

CIDADANIA FEMININA: UM LONGO E TORTUOSO CAMINHO

Walfrido Nunes de Menezes¹

RESUMO: O presente trabalho tem a finalidade de discutir a questão da cidadania no contexto de gênero no feminino, diante do Estado e de uma sociedade que têm como princípios um viés masculino, que implica múltiplas exclusões além do privado – como excluir as mulheres dos aspectos políticos, sociais e econômicos - , *limitações e privações políticas, econômicas e sociais*. Aqui, em específico, tratamos dos direitos sociais, no tocante à educação, como estruturas básicas para o alcance dos demais direitos, sejam os civis, os políticos ou sociais. Para tanto, estaremos analisando tais características à luz do conceito de cidadania ativa adotado por Benevides (1991), dada a sua proposta de participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes.

PALAVRAS-CHAVE: cidadania, gênero, mulheres, políticas sociais, educação

Introdução

A temática gênero no feminino, no contexto da cidadania, via as políticas públicas educacionais, foi por nós adotada face à constatação das imposições e limites impostos às mulheres ao longo da história da humanidade. No Brasil, hoje, a situação ainda é mais complexa tendo

¹ Mestre e Doutorando em Serviço Social – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA e da Faculdade Integrada do Recife – FIR e-mail: walfridomenezes@uol.com.br

em vista que, diante do neoliberalismo, são nítidas as lacunas que encontramos para trabalharmos gênero, uma vez que a população brasileira, em sua maioria, não tem um sistema de atendimento à saúde adequado, apresenta baixo nível de escolaridade, não conta com creches suficientes e trabalha, na grande maioria, sem carteira assinada – setor informal da economia.

Além disso, 71,3% da população feminina ocupada estão concentrados nas classes de rendimento mais baixo, de até 2 salários mínimos; e 35% das 27,3 milhões de famílias que tinham pelo menos uma criança de até 14 anos de idade – e em média de 4,8 a 2,8 filhos -, em 2001, tinham rendimento per capita de meio salário mínimo, de acordo com os Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2003).

Assim, concordamos com Arcoverde, quando diz:

Embora explicitamente reconhecidas, a exploração, violência e injustiças cometidas contra índios, negros e, sobretudo, mulheres de todas as classes sociais, permanecem insuficientemente problematizadas e enfrentadas pelos setores concernentes, uma vez que as formas de resistências e lutas limitam-se ao plano da reivindicação de direitos, mantendo os sujeitos atingidos excluídos de decisões e da elaboração das leis (ARCOVERDE, 2000, p. 82).

Nesse sentido, fica faltando aqui a problematização da questão da discriminação de gênero, dificultando ou fragilizando o processo da cidadania. Aspecto que, em nosso entender, viria através da política educacional, haja vista a importância que o ensino tem para promover a cidadania em termos do desenvolvimento humano, bem como, por percebermos que as mulheres das classes populares, na maioria das vezes, têm mínima ou nenhuma escolaridade. Pobres e excluídas, sem acesso à educação, a tendência será sempre aprofundarem-se a pobreza e a exclusão subjacente.

Portanto, entendemos ser a educação a base para a aquisição dos demais direitos: civis, políticos e os outros da área social, além de poder proporcionar a autonomia para as mulheres, uma vez que representa a capacidade de cada uma ser protagonista de sua história.

Diante do exposto, partimos de três concepções que refletem, no âmbito social, a importância e o significado que tem a educação para o desenvolvimento humano e social, no contexto da cidadania ple-

na, aqui em específico para as mulheres.

Primeira, porque, em princípio, 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 (CARVALHO, 2002, p. 11).

Segunda, por partimos da concepção de Hobsbawm (1995), quando nos aponta ser o acesso à educação um dos princípios básicos de todo o desenvolvimento dos seres humanos para a vivência do processo de cidadania, através do movimento de visibilidade e emancipação das mulheres.

E terceira, seguindo os princípios de Benevides (1991), da importância da existência de uma educação política para o desenvolvimento humano e para o engrandecimento das pessoas, para que possam crescer e romper com o modelo capitalista; é preciso “sobreviver-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – numa sociedade republicana e democrática” (p. 194).

