



Relatório de um Programa Semestral em Estudos de Género

Teresa Maria Leal de Assunção Martinho Toldy

2010

Índice

1. Enquadramento do plano curricular e da unidade curricular	p. 1
1.1. Enquadramento institucional	p. 1
1.2. Enquadramento dos objectivos do plano de estudos na filosofia do Processo de Bolonha	p. 2
1.3. Enquadramento da unidade curricular	p. 9
1.3.1. Enquadramento da unidade curricular no plano de estudos	p. 9
1.3.2. Enquadramento teórico da unidade curricular	p. 11
Referências bibliográficas	p. 27
 2. Programa da unidade curricular	 p. 33
 3. Objectivos e competências a desenvolver na unidade curricular	 p. 36
3.1. Objectivos gerais e específicos	p. 36
3.1.1. Objectivos gerais	p. 36
3.1.2. Objectivos específicos	p. 36
3.2. Competências gerais e específicas a desenvolver	p. 38
3.2.1. Competências gerais	p. 38
3.2.2. Competências específicas	p. 38
 4. Execução pedagógica e sistema de avaliação	 p. 40
 5. Sessões	 p. 42
5.1. Unidade lectiva 1: Introdução geral aos Estudos de Género	p. 42
5.2. Unidade lectiva 2: Género em contexto – “impactos privados”	p. 88
5.3. Unidade lectiva 3: Género em contexto – “impactos públicos”	p. 105

1. Enquadramento do plano curricular e da unidade curricular

1.1. Enquadramento institucional

O relatório aqui apresentado corresponde a um programa de uma unidade curricular semestral em Estudos de Género, leccionada na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa a alunas e alunos do segundo semestre do primeiro ano do segundo ciclo de estudos em Serviço Social (segundo o Despacho nº 18 295/2006, Diário da República nº 173, 2ª Série, de 7 de Setembro).

O facto de, segundo o número 1 do Artigo 17.º do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, se poderem candidatar ao acesso a este ciclo de estudos titulares do grau de licenciado ou equivalente legal, titulares de um grau académico superior estrangeiro conferido na sequência de um 1.º ciclo de estudos organizado de acordo com os princípios do Processo de Bolonha por um Estado aderente a este Processo, titulares de um grau académico superior estrangeiro que seja reconhecido como satisfazendo os objectivos do grau de licenciado pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos e ainda detentores de um currículo escolar, científico ou profissional, que seja reconhecido como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos, tem levado a que a população estudantil do segundo ciclo em Serviço Social na Universidade Fernando Pessoa, embora sendo proveniente maioritariamente do primeiro ciclo do mesmo curso, também inclua alunas e alunos de outras áreas de formação, sobretudo, em ciências humanas e sociais. A estruturação e fundamentação teórica do programa agora apresentado atende a estas realidades.

A opção pela apresentação do relatório da unidade curricular de Estudos de Género deve-se a uma dupla ordem de motivos: em primeiro lugar, à coerência das temáticas desenvolvidas na mesma com a minha área de doutoramento (em teologia feminista), de investigação e de produção científica. Em segundo lugar, ao facto de o programa agora apresentado e leccionado por mim ter sido criação minha, de raiz, visto a sua docência me ter sido confiada desde a primeira edição deste currículo de estudos de segundo ciclo em Serviço Social.

1.2. Enquadramento dos objectivos do plano de estudos na filosofia do Processo de Bolonha

Fruto de uma reorganização do plano curricular do Mestrado em Trabalho Social, existente anteriormente, o actual segundo ciclo, autorizado por Despacho nº 18 295/2006, Diário da República nº 173, 2ª Série, de 7 de Setembro, visa contribuir para a formação dos estudantes enquanto cidadãos, tanto do ponto de vista académico, isto é, do treino e exercício de um pensamento crítico, como na perspectiva da sua preparação para a intervenção social nos diversos espaços – local, regional, europeu e global. Na Proposta de adequação do Curso de Mestrado em Trabalho Social (Portaria nº 73/2003 de 21 de Janeiro) aprovada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março), afirma-se, concretamente (Cunha, Rebelo e Santos 2008: 10): “A matriz basilar da alteração que agora se propõe tem por referencial a formação do estudante enquanto cidadão, com um horizonte de formação ao longo da vida e num espaço europeu e internacional.”

