

Porém, ao consolidar o entendimento do núcleo central e dos elementos periféricos, em termos do significado das palavras evocadas, cabe assinalar que as mulheres expressaram as considerações dessas palavras sempre apontando para as constantes dificuldades de se vivenciar a cidadania em uma sociedade na qual, em sua maioria, as mulheres não são “respeitadas”, uma das situações inclusive apontada como núcleo central de tal representação.

Assim, ao justificar a escolha das palavras evocadas, as mulheres ressaltaram que esses elementos não são ainda efetivados na vida cotidiana, que se caracterizaria bem mais pela ausência de liberdade, participação, respeito, direito, etc.

Elas evidenciaram que as palavras evocadas reproduzem o que se quer, mas ainda não se tem, ficando claro, assim, como o processo de exclusão e discriminação sobre as mulheres ainda é bastante significativo, tendo em vista que essas palavras referendam aspectos relacionados com a falta, ausência ou precariedade dos direitos da cidadania, como mostram os depoimentos do questionário abaixo:

Porque as mulheres têm que ser respeitadas, e não só os homens. Todos somos iguais.

Porque o respeito é o principal para uma vida, e é muito importante ser respeitada por todos como uma cidadã digna de todos os direitos, independente de raça, cor ou religião.

Esses depoimentos demonstram, como foi afirmado anteriormente, que elas já identificam os seus direitos como cidadãs, mas o problema está voltado para o contexto mais amplo de uma sociedade culturalmente machista.

Em geral elas são agredidas e desrespeitadas, em termos de violência verbal, e mesmo simbólica, como expresso nos depoimentos acima mencionados. Tais críticas, porém, já apontam uma pequena mas significativa transformação, pois as mulheres colocaram que todo cidadão deve ter direitos e deveres na sociedade, por ser uma obrigação de todo mundo.

Há, portanto, uma distância entre a representação social da cidadania dessas mulheres e as expectativas que elas têm em relação a si mesmas. Elas conhecem os elementos que constituem a cidadania e a necessidade de possuí-los para uma vida digna. Contudo, ao destacar os estereótipos e discriminações sofridas, mesmo admitindo que não gostem de tal situação, terminam por justificá-la como uma questão de cultura, sem vislumbrar sugestões de mudanças.

Assim, em outros depoimentos é possível verificar que a mulher, mesmo percebendo e vivenciando novas possibilidades, ainda está presa a antigos comportamentos. Encontramos nos próximos depoimentos a dificuldade no “ter direito”, pois a mulher “continua sendo o sexo frágil, tradição de muito tempo”, ou ainda, na prática, continua existindo “a falta de respeito pela mulher” ou a maioria das pessoas “discrimina a mesma”. Embora elas reconheçam isso como um preconceito, afirmam que “ainda continua havendo essas distorções”, por parte do meio social. Mesmo observando-se avanços no que se refere ao que a mulher pode fazer, o problema é que aparece algo interno da fragilidade da mulher; por exemplo, diz: “A mulher tem que ficar em casa – comigo acontece”.

Entretanto, a idéia de cidadania que têm as mulheres parece se opor à idéia que elas têm do que é ser mulher. Se ser cidadã é ter liberdade, ser respeitada e participar, ser mulher é não ter sua vontade respeitada, ter obrigações, sozinha com as tarefas domésticas e não ser tratada do mesmo modo que são os homens.

Percebe-se, assim, que do ponto de vista objetivo elas entendem e querem as mudanças, mas reconhecem que ainda não podem exercer esses direitos. Nesse sentido, os elementos periféricos têm uma grande importância para o funcionamento e a dinâmica das representações, uma vez que, por serem menos estáveis e permeáveis do que o núcleo central, permitem interferências individuais à representação, sem com isso comprometer sua centralidade, promovendo a aproximação do novo.

Nesse caso, fica evidente que, diferentemente do passado, as mulheres apresentam novas concepções do que é ser cidadã, todavia, ainda estão sendo inseridas através dos elementos periféricos, mantendo-se o núcleo central anteriormente moldado nas discriminações, apesar de esse também já apresentar elementos novos. A questão aqui posta é que elas sabem o que é cidadania, mas reconhecem que as mulheres ainda não têm os mesmos direitos que os homens. Os elementos incorporados ao núcleo central não foram suficientes para efetivar de imediato uma ruptura brusca, sem destruir a identidade do sujeito social, como o próprio Abric (1994) já deixou evidenciado.