Aspectos reforçados por Mézáros (2004), na conferência de abertura do Fórum Social Mundial: a “construção de uma concepção e de uma prática de educação para além do capital deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo político-econômico global” (p. 02). A ruptura com o neoliberalismo, a partir da democratização do contexto social, abre a possibilidade de integração dos seres humanos em ações mais participativas – vivência da cidadania.

A situação da mulher no contexto da educação

No início da colonização, qualquer forma de aprendizagem das mulheres ocorria apenas de maneira muito limitada no espaço privado da casa e na classe abastada; assim foi por aproximadamente 308 anos. Embora, apesar das dificuldades para alcançá-la, em um processo len-

to e gradativo – o lento e tortuoso caminho -, nunca tenha deixado de ocorrer, pois desde a colonização as mulheres enfrentaram obstáculos e vieram conquistando espaços.

Apenas em 1809 foi permitido às mulheres – as da elite, as das classes populares não tinham este direito – freqüentarem uma escola – e só em 1827, surgem as escolas elementares, com o direito extensivo a todas as mulheres de estudarem nas instituições públicas, e, mesmo assim, para aprenderem os trabalhos manuais, francês, música, etc., que tinham a finalidade de prepará-las para o bom casamento e a maternidade, reforçando a discriminação de gênero e fragmentando a cidadania, de acordo com o apontado por Gabriel (2004).

E somente no final desse século ocorre a ampliação da escolarização feminina, quando finalmente, em 1879, as mulheres puderam freqüentar os cursos superiores no Brasil, o que abre novas possibilidades a serem consolidadas no tempo. As mulheres eram e o são, em muitas situações, criadas e educadas para não fazerem perguntas, não serem ativas e para não terem autodeterminação, como nos apontou Paternostra (1999).

Mas o caminho já trilhado é irremediável, pois as mulheres cada vez mais entravam na luta pelos seus direitos e, em 1922 é consolidada a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, dirigida por Bertha Luz, “que tinha como objetivos principais elevar o nível de instrução feminina, proteger as mães e a infância, obter garantias para o trabalho feminino, estimular o interesse das mulheres pelas questões sociais, (...)” (GABRIEL, 2004, p.02).

Assim, de lutas em lutas, os movimentos feministas vão abrindo caminho. Devido à amplitude dos dados, promovemos um recorte no tempo – com as lutas contínuas – que nos leva para 1979, ano em que a Organização das Nações Unidas (ONU), na luta pela paridade feminina, promove a Convenção para a Eliminação de Discriminação contra a Mulher, e no mesmo ano acontece a II Conferência Mundial sobre a Mulher em Copenhague, que mostrou, dentre várias questões, que “entre os analfabetos 2/3 são mulheres” (id., p. 01). E aqui referendada pela Constituição de 1988, em seu Capítulo II sobre os Direitos Sociais, e especificamente em seu Artigo 205, segundo o qual a educação é um direito de todas/todos.

Por sua vez, tendo o Brasil como país signatário, a educação também é referendada pela Organização das Nações Unidas, Para a

Educação, Ciências e Cultura (UNESCO, 1960), e pela Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz, em 1995, que aponta em seu artigo 27, dentre outros, que o crescimento econômico sustentado ocorre através da educação básica, educação durante toda a vida, alfabetização e capacitação, etc.

Com avanços significativos chegamos ao fim de um século e início do século XXI, que amplia o diálogo com o Estado, mas ainda longe de ter uma resposta significativa para as mulheres, em relação aos antigos preconceitos estruturados no imaginário social, com pouca e pequena participação delas nas estruturas públicas do Estado.

Mesmo as mulheres sendo maioria, como podemos constatar nos dados do Censo Escolar, desenvolvido pelo Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP, 2002), isto é, dos 9.072.942 alunos regularmente matriculados no Ensino Médio, 54,1% são mulheres, não está garantida uma educação de qualidade, e mais, que possa superar a discriminação de gênero, uma vez que não mexe com os elementos implícitos no próprio processo educacional e pessoal.