Os objectivos e o perfil do ciclo de estudos em causa foram desenhados em consonância com as directrizes e com a filosofia de fundo do Processo de Bolonha. Este visa, antes de mais, “criar um espaço europeu do ensino superior, em ordem a aumentar a empregabilidade e mobilidade dos cidadãos, bem como a competitividade internacional do ensino superior europeu” (Magna Charta Universitatum Bologna 1988), mas reconhece e atesta, igualmente, a relevância universal da educação para o “desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas”, sublinhando a importância da “Europa de Conhecimento” como

um factor insubstituível para o crescimento social e humano, e também como uma componente indispensável para consolidar e enriquecer a cidadania europeia, capaz de dar aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, em conjunto com uma consciência de valores conjunta e de pertença a um espaço social e cultural comum (ibidem).

O grupo de trabalho responsável pelo relatório de fundo que propunha debruçar-se sobre a elaboração do quadro de qualificações (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks: 2005), de acordo com o solicitado no Comunicado de Berlim, e ainda apresentar recomendações e propostas para um quadro global de qualificação para o Espaço Europeu de Ensino Superior, explicita igualmente como um dos objectivos deste último a preparação para um exercício activo da cidadania em sociedades democráticas, chamando a

atenção para a necessidade de fazer acompanhar a existência de instituições e leis democráticas de uma cultura democrática, tolerante diante da diversidade e aberta ao debate, pois “em última análise, a democracia depende da participação activa de cidadãos educados” (idem 24). E acrescenta:

A educação a todos os níveis desempenha, pois, um papel decisivo no desenvolvimento de uma cultura democrática. Para além das competências transferíveis (transversais), a participação activa dos cidadãos requer uma educação ampla numa variedade de campos, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores democráticos e a capacidade de pensar criticamente (ibidem).

Esta perspectiva da educação universitária para o exercício crítico da cidadania está, aliás, também consignada nos chamados Descritores de Dublin, nos quais se pretende apresentar as competências esperadas de uma e de um estudante ao fim de cada ciclo de estudos. Assim, no segundo ciclo de estudos, o desenvolvimento da competência transversal de “realização de julgamento/tomada de decisões” implica a demonstração da

capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem ou condicionem essas soluções e esses juízos (idem: 67).

Depreende-se daqui que uma ou um estudante que tenha adquirido as competências referidas estará apto para “contribuir para uma sociedade do conhecimento que seja sustentável e democrática”, o que constitui mais uma das linhas de acção do Processo de Bolonha – “a dimensão social” – explicitada no Comunicado de Londres, que, de si, possui um título indicativo da sua intenção: “Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world” (2007). A dimensão social do Espaço Europeu de Ensino Superior já havia sido referida no Comunicado de Praga (2001) e no Comunicado de Bergen (2005), na perspectiva da necessidade de remover obstáculos ao acesso ao ensino superior por parte de estudantes em situação de desvantagem social ou económica. O Comunicado de Londres (2007), retomando esta abordagem, vai, contudo, mais longe, referindo constituir papel do ensino superior o desenvolvimento das competências já referidas no descritor de Dublin, que mencionámos anteriormente. Assim, diz o Comunicado em causa:

o Ensino Superior deveria desempenhar um papel decisivo no fortalecimento da coesão social reduzindo as desigualdades e aumentando o nível de conhecimento, *skills* e competências na sociedade. A política de ensino deveria, pois, ter como objectivo contribuir para uma sociedade do conhecimento que seja sustentável e democrática”, bem como promotora da igualdade de oportunidades. (idem: 2.18)

O Comunicado da Conferência dos Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior (nºs 4 e 9), ocorrida em Lovaina, em Abril de 2009, reforça os objectivos do ensino superior relacionados com a preparação das e dos estudantes para uma cidadania activa, em contexto democrático, bem como a radicação da reforma do ensino superior associada ao Processo de Bolonha nos valores europeus, entre os quais se encontra a equidade social, objectivo para o qual contribuirá um reforço da participação de todos os estratos da população, facilitando e reforçando o acesso de grupos sub-representados ao ensino superior.