Definidos como esquema, os elementos periféricos podem ser considerados como prescritores de comportamentos face a um objeto, além de intervir nos processos de defesa ou transformação da representação, pois diante do conflito mexe-se no sistema periférico e não no núcleo central. Eles asseguram, assim, a assimilação de novos elementos que dão suporte e integridade ao sujeito social sem o rompimento da sua identidade, tendo em vista que garantem a preservação do núcleo central.

É por intermédio dos elementos periféricos que se dá a “transformação progressiva da representação”. Com a inserção de novos elementos no sistema periférico, vão ocorrer pequenas e gradativas mudanças, que irão se tornando mais acentuadas e salientes, até produzir transformações no núcleo central da representação, de modo contínuo e sem rupturas, como aponta Abric (1994). Nesse sentido, é possível constatar algumas mudanças que já vêm ocorrendo em torno da exclusão e discriminação de gênero impostas por séculos às mulheres. Por exemplo, as entrevistadas dizem que as atividades domésticas são uma obrigação das mulheres, mas em seguida elas próprias já apontam que “não deveria ser assim”.

Observa-se, pois, que as novas concepções e transformações que vêm ocorrendo na sociedade em direção favorável às mulheres estão sendo percebidas e incorporadas como elementos periféricos, mantendo-se ainda o núcleo central anteriormente elaborado. Esse processo, ao preservar o núcleo central, defende o ser social de rupturas que fragilizariam a identidade pessoal e social de cada uma dessas mulheres envolvidas na pesquisa. Dessa forma, elas vão objetivando e ancorando o possível e transformando o real dentro de suas concepções. De acordo com Jodelet, a objetivação

explica a representação como construção seletiva, esquematização estruturante, naturalização, isto é, como conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um status de realidade objetiva. (JODELET, 2005, p. 48).

Já a ancoragem, segundo a autora, ocorre

como enraizamento no sistema de pensamentos, atribuição de sentido, instrumentalização do saber, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela reincorporadas, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação. (JODELET, 2005, p. 48).

Isso viabiliza um entendimento mais consistente, tendo em vista as motivações que mobilizam uma ação, e que estão ligadas ao momento presente, promovendo, dessa maneira, uma melhor visão do contexto no qual opera tal representação, para possibilitar trazer à tona elementos que gerem futuras mudanças.

Podendo ser percebido através das mudanças que vêm ocorrendo em relação a antigos estereótipos, tais como a concepção de fragilidade, docilidade, elementos imputados às mulheres através dos séculos, e que têm sofrido transformações vagarosas, mas consistentes, diante dos avanços das mulheres ao longo dos tempos. Assim, de passo em passo, vão sendo introduzidos outros elementos na representação social, que vão permitindo futuras transformações, mesmo que lentas, neste fluxo de avanços e recuos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das representações sociais que as mulheres no contexto escolar brasileiro têm sobre cidadania se mostrou pertinente, tendo em vista a discrepância entre o que elas dizem, o que está previsto em lei, em tratados internacionais e a prática de vida do conjunto das mulheres localizadas nas classes populares, que ainda se encontram excluídas da maioria de seus direitos, diante de uma sociedade com fortes nuances patriarcais e androcêntricas.

O estudo das representações sociais da cidadania destas mesmas mulheres trouxe à tona aspectos significativos, ao revelar a existência de um núcleo central com novas concepções, entre as quais se incluem: direitos, educação, igualdade, participação, respeito e responsabilidade. Embora, neste momento, elas existam apenas no discurso, na fala, no ver, no querer, isso já é um caminho para outras transformações emancipatórias que se fazem necessárias para a vivência plena da cidadania ativa por parte das mulheres das classes populares.