No Brasil, a média de anos de estudo entre as mulheres é de 6,7, maior que a dos homens que fica com 6,4, para a população de 15 anos ou mais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2002, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Porém, tal situação não é reflexo de grandes mudanças na prática de vida das pessoas, principalmente, nas classes populares, nas quais, mesmo quando aparece maior escolarização, podemos questionar este maior número, bem como sua eficácia diante da precarização apontada a seguir pelos dados do próprio Ministério da Educação.

Anualmente, de acordo com os dados do MEC/INEP (2004), 1.598.833 de mulheres ingressam no Ensino Médio, oriundas do Ensino Fundamental; no entanto, só 1.050.843 chegam a concluir o nível médio, evidenciando a exclusão – diante da repetência, reprovação e evasão -, hoje existente nas escolas brasileiras, para as mulheres das classes populares.

De acordo com a pesquisa da Fundação Perseu Abramo (2001), grande parte do abandono, repetência e/ou evasão ocorrem não por opção pessoal – embora isso aconteça em algumas situações -, mas sim, diante de um mundo onde o capital financeiro fala mais alto e, nas co-

munidades populares, fica difícil viver só para estudar; isso, claro, para os dois sexos, porém, em relação às mulheres, encontramos nesta pesquisa que 30% disseram terem parado de estudar por necessidade de trabalhar e de se manterem, o que também restringe suas possibilidades em um mercado cada vez mais especializado, isto é, o trabalho mais vulnerável das atividades produtivas.

Os dados publicados pela Organização das Nações Unidas, Para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) sobre o Fórum Mundial sobre Educação em Dacar (2000) – Gênero e Educação para Todos/ o salto rumo à igualdade -, mostram-nos que em nenhuma sociedade – incluindo o Brasil - as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens. Sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor, e em geral desqualificado. Suas oportunidades e opções de vida são mais restritas que as dos homens. Portanto, a desigualdade de acesso e de desempenho das meninas, em termos educacionais, é tanto causa quanto consequência dessas disparidades, o que nos mostra a importância e a necessidade de uma educação com qualidade somada à contextualização de gênero.

Diante de todos esses aspectos, a UNESCO (id.) apontou que a desigualdade educacional é uma das grandes infrações dos direitos das mulheres e também uma barreira importante ao desenvolvimento social e econômico, uma vez que a educação, por si só, reforça a cidadania, conferindo às mulheres conhecimentos sobre como influenciar a natureza e os rumos da sociedade e, quando adultas, as incentiva a se engajarem na vida política.

Por outro lado, percebemos que mesmo com a garantia na Constituição de 1988, a escolaridade no Brasil apresenta um perfil totalmente excludor no sentido geral para ambos os sexos e em de todas as idades, mas atinge, prioritariamente, as classes populares e as mulheres. Além de que, as leis e as propostas que regem a educação, em geral, são contraditórias.

Portanto, a discriminação de gênero já tem início na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB e nos novos Parâmetros Curriculares, bem como nos Temas Transversais do Ministério da Educação (MEC, 2003) nos quais, logo em sua leitura inicial, percebemos uma quase totalidade da linguagem androcêntrica que os permeia, a exemplo de seu primeiro documento, “Carta ao Professor”, como o próprio título já o sugere; aparecem apenas algumas pequenas mudanças

em seus textos, tais como: “professoras e professores”, “alunas e alunos”, etc.

São estruturas que balizam a escola que, como o segundo local de socialização – depois e junto com a família -, também estruturou e estrutura, reforçou e reforça a construção da identidade social de gênero, tendo como base estruturas assimétricas nas relações sociais entre mulheres e homens. Por identidade social de gênero, estamos nos referindo ao processo educacional seja na família, escola ou sociedade, que impõe modelos de ser homem e de ser mulher aos seres humanos. Assim, a desigualdade de gênero é respaldada pela educação.

As mulheres e os homens

... apreendem o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída – nas estruturas cognitivas e sociais -, entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquirem, assim, todo um reconhecimento de legitimação (...), funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999, pp. 44 -17).

Por sua vez, na escola encontramos na linguagem, no discurso e até mesmo e principalmente, nas brincadeiras infantis, em sala de aula, ou na hora do recreio, as atividades desenvolvidas em separado entre meninos e meninas. Tanto uns quanto as outras reclamam de brincadeiras conjuntas: as meninas dizendo que os meninos são gordos e estúpidos e esses, que as garotas são bobocas e não sabem brincar.