A legislação portuguesa de aplicação do Processo de Bolonha ao contexto universitário português retoma as preocupações centrais da documentação europeia na matéria, incluindo a descrição das competências que deverão ser atingidas ao nível da preparação das e dos estudantes para o exercício de uma cidadania activa, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de autonomia e pensamento crítico.

Assim, o Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, sobre os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, designadamente o sistema de ECTS, assumindo a filosofia do Processo de Bolonha, chama a atenção para a necessidade de uma mudança de paradigma de formação: esta deve ser centrada na actividade e competências que as e os estudantes devem adquirir, como parte do “reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna” (idem, alínea i). Ora o Artº 15º, nº1, alínea c) do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, que procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos, define como uma das competências a desenvolver no segundo ciclo de estudos, tal como já referido nos Descritores de Dublin, a

capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem.

O Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, que introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, visando o aprofundamento do Processo de Bolonha, continua a associar as mesmas competências “cívicas” aos segundos ciclos de estudos.

Também o projecto educativo da Universidade Fernando Pessoa, explicitado nos seus Estatutos de 2009 (in: Aviso n.º 19673/2009, Diário da República 2.ª série — N.º 212 — 2 de Novembro de 2009), afirma como objectivos primordiais do ensino superior que ministra, em diversos campos do saber científico e técnico (Art 2º, 1, a), a educação para “uma vida cívica e activa no respeito pela ética e pelos direitos humanos” (Art 2º, 1, b), bem como o estímulo ao “desenvolvimento do pensamento crítico e do espírito científico” (Art 2º, 1, c) e ainda, como “projecto geral” (Artº 3º, 1), para além da “investigação fundamental e aplicada”, “uma sólida formação cultural e cívica de todos os que integram a sua comunidade académica”.

Os documentos orientadores do processo de transição para o paradigma de ensino impulsionado pelo Processo de Bolonha emanados da Reitoria da Universidade Fernando Pessoa frisam as ideias-chave do mesmo, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento e reforço de um ensino organizador do conhecimento que as e os estudantes vão assimilando, valorizador das suas competências e da sua criatividade e incentivador do “pensamento crítico autónomo” (*Decálogo para a Transição para Bolonha* 2006: ponto 3.5). O documento reitoral denominado *Bolonha e os alunos UFP* (2006), refere como elementos que permitem aos professores ensinar: “a predisposição para aprender, portanto dinâmica comunicacional, isto é, relação e proximidade intelectual, ética e cívica, entre professores e alunos” (idem: ponto 2.6.). Esta dinâmica exige das e dos estudantes que estes adiram a uma “cultura do desenvolvimento”, através do “estudo pessoal, do espírito crítico, da criatividade, da autonomia e do rigor científico” (idem: ponto 2.8.). Por sua vez, a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, na qual se integra o curso de Serviço Social, apresenta-se a si própria como uma Faculdade que encara as suas e os seus estudantes como “parceiros competentes no processo de mudança de mentalidades no campo da educação” (http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=263%3Afaculdade-de-ciencias-humanas-e-sociais&catid=49%3Aestrutura&Itemid=477).

O Processo de Bolonha, a legislação nacional de implementação do mesmo a nível nacional e os documentos enquadradores do perfil, missão e projecto educativo da Universidade Fernando Pessoa permitem, pois, uma leitura consonante no sentido do reforço

da dimensão cívica e de cidadania de todo o ensino, e aqui, concretamente, do ensino universitário.