É importante ressaltar que as mulheres têm a noção de cidadania, mas admitem a necessidade de que ocorram mudanças de atitudes e comportamentos na sociedade, principalmente no universo masculino, para que essa cidadania seja efetivada no cotidiano. Na verdade, são estereótipos e preconceitos sobre os universos feminino e masculino, socialmente construídos ao longo dos anos, que implicam comportamentos dissociáveis e confusos nas relações entre os seres humanos. Embora reconheçam os limites, discriminações e desrespeito sentidos por conta do machismo, que elas apontaram, ainda não se percebem como sendo elas próprias que podem mudar isso na prática, pois, uma vez instalado, o preconceito fica incorporado ao imaginário social e à compreensão pessoal e interna das mulheres e em suas representações.

Nesse sentido, percebemos, por intermédio das representações sociais das mulheres sobre a cidadania, concepções de submissão e dependência, de discriminações e exclusões, mesmo quando elas já reconhecem seus direitos. Tais aspectos evidenciam que as transformações e mudanças indicadas no núcleo central da representação só ocorreram, em grande parte, no nível do discurso e do desejo, mas não é o que elas vivenciam em seu cotidiano. Assim, ao mesmo tempo em que apontam os direitos vinculados à cidadania, chamam a atenção para a falta de sua vivência no espaço social, evidenciando em nosso entender processos já internalizados, isto é, “culturalmente vivenciados no espaço de vida”.

Para transformar essa situação, não se pode pensar em ações oriundas de um plano distante das mulheres como um todo, pois uma mudança histórico-social da humanidade – em seus problemas e preconceitos – tem que partir das próprias mulheres em seus movimentos sociais, para que elas comecem a pensar e repensar como foram e são construídas essas exclusões e discriminações e, ao mesmo tempo, como são internalizadas e postas no contexto social.

Nessa visão, fez-se e faz-se necessária a implantação de uma proposta social na área da cidadania e educação, e especificamente na questão de gênero no feminino, para facilitar e ampliar as idéias, propostas e conhecimentos, colocando as mulheres diante do terceiro milênio, como protagonistas. Romper com tais princípios a partir de novas leituras implica mudanças concretas, objetivas e também subjetivas.

No que se refere à estrutura da representação social de cidadania das mulheres pesquisadas, apareceu uma visão que se aproxima da definição de cidadania ativa, mas ao aprofundar-se a análise, outros elementos emergiram, mostrando que, embora já exista o entendimento, faltam ações capazes de transformar a prática cotidiana, no sentido de assegurar a efetivação dos direitos. A análise evidenciou que não foram rompidas totalmente as estruturas que reforçam a hegemonia da ideologia dominante burguesa e patriarcal, na família, na sociedade e na escola.

Portanto, é possível afirmar que as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, no espaço escolar, apresentaram concepções de submissão e dependência. Tanto que percebemos, através da associação livre, como as questões de gênero ainda são reproduzidas nas representações sociais das mulheres pesquisadas.

A partir de tais colocações, respondemos afirmativamente à hipótese proposta, de que mesmo com uma maior participação e escolarização das mulheres, e sua presença no mercado de trabalho, elas ainda não se percebem como cidadãs ativas. Apesar das significativas mudanças ocorridas no universo feminino, as mulheres escolarizadas das classes populares convivem com a ausência de direitos, resultado de exclusões simbólicas e econômicas, de gênero e de classe.

Mas, esta pesquisa não constituiu um fim em si mesma, representando um ponto de partida para novos estudos e práticas, que possibilitem novas leituras e ações concretas que possam conduzir a transformações sociais efetivas. É preciso refletir sobre essas questões na educação, a partir das próprias mulheres, do que elas pensam, a fim de se traçar, junto com elas, uma linha de ação sistemática que possibilite mudanças de valores, ações e caminhos para uma vida cidadã, nos moldes de uma cidadania ativa.

Nesse contexto, faz-se necessário ainda adentrar no estudo das políticas públicas de gênero, de forma a possibilitar a abertura de espa-

ços para a construção integrada de novas relações sociais para o conjunto da sociedade, uma vez que não se concebe o estudo de gênero separado do todo, diante das políticas e ideologias que contribuem para a reprodução do processo de alienação e exclusão social. Assim, pensamos em ações que coloquem a discussão de gênero na ordem do dia, nas políticas públicas como um todo e, em específico, na política social da educação, campo para a promoção do crescimento e desenvolvimento dos seres humanos e sociais, de forma a promover transformações consistentes.