Na escola as meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., o que reproduz a idéia da escola como uma extensão da casa, da maternidade e do afeto.

E os meninos são livres para serem índios, policiais, ladrões de gado, bandidos, ‘super-homens’, leões ferozes ou qualquer outro elemento significativamente agressivo; estimulados à visão do poder, da fortaleza e do provedor e, assim capazes de lidar com o espaço público e social.

Esse processo é também reforçado através dos livros didáticos, em sua maioria, pois os mesmos apresentam características discriminatórias como as apontadas, por exemplo, por Toscano (2000)

e Moreno (1999), tais como: um modelo lingüístico androcêntrico – o homem sempre em primeiro -; uma históriografia machista – os homens aparecem nas lutas e guerras, as mulheres, quando chegam a aparecer, é atrás de um fogão, etc.; afirmações e imagens estereotipadas – mulher com medo de barata.

O modelo em nossa educação escolar colaborou e colabora para que a identidade de gênero seja internalizada com papéis diferenciados

... em etapas de nossa infância em que não temos desenvolvido ainda nenhum mecanismo de crítica que permita colocá-las sob suspeita. Uma vez instaladas, tornam-se de difícil modificação, precisamente porque ignoramos sua existência e porque esquecemos completamente a forma pela qual as adquirimos (MORENO, 1999, p. 67 - 8).

Por outro lado, a qualidade do ensinado deixa bastante a desejar, tendo em vista que na análise do Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/ INEP, 2004), o desempenho dos (as) alunos (as) do Ensino Médio no Brasil apresenta um perfil bastante precário; por exemplo, 42% dessas alunas/alunos encontram-se num estado muito crítico no domínio da Língua Portuguesa, apresentando dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados e apenas 5% aparecem em situação adequada para leituras mais complexas; os demais encontram-se nas faixas intermediárias.

Mesmo aparecendo nos dados do MEC/INEP (id.) uma maior escolaridade das mulheres em relação aos homens em termos de tempo, a situação não é extensiva a toda a população de uma maneira geral - não é um processo uniforme, principalmente, nas classes populares.

Na pesquisa nacional desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo (op. cit., 2001), aparece o seguinte retrato acerca da educação feminina: a maior parte das mulheres entrevistadas – 73% - estudaram e já pararam de estudar; 20% ainda estão estudando; e 7% nunca chegaram a ir à escola. Sendo assim, o nível de instrução das mulheres brasileiras é baixo: um quarto não possui sequer o primário completo – atual Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série -; 18% foram à escola mas cursaram até, no máximo, a 3ª série do Ensino Fundamental; outras 13% completaram o primário e mais 18% ingressaram no ginásio – atual Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série – mas não chegaram a concluí-lo. 21% possuem o 1º grau completo; 16% completaram o 2º grau; apenas

6% ingressaram no Ensino Superior e somente 3% o concluíram.

E, o que é pior nessa pesquisa citada acima: 59% não sabem ler e escrever; 18% sabem ler e escrever apenas o próprio nome e apenas 22% conseguem ler e escrever - embora destas 17% ainda a consideram uma atividade difícil. A partir de constantes reprovações, os seres humanos terminam por deixar de acreditar em si mesmos, além de que muitas e muitos não têm estímulos da família, pois seus pais nunca chegaram à escola ou não passaram da 4ª série, reflexo da exclusão social promovida pelo capitalismo, como nos mostram Guimarães (2004) e Menezes (2002).

É por tudo isso que o Relatório do Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) aponta que:

Apesar dos milhares de projetos bem-sucedidos em países de todo o mundo, a igualdade de gênero na educação – no acesso à escola, sucesso no aprendizado e conclusão dos cursos – é cada vez mais ilusória, e as meninas continuam em desvantagem em relação aos benefícios que a educação proporciona (UNICEF, 2004, p. 01).

Assim, estabelecendo uma relação deste aspecto com a questão de gênero veremos que tal quadro nos mostra, por exemplo, que a existência de filhos – e a conseqüente responsabilidade por seu cuidado e manutenção – se constituem em mais um fator de dificuldade para a inserção da mulher no mercado de trabalho e/ou continuidade de seus estudos, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2003).