A dimensão cívica do ensino universitário, na dupla vertente do desenvolvimento da autonomia das e dos estudantes e da preparação para o exercício da responsabilidade social dos mesmos, através de diversas formas de intervenção na sociedade, já estava, aliás, bem presente na Declaração Mundial da UNESCO sobre o Ensino Superior para o Século XXI (1998), antes de mais, por se considerar que “a educação constitui um pilar fundamental dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento e da paz” (idem: 2). Mantendo o rigor científico que o caracteriza (ousaria eu dizer: precisamente por causa desse rigor científico), o ensino universitário deve não só “mudar, como provocar a mudança, atender às necessidades e promover a solidariedade e a equidade” (idem: 3). O documento da UNESCO agora referido considera ser primeira missão da Universidade “educar, treinar e desenvolver investigação” que vise a educação para a intervenção junto das necessidades da sociedade, a educação para a cidadania activa e para o subsequente desenvolvimento das sociedades, no respeito pela diversidade cultural e pela protecção e desenvolvimento dos valores básicos da cidadania democrática.

Esta perspectiva leva este documento a colocar uma questão muito relevante para todo o ensino e, em particular, para o ensino superior: a questão da utilidade social do conhecimento adquirido, produzido e desenvolvido nas universidades. O ensino será relevante se contribuir para “eliminar a pobreza, a intolerância, a violência, a iliteracia, a fome, a degradação ambiental e as doenças” (idem: 5), sendo para tal necessária uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, bem como uma educação para o desenvolvimento do espírito crítico, cujo objectivo último é contribuir para uma cidadania activa, capaz de levar os sujeitos a analisarem os problemas da sociedade e a contribuírem para a sua resolução. Neste sentido, a UNESCO, em 1998, apelava já à necessidade de proceder a alterações aos currículos dos cursos universitários, no sentido da sua orientação para a aquisição de competências promotoras, precisamente, da cidadania e da capacidade de iniciativa social (cf. idem: 6-7).

A relevância do desenvolvimento de “consciências cidadãs”, para utilizar a terminologia de Majo Hansotte (2005), constitui preocupação recorrente na literatura sobre o papel social do ensino superior. Basta para tanto recordar autores como Ortega y Gasset

(2003¹), que, nos seus escritos sobre a missão da universidade, já nos anos 30 do século XX, equacionava a utilidade da mesma numa perspectiva humanista, isto é, na abertura “à plena actualidade”, no meio no qual ela deve submergir” (idem: 82). Não se pense, contudo, que Ortega y Gasset cai na tentação de reduzir o conhecimento a adquirir na Universidade a um aparato de conhecimentos técnicos. A universidade caracteriza-se, na sua perspectiva, pela “defesa da cultura humanista” (idem: 51). Assim, diz Ortega y Gasset, *ibidem*):

Mas o senhor que se diz médico ou magistrado ou general ou filósofo ou bispo - isto é, que pertence à classe directora da sociedade -, se ignora o que é hoje o cosmos físico para o homem europeu, é um perfeito bárbaro, por muito que saiba das suas leis, mezinhas, ou santos padres. O mesmo diria de quem não possua uma imagem medianamente ordenada das grandes transformações históricas que trouxeram a humanidade até à encruzilhada de hoje (tudo hoje é uma encruzilhada). E o mesmo de quem não possuir uma ideia precisa acerca do modo como o espírito filosófico enfrenta no presente o seu ensaio perpétuo de formar um plano do Universo ou da interpretação que a biologia geral dá aos factos fundamentais da vida orgânica.

Se à universidade corresponde uma missão de educação cívica das e dos seus estudantes, esta passa também pelo reconhecimento de que “o ser humano não nasceu para ser literato ou doutor: nasceu para ser livre”, já que “a sua vocação é o exercício constante da liberdade.”, como nos diz Cristovam Buarque (1998: 9). Ora, na perspectiva deste, “a educação constitui o caminho fundamental que conduz à liberdade” (*ibidem*). A universidade, particularmente, deve educar para o usufruto da liberdade racional que desenvolve a criatividade ao nível social, cultural, estético, político.