Diante do exposto, precisamos pensar em futuras e breves pesquisas que possam trazer à tona outras implicações da exclusão sobre as mulheres, no âmbito das Ciências Sociais e Políticas, da Psicologia, da Antropologia, do Serviço Social e da política educacional, considerando todos os aspectos pertinentes a cada uma. Por meio das Ciências Sociais e Políticas, poderiam ser ampliados alguns aspectos aqui já apontados, como o contexto de classe e ideologia.

Por outro lado, uma representação, por mais que possa estar enraizada na cultura de um povo, e em específico nas concepções das mulheres, não é um impeditivo para que novas transformações possam se somar às que já vêm ocorrendo ao longo dos séculos, por meio de mulheres que não fazem parte da história oficial, mas que lutaram, lutam e lutarão por melhores condições de vida para si, para o outro, enfim, para todas as mulheres e todos os homens existentes na sociedade.

Diante de tudo isso, pode-se dizer que a representação da cidadania feminina – aqui em específico, mas também a dos homens – incorpora os comportamentos que foram e são traçados ao longo da história da humanidade e reforçados pela educação. Além do que, as mulheres das classes populares têm pouca ou quase nenhuma visibilidade, mobilidade e participação no campo político, social e familiar, encontrando-se ausentes das instâncias decisórias e ideológicas para a efetivação e elaboração de políticas públicas no contexto de gênero.

Reverter a situação atual é um passo lento e longo. A história não se fez e nem se faz de um dia para o outro, mas é na luta cotidiana e permanente que se pode construir uma história participativa, consciente, dinâmica e efetiva. Em pleno início do século XXI, não se pode mais reproduzir o sistema social, as formas unilaterais de discriminações sobre as mulheres, para não se cair em noções distorcidas que

geram desigualdade para o universo feminino.

Entendemos ser a educação a base central para a promoção e a aquisição dos direitos humanos e das transformações, possibilitando a ruptura com o patriarcado e o androcentrismo peculiar a nossa cultura, a partir da democratização do contexto político-social, econômico e ideológico, criando possibilidades de integração dos seres humanos em ações mais participativas. É também a educação que pode promover a conquista da autonomia pelas mulheres, as mudanças que se fazem necessárias para o alcance da cidadania feminina ativa, permitindo que cada uma exerça a capacidade de ser protagonista de sua própria história.

Assim, como disse Chiquinha Gonzaga: *Ô abre alas, que eu quero passar.*

Referências

- ABRIC, J. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998.
- _____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Dir.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p.73-84.
- _____. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003.
- ALMEIDA, G. As Representações Sociais, o Imaginário e a Construção Social da Realidade. In: SANTOS, M.F.; ALMEIDA, L. (Orgs). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- BENEVIDES, M. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativas populares**. São Paulo: Ática., 1991.
- _____. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, A. et. al. **Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **O poder simbólico**. 3.ed. Lisboa: Difel, 1989.
- DAMATTA, R. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

- JÚLIO, A. A concepção de cidadania subjacente ao projeto político-pedagógico do MST. In: ALDER J. (Org.). **Educação e cidadania: embates de projetos**. João Pessoa: Idéia, 2000. p. 13-24.
- GUZMÁN, V. A equidade de gênero como tema de debate e de políticas públicas. In: FARIAS, N.; SILVEIRA, M.; NOBRE, M. (Orgs.). **Gênero nas políticas públicas**. São Paulo: SOF, 2000. p. 63-86.
- MELUCI, A. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- _____. **Representação social: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Francisco. **O que é formação para a cidadania?** Entrevista concedida a Silvio Caccia Bava. São Paulo: Instituto Pólis, 1999. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/oliveira.htm>. Acesso em: 12 ago. 2005.
- SÁ, C. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- SAFFIOTI, H. **Rearticulando Gênero e Classes Sociais**. In: 140 ENCONTRO da ANPOCS. Caxambu: ANPOCS, 1992.
- _____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- _____.; MUÑOZ-VARGAS, M. Posfácio: conceituando gênero. In: _____.; _____. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 271-283.
- SANTOS, M. F. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F.; ALMEIDA, L. (Orgs.). **Diálogo com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- _____.; SANTOS, E. **Identidade e trabalho: um estudo de caso**. **Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP**, Campinas, 1993, p. 57 -72.