O que é lamentável, uma vez que, quanto maior a escolaridade, melhores condições de vida tem uma sociedade em todos os aspectos. Dados do IBGE (id.) nos apontam que a mortalidade infantil era de 40,2 mortes por mil crianças de menos de um ano, 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 representava um diferencial de 140%.

No Nordeste, a situação ainda é pior: mais de 57% de óbitos de menores de um ano de idade por 1.000 nascidos vivos, equivalente ao dobro do observado para as regiões Sudeste e Sul – que sempre apresentaram maior índice de escolaridade de sua população.

Fato também apontado nos Indicadores Sociais do IBGE (id.),

segundo os quais o nível de escolaridade das mulheres é determinante para prevenir a gravidez não planejada e não desejada, fazer um planejamento familiar adequado, ter acesso às condições e controle das doenças, tais como verminoses e diarreia que, no país, ainda são responsáveis pelo elevado número de óbitos de crianças, principalmente, nos primeiros anos de vida. Embora importantes e inegáveis, tais referências à mulher não deixam de reproduzir uma cultura bastante androcêntrica, em que os homens, em sua grande maioria, se colocam à margem de participação junto com as mulheres; chamamos a atenção de que essa concepção não deixa de reproduzir, também, os antigos papéis atribuídos às mulheres – portanto, discriminatórios.

O mesmo é também apontado pelo Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), quando diz que:

A educação de meninas está tão intrinsecamente ligada a outros aspectos do desenvolvimento humano que fazer dela uma prioridade é também efetuar mudanças numa outra gama de frentes, desde a saúde e o status da mulher até cuidados na primeira infância; desde nutrição, água e saneamento até capacitação comunitária; desde a redução do trabalho infantil, e outras formas de exploração, até a resolução pacífica de conflitos (UNICEF, 2004, p. 11-12).

E acrescenta que a escola traz

... às meninas e suas famílias proteções múltiplas, e sua ausência significa múltiplas exposições a riscos (...). Por exemplo, crianças que freqüentam a escola são mais propensas a aprender o que necessitam para permanecer saudáveis, inclusive como se proteger de doenças – exemplo a prevenção do HIV/Aids (id., pp. 08 - 19).

Mulheres com maior escolarização cuidam mais de si, de sua saúde, do seu bem-estar; não se sujeitam aos comandos masculinos, não se acomodam quando tratadas com discriminação em relação aos homens, têm maior qualificação para o trabalho e, assim, ocupam melhores funções nos setores produtivos e não são tão exploradas quanto aquelas com menor ou quase nenhuma escolaridade, que são constantemente desprezadas e excluídas do desenvolvimento.

Algumas palavras...

Mesmo com os avanços conquistados pelo universo feminino, o país não realizou as mudanças significativas e necessárias para as mulheres resolverem a questão da vivência da cidadania, pois o universo masculino patriarcal domina, ainda hoje, as esferas públicas no Executivo, no Legislativo, no Judiciário e a maioria das ações e políticas adotadas, relegando a segundo plano as questões de gênero.

No sentido mais geral:

As mulheres ainda são impedidas (ou gentilmente desaconselhadas) de desenvolver certas qualidades de liderança, certas habilidades cognitivas e práticas. Há poucas (...) juízas do Supremo Tribunal, empresárias, vereadoras, deputadas, governadoras, ministras e ainda não tivemos nenhuma presidenta da república (CARVALHO, 2000, p.18).

No Brasil, tal situação é um reflexo de uma cultura androcêntrica; de acordo com Heilborn (1996, p.96) “o trabalho em torno da mulher gira nas rubricas de papéis sexuais, familiares, divisão sexual do trabalho, (...)”. Falta, em suas observações, especificar a temática gênero em si mesma – que também é vista como algo menor pelo contexto social e pelo Estado - e em nossa concepção no âmbito da cidadania ativa.

Isso porque, embora

... existam diversas políticas públicas voltadas para as mulheres, o grande problema, em várias esferas de governo é que geralmente estas políticas se reduzem a ações de órgãos subordinados a secretarias que se ocupam de assuntos diversos, e entre eles, a questão das mulheres. Assim, quando a dimensão gênero chega a ser incorporada, os órgãos encarregados de elaborar políticas de atenção à mulher não dão unidades de gerenciamento, não têm autonomia, não têm poder político próprio, inviabilizando a efetividade e continuidade das ações (MATTOS, 2003, p. 01).