A liberdade racional constitutiva da própria identidade da Universidade, traduz-se, no pensamento de Jacques Derrida (2003: 9) numa “liberdade incondicional de questionamento e proposição”, isto é, numa “incondicionalidade” da Universidade (o título do seu escrito aqui mencionado é, precisamente, “A universidade sem condição”). Criticando duramente a instrumentalização da universidade, ao serviço de “conglomerados e firmas internacionais” (idem: 17), à qual, na sua experiência, correspondia, muitas vezes, um tornar as Humanidades “reféns dos departamentos de ciência pura ou aplicada, que concentram os investimentos”, Derrida (idem: 18-19) defende que é nas Humanidades que se garante a incondicionalidade da Universidade:

¹ Edição original de 1930. Utiliza-se aqui a edição de Gabaraín, traduzida para português em 2003.

É nas Humanidades que se encontra um lugar de apresentação, de manifestação, de salvaguarda ordinária e privilegiada. Aí tem também o seu espaço de discussão e de reelaboração, o que tanto passa pela literatura e pelas línguas (ou seja, pelas ciências ditas do homem e da cultura) como pelas artes não discursivas, o direito e a filosofia, pela crítica, pelo questionamento, e, para além da filosofia crítica e do questionamento, pela desconstrução - onde o que está em pauta não é menos do que re-pensar o conceito de homem, a figura da humanidade em geral, e singularmente isso que pressupõe tudo quanto, na universidade, séculos há que chamamos Humanidades. Deste ponto de vista pelo menos, a desconstrução (não experimento qualquer pejo em dizê-lo e mesmo em reivindicá-lo) tem o seu lugar de privilégio na universidade e nas Humanidades como lugar de irredentismo, e mesmo, analogicamente, como uma espécie de princípio de desobediência civil, se não de dissidência em nome de uma lei superior e de uma justiça do pensamento.

São, pois, na Universidade, as Humanidades, segundo Derrida, que garantem uma educação para a leitura interpretativa da realidade complexa na qual estamos imersos, pois que, segundo nos diz Naomar de Almeida Filho, referindo-se ao papel da Universidade, “não lhe cabe sustentar a torre de marfim na conjuntura atual [sic], nesta era de mundialização, aquecimento global, realidade virtual, movimentos sociais expandidos e democracia em tempo real.” (2008: 254).

A questão da utilidade social do conhecimento adquirido, bem como da preparação dos futuros profissionais para a intervenção crítica e construtiva adquire contornos muito específicos quando se trata de aprofundar a formação das e dos estudantes de Serviço Social ou de capacitar estudantes provenientes de outras áreas científicas ou disciplinares para um olhar crítico sobre a sociedade. Esta componente é acentuada no parecer da Associação dos Profissionais de Serviço Social relativo ao Processo de Bolonha (2004), segundo o qual, o assistente social, sendo um “especialista das Ciências Sociais e Humanas”, se configura como “um *profissional complexo*”, o que exige a “formação e desenvolvimento pessoal do profissional a par da formação científico-técnica” em contextos sociais de crescente complexidade”. Mais se acrescenta que “estas circunstâncias exigem condições de maturação pessoal e profissional, uma importante componente curricular de formação experiencial e uma capacitação para a investigação e produção de conhecimento nos contextos da acção profissional”.

Estas condições visam permitir a superação de algumas daquelas que Bartlett (cit. in: Fernandes, 1996: 22), nos anos cinquenta, já identificava como sendo “barreiras ao pensamento integrativo em Serviço Social”, que, na sua perspectiva, conduziam à “sua

subalternização no contexto das Ciências Sociais” (ibidem). Entre estas barreiras, Bartlett inclui as “atitudes anti-intelectuais”, que levariam à focalização da intervenção no indivíduo e à sensação de que a “generalização e a teoria” constituiriam “uma ameaça”, e ainda a “resistência à abordagem dedutiva”, isto é,

a fixação na experiência, confiança demasiada em feixes limitados de teoria, resistência em considerar hipóteses globais ou quadros de referência amplos para a compreensão dos elementos essenciais e unificadores da profissão, independentemente dos métodos (...) e dos campos (ibidem).