Quando o Estado desenvolve propostas voltadas para as mulheres, o que observamos no trabalho do Instituto Pólis apresentado por Suarez (et al.) é que:

De um total de 182 programas, somente 66 – 36,3% levam em consideração as diferenças de gênero, seja de forma explícita ou implícita. (...) A consideração da diferença de gênero está ausente

em 116 programas, que representam 63,7% do total, ou seja, a maior parte deles (SUAREZ, et al., 2001, p.64).

Além de que, os gastos do Estado com programas voltados para as mulheres têm encontrado oscilações constantes, uma vez que, ora aumentam, ora diminuem, isto é:

O orçamento mulher - saúde da mulher, combate à violência, assistência alimentar às famílias, creches, até aqueles dirigidos para políticas de emprego - eram 0,2% do orçamento em 1995, e tiveram uma elevação para 0,3% nos anos seguintes, até 1998. Em 1999, novos programas foram incluídos no orçamento mulher, provocando um aumento do percentual de 0,3% para 0,4%. Mas, em seguida, esses gastos se contraem e voltam a ter peso de 0,3% em 2002 (GRAÇA e MALAGUTI, 2004, p. 277).

Portanto, as “políticas públicas em nível macroeconômico ignoram questões de igualdade e bem-estar, mas a manutenção da democracia só se garantirá se a cidadania for igualmente distribuída sem distinção de gênero, etnia e idade” (BLAY, 1999, p. 145).

Oficialmente, todos têm direitos e deveres iguais. Porém, neste trabalho, tendo como foco as classes populares e as mulheres, percebemos uma distância entre a teoria e a prática de vida, uma vez que, pobres e excluídas, com baixa ou pouca escolarização e sem acesso pleno a uma educação de qualidade e não discriminatória, a tendência será sempre aprofundar a pobreza e a exclusão subjacente – ausência de cidadania -, como reflexo do não investimento do Estado em políticas sociais, as quais, quando desenvolvidas, não passam de processos compensatórios, excludores e limitados a ações pontuais, para amortizar o conflito, gerando uma pseudo-paz social, para garantir a “coesão social”.

São políticas que visam a “atividades que mutilam a sensibilidade, alimentam a passividade, limitam o conhecimento e a reflexão crítica no presente imediato” (SAWAIA, 1999, p.115). São, pois, resultado de investimentos desenvolvidos através da

... política de inserção que é destinada à população dos excluídos. Ela se volta para um público ou várias categorias de público. Mas, por enquanto, quando se consegue conceber algumas vantagens materiais, ainda falta muito para se chegar à troca simbólica (XIBERRAS, 1999, p. 23, tradução nossa).

Assim, o Estado, como instituição responsável pelo bem-es-

tar de sua população, termina por não investir em ações voltadas para a promoção, por exemplo, da educação com qualidade, e que atenda as múltiplas diversidades: locais, gerais, urbanas, rurais, de gênero, de etnia, etc., e sonega o direito das mulheres, portanto, de participar da concepção, do planejamento e da implementação, etc. das políticas sociais como proposto por Júlio (2000) -, comuns a todas as cidadãs e aos cidadãos.

De acordo com os dados apresentados e a partir da concepção de Benevides (1991), que tomamos como referência para este trabalho – cidadania como participação popular, como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes -, podemos considerar que, conseqüentemente, as mulheres estão longe de vivenciarem plenamente a cidadania, principalmente aquelas que se encontram inseridas nas classes populares, com menos ou pouca escolaridade e maior pobreza.

Diante do exposto, são significativas as dificuldades das mulheres das classes populares para alcançarem espaços para além dos direitos civis, políticos e sociais que juntos proporcionam a emancipação, e podem conduzi-las à plena vivência real do processo da cidadania ativa como pontua Benevides (1994).