A Proposta de adequação do Curso de Mestrado em Trabalho Social ao segundo ciclo de estudos em Serviço Social na Universidade Fernando Pessoa realça a importância do estudo e da investigação para uma intervenção sólida e eficaz na área do Serviço Social, bem como a necessidade de abordar temas que permitam que tal intervenção social na realidade portuguesa se baseie num conhecimento da mesma e dos temas mais relevantes na actualidade. O facto de estarmos perante um programa de estudos do segundo ciclo, associa o desenvolvimento de capacidades na área da investigação à formação para o exercício profissional, como já vimos, o que corresponde, igualmente, ao reconhecimento da “importância da teoria e consequentemente da formulação de um quadro de referência para a intervenção”, já que “a prática isolada da teoria não tem condições de se reformular” (Negreiros, 1999: 35). A associação da investigação à acção contribui, assim, para uma “postura teórico-prática” no quadro da formação, isto é, para o reconhecimento da “necessidade de fundamentos e aprofundamentos teórico/analíticos mais consistentes no terreno académico” (ibidem).

1.3. Enquadramento da unidade curricular

1.3.1. Enquadramento da unidade curricular no plano de estudos

A unidade curricular de Estudos de Género (*strictu sensu*) não existe em nenhum dos planos de estudos de primeiro e segundo ciclo em Serviço Social oferecidos em Portugal (de acordo com informação disponível no site do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/Pesquisa/Pesquisa.htm>), à excepção do curso apresentado na Universidade Fernando Pessoa. Tal não significa, contudo, que temáticas relacionadas com as mulheres não estejam presentes, de alguma forma, na

designação de algumas unidades existentes nos planos de estudos de outras instituições que oferecem formação em Serviço Social nos vários ciclos, como é o caso dos planos curriculares que incluem, por exemplo, no primeiro ciclo de formação, Sociologia da Família (em várias instituições do ensino público e privado). A unidade de Família e Género é oferecida no curso de Serviço Social da Universidade Técnica de Lisboa, com programa na perspectiva dos Estudos de Género.

Os planos curriculares dos segundos ciclos expressamente em Serviço Social, sendo poucos, revelam a mesma ausência da temática específica dos Estudos de Género. Não existe nenhum doutoramento em Serviço Social que inclua explicitamente a linha de Estudos de Género, a não ser na Universidade Fernando Pessoa, onde os doutoramentos em ciências sociais incluem uma linha de investigação em Estudos de Género em Portugal. Esta inclui-se na área Sociologia, aberta, obviamente, também a candidatos provenientes do Serviço Social.

O segundo ciclo do curso de Serviço Social na Universidade Fernando inclui os Estudos de Género no número de unidades curriculares consideradas como reforçando a componente nuclear e distintiva do Mestrado em Serviço Social. A Proposta de adequação do Curso de Mestrado em Trabalho Social, da Universidade Fernando Pessoa (2008) inclui a unidade entre as “áreas consideradas de grande actualidade para a intervenção social na realidade portuguesa” (p. 10), atribuindo-lhe 6 créditos.

Os Estudos de Género fazem parte de um currículo cujas áreas científicas dominantes, para além do Trabalho Social e Orientação (com 72 créditos), são a Sociologia e Outros Estudos (com 25 créditos). Os restantes créditos repartem-se de forma igual entre as áreas científicas (com 6 créditos cada uma) da Psicologia, da Ciência Política e Cidadania, das Ciências Sociais e do Comportamento e da Economia. O currículo inclui as unidades de Política e Administração Social, Teoria e Metodologia em Serviço Social, Seminário de Investigação em Intervenção Social I, Antropologia Social e Cultural, Desenvolvimento Sustentável e Cidadania, Psicopatologia, Economia Portuguesa, Antropologia Urbana e Demografia e Envelhecimento, bem como Inclusão Social e Minorias, Seminário de Investigação em Intervenção Social II, Intervenção Social nas Problemáticas Contemporâneas da Famílias e Sociologia das Migrações.

A análise dos programas das unidades curriculares mencionadas parece permitir concluir que, embora a problemática do género e das mulheres possa estar presente de forma

indirecta em algumas delas, não é tratada de *per si*, com base numa hermenêutica específica, o que justifica, pois, a existência de uma unidade curricular particularmente destinada à abordagem destas questões.

1.3. 2. Enquadramento teórico da unidade curricular

A unidade de Estudos de Género, quando leccionada num currículo de Serviço Social, justifica-se, antes de mais, por três ordens de ideias, a saber: a) a associação directa do exercício da profissão à promoção dos direitos humanos e, portanto, também dos direitos das mulheres; b) a relevância dos índices de exclusão entre as mulheres; c) a utilidade de enquadramento do serviço social em “perspectivas teóricas mais amplas”.

Debrucemo-nos, pois, sobre cada um destes aspectos.

a) a associação directa do exercício da profissão à promoção dos direitos humanos e, portanto, também dos direitos das mulheres:

O documento da Universidade Fernando Pessoa (Proposta de adequação do Curso de Mestrado em Trabalho Social: 2008) já mencionado faz referência à preocupação de articulação dos conteúdos programáticos deste ciclo com as perspectivas acerca do Serviço Social e do trabalho dos assistentes sociais patentes na filosofia da International Federation of Social Workers (IFSW), bem como na Associação de Profissionais de Serviço Social (Portugal) e nas referências da Organização das Nações Unidas vertidas para a publicação deste organismo intitulada “Direitos Humanos e Serviço Social” (1999). Ora a International Federation of Social Workers (<http://www.ifsw.org/f38000041.html>) afirma que o serviço social “nasceu de ideais humanitários e democráticos e os seus valores baseiam-se no respeito pela igualdade, valor e dignidade de todas as pessoas” (ibidem). Como tal, os direitos humanos e a justiça social constituem a motivação e justificação para a intervenção social” (ibidem).

Um dos contributos fundamentais para a eficácia de tal intervenção consiste, precisamente, na articulação entre a acção e a investigação, uma vez que, no dizer de Josefina Figueira-McDonough (1999, p. 118), “usar apenas para a selecção de problemas sociais o

critério estabelecido pela meta ‘justiça social’ pode ser insuficiente”. A investigação da raiz das injustiças sociais exige, pois, a “reunião de peritos”, na opinião da mesma autora, ou, se falarmos em termos de construção de percursos formativos, a convocação de várias áreas disciplinares e de vários saberes e o enquadramento em “teorias mais alargadas” (cf. Malcolm Payne, 2002).

Além disso, a mudança de paradigma proposta no Processo de Bolonha poderá ser encarada, neste contexto, como uma oportunidade para reforçar a própria mudança de orientação ocorrida no serviço social ao longo do século XX e que se traduziu, a traços largos, numa conversão do modelo assistencialista para o modelo de *empowerment*, ou de capacitação, bem como de “advocacia”. Podemos definir o primeiro como um modelo que

procura ajudar os clientes a conquistar poder de decisão e de acção sobre as suas próprias vidas através da redução do efeito de bloqueios sociais ou pessoais ao exercício do poder existente, aumentando assim a capacidade e a auto-confiança para utilizar o poder e transferir o poder do ambiente para os clientes (idem: 365)

e o segundo (a advocacia) como a representação dos “interesses de clientes impotentes junto dos indivíduos e estruturas sociais poderosas” (ibidem).

A IFSW produziu um documento conjunto com o Joint Committee of the International Association of Schools of Social Work, com o objectivo de desenvolver padrões globais de qualificação para a formação e treino para o Serviço Social (Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training) (cf. <http://www.ifsw.org/p38000255.html>). Este documento identifica como “objectivos-chave do Serviço Social” “facilitar a inclusão de grupos de pessoas marginalizadas, socialmente excluídas, empobrecidas, vulneráveis e em risco”, bem como lutar contra as barreiras, desigualdades e injustiças existentes na sociedade, contribuir para aumentar o bem-estar dos indivíduos, famílias, grupos e comunidades, bem como para desenvolver as suas capacidades de resolver os seus próprios problemas, encorajar as pessoas a envolverem-se, numa perspectiva de advocacia, na resolução de problemas tanto ao nível local, como nacional, regional e internacional e trabalhar na protecção dos mais fracos.