No Brasil

... partindo de critérios como renda, origem étnica, gênero, não se pode imaginar igualdade, ainda mais porque esses mesmos critérios têm função de código, de valor, nas mentalidades e que a discriminação é presente em todos os tipos de situações e de comportamentos (DURAND, 1993, p. 335, tradução da autora).

Portanto, a

... luta pela emancipação, a paridade conquistada, talvez duramente, não significou o fim da ambigüidade para as mulheres, divididas entre o mundo feminino rejeitado na sua subalternidade e um mundo masculino no qual encontram lugar, mas nem sempre aceitável (MELUCI, p. 108).

Para viabilizar uma mudança no quadro de desigualdade social promotora da pobreza, principalmente feminina - devido a pouca ou quase nenhuma escolaridade, além da baixa qualidade e de seus modelos discriminatórios – seria importante o desenvolvimento, por parte do Estado, das políticas sociais voltadas para a educação em sentido

irrestrito, somado a outros aspectos como a ampliação e viabilização de creches para atender as comunidades populares; definição do pré-escolar como ponto inicial da aprendizagem; criação de alternativas mais delineadas para quem trabalha e tem que estudar, etc.

Portanto, diante do que podemos perceber no decorrer histórico da participação feminina, da colonização até os nossos dias, fica-nos bastante claro que é a escolaridade que permite o desenvolvimento feminino, e é sua falta o obstáculo para a completa integração das mulheres em seus direitos plenos na sociedade, para atingir o processo da cidadania, visto que a mesma proporciona não só mudanças, mas influencia novas concepções de vida para as mulheres.

Pois “a educação é, essencialmente, um espaço permanente de transformação, um espaço que representa uma possibilidade aberta para cada pessoa reconhecer-se como sujeito de ação e criação” (WEISSHEIMER, 2004, p.01). Ação e criação são o que nos permite autonomia, participação e vivência do processo de cidadania, diante da possibilidade de os seres humanos estarem à frente de seu crescimento e desenvolvimento – princípio de cidadania.

Dessa maneira, estaríamos caminhando para a construção do processo do *Ser Cidadão e cidadã*: participante, interativo, dinâmico e construtor de sua história político-social, ideológica e cultural.

O *Ser Sujeito* transforma e é transformado em seu processo histórico, mas consciente e atuante nessas transformações, sendo ele mesmo o sujeito do seu crescimento e desenvolvimento e, assim, atinge o pleno exercício da *Cidadania Ativa*.

ABSTRACT: The purpose of the work is to discuss the concern for citizenship from the female context faced with a State and a society whose principles are male oriented, implying multiple exclusions together with hardships – such as the exclusion of women from political, social, and economic aspects; limitations; and politic, economic, and social hardships. Here, we specifically deal with social rights in the search for basic education structures capable of helping to attain the other rights, be they civil, political, or social. To this end we will be analyzing such characteristics in the light of the concept of active citizenship adopted by Benevides (1991), given his proposal of public participation as a possibility for creation, transformation, and control over power, or powers.

KEY WORDS: citizenship, gender, women, social policies, education

Referências

- ACORVERDE, A. **Questão Social no Brasil e Serviço Social**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UND. 2000. (Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais-PSRSTSS. /Módulo 2).
- BENEVIDES, M. **A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativas populares**. São Paulo: Editora Ática S. A. 1991.
- _____. 1994. **Cidadania e Democracia**. In: Lua Nova. São Paulo: CEDEC.
- BLAY, E. Gênero e Políticas Públicas ou Sociedade Civil, Gênero e Relações de Poder. In: SILVA, A. [et al.] **Falas de Gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres. 1999.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1999.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República do Brasil. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Leis/Gerais/cb.htm>> Acesso em 10 de fev. 2004.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DURAND, V. **La Femme et la Vente D'artisanat Alimentaire dans la Rue**: estude comparative entre Recife – Brésil et Calcutta - Indie. Paris, 1993. 450 f. (Doutorado em Antropologia)- Departamento de Antropologia, A la Sorbone Nouvelle-Paris, Paris.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **A Mulher Brasileira nos Espaços Públicos e Privado**. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/nop/nop.htm>> Acesso em: em 04 de jan. 2004.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação Mundial da Infância 2003** – meninas, educação e desenvolvimento. Disponível em: <http://www.unicef.org>. Acesso em: 04 de maio 2004.
- GABRIEL, A **Uma Menina Qualquer**. Disponível em: <<http://www.Geocities.yahoo.com.br/uma.mulher.qualquer/fem4.html>> Acesso em: 04 de jun. 2004.
- GRAÇA, E. e MALAGUTI, M. **Orçamento e Gênero: a luta pela igualdade**. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/conteúdo/publicações/livros/4GW7nLLKRdDio1et3RpN44o0JjSlxZ/G%EAnero.pdf>> Acesso em: 10 de jun. 2004.
- GUIMARÃES, A **Exclusão Social e Exclusão Escolar da Perspectiva da Emoção**. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/26/trabalhos/anaarchan-Geloguimaraes.rft>> Acesso em: 17 de ago. 2004.
- HEILBORN, M. Construção de Si, Gênero e Sexualidade. In: Heilborn, M. **Sexualidade: o olhar das ciências sociais** (org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. pp. 40 – 58.
- HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/condicaodevida/>>

indicadoresminimos/sinteseindic sociais2003/indic_soc> Acesso em: 02 de maio 2004.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais 2002:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA). Disponível em: <<http://integração.fgvsp.br/ano6/07/pesquisa.htm>> Acesso em: 10 de abr. 2004.

_____. **Censo Demográfico 2000 – nupcialidade e fecundidade:** resultados da amostra. Disponível em: <http://www.Censo.gov.br/censo/text_censodemog.shtm> Acesso em: 10 de mar. 2004.

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/PB: Idéia, 2000. pp. 13 – 24.

MATTOS, J. **Gênero e Políticas Públicas.** Disponível em: <<http://www.polis.org.br/publicações/dicas/dicas-interna.asp?codigo=90>> Acesso em: 12 de jan. 2004.

MENEZES, W. **A Barriga Cresceu... Adeus Meninas! - Exclusão social: do real ao simbólico na gravidez adolescente.** João Pessoa/PB: Idéia. 2002.

MELUCI, A. **A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÉZAROS, I. **Abertura do FME Mostra Desafios para uma Educação Além do Capital.** Disponível na Internet: <<http://www.agenciartamamaior.com.br>> Acesso em: 1 de ago. 2004.

_____. **Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 04 de dez. 2003.

_____. **Censo escolar 2002:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 04 de dez. 2003.

_____. **Qualidade da Educação:** uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 de jul. 2004.

MORENO, M. **Como se Ensina a Ser Menina na Escola:** o sexismo na escola. Rio de Janeiro: Moderna. 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979).** Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm> Acesso em: 20 de dez 2004.

_____. **Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher.** Disponível em: <www.Ccr.Org.br/html/body_declbeing.html> Acesso em 09 de jan. 2004. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, PARAA EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E

CULTURA (UNESCO). **Relatório Conciso: gênero e educação para todos/o salto rumo a igualdade.** Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/noticias2000/nu700/rel5/mostra_documento.htm> Acesso em: 10 de maio 2004.

_____. **Convenção Contra a Discriminação no Campo do Ensino.** (1960).

Menezes, Walfrido Nunes de. *Cidadania feminina: um longo e tortuoso caminho*

Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/centrodeinfo/convidiscensino/pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2004.

PATERNOSTRA, S. **Na Terra de Deus e dos Homens**. Rio de Janeiro: Objetiva. 1999. SAWAIA, B. O Sofrimento Ético – Político como Categoria de Análise da Dialética Exclusão / Inclusão. **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis/RJ: Vozes. 1999. pp. 97 - 118.

SUAREZ, M. [et al.]. **Considerando as Diferenças de Gênero**: para uma política de igualdade entre homens e mulheres. São Paulo: Polis; Programa Gestão Pública e Cidadania/EASP/FGV. 2001.

TOSCANO, M. **Estereótipos Sexuais na Educação**: um manual para o educador. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

XIBERRAS, M. **Lês Théories de L'exclusion**. Paris: Armand Colin, 1996.

WEISSHEIMER, M. **Mesa de Abertura do FSM Mostra Desafios para uma Educação**

Além do Capital. Disponível em: <<http://www.agenciartamainor.com.br>> Acesso em: 01 de ago. 2004.