O mesmo documento define ainda o “paradigma da profissão”. Este encerra uma rede complexa de perspectivas e abordagens, desde a abordagem personalista, isto é, que passa, fundamentalmente, pelo reconhecimento da dignidade, valor e carácter único de cada pessoa,

até à perspectiva ecológica (isto é, de interconexão dos diversos níveis e sistemas sociais), baseada na ênfase no empenho na justiça social e nos direitos humanos, à perspectiva desenvolvimentista, que advoga o *empowerment* e a percepção dos diversos ciclos da vida e o respeito pela diversidade (racial, cultural, religiosa, étnica, linguística, de género, orientação sexual e de capacidades).

A promoção dos direitos humanos das mulheres constitui parte integrante e relevante do trabalho e da investigação na área do Serviço Social. O documento da IFSW em análise nomeia explicitamente “Padrões relativos à inclusão da diversidade cultural, étnica e de género” (idem). Nestes indica-se explicitamente a necessidade de os cursos universitários em Serviço Social incluírem unidades curriculares, quer na perspectiva de mainstreaming, quer disciplinar, que permitam uma “análise de género”.

Também a Declaração de Princípios da Ética no Serviço Social, mais uma vez, da IFSW (http://www.ifsw.org/cm_data/Ethics_in_Social_Work_Statement_of_Principles_-_to_be_publ_205.pdf), toda ela eivada da preocupação de realçar o papel dos assistentes sociais como cidadãos activos e promotores de condições de exercício da cidadania, menciona explicitamente como parte da responsabilidade dos mesmos na promoção da justiça social, tanto na sociedade, em geral, como em relação àqueles com quem trabalham directamente, a recusa de todas as formas de discriminação negativa, incluindo-se entre elas, a discriminação de género, de sexo ou de orientação sexual, e a promoção do *empowerment*.

A Proposta de adequação do segundo ciclo de estudos em Serviço Social na Universidade Fernando (2008) remete ainda para o trabalho (já mencionado), estruturado pela ONU, em 1999, e intitulado “Direitos Humanos e Serviço Social”, como fonte inspiradora da orientação e formulação do currículo apresentado. Este Manual visa “proporcionar aos estudantes, pessoal docente e trabalhadores na área do Serviço Social o conhecimento e o desenvolvimento das questões relativas aos Direitos Humanos e preocupações de justiça social” (ONU, 1999: 17) e recomenda a introdução da temática dos Direitos Humanos nos planos curriculares dos cursos de Serviço Social, de forma a fazer, igualmente, jus a uma superação da perspectiva assistencialista, em função de uma lógica de promoção dos direitos dos cidadãos. Nestes, os direitos das mulheres são mencionados explicitamente, tanto do ponto de vista dos documentos das Nações Unidas para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres, como do ponto de vista da chamada de atenção para o

facto de as mulheres se encontrarem, estatisticamente, entre os grupos da população mundial mais pobres.

A discriminação sexual constitui um dos temas desenvolvidos na terceira parte do Manual em causa, na qual se procura dar algumas orientações práticas para a reflexão em torno das questões dos direitos humanos que se colocam na prática e no ensino do Serviço Social e da sua articulação com os documentos de referência das Nações Unidas. Propõe-se que o tema da discriminação sexual seja abordado sob os seguintes aspectos: “igualdade/desigualdade: saúde, educação, trabalho, remuneração; modelos de funções; competição *versus* complementaridade; aspectos culturais/tradicionais dos sexos; casamento e outras formas de vida em comum; orientação sexual” (ONU, 1999: 62). Além de se referirem os instrumentos internacionais e regionais relevantes para o enquadramento desta problemática², sugere-se que a reflexão em torno das possibilidades de intervenção do serviço social nesta área passe pela “promoção de leis justas para ambos os sexos”, a “sensibilização para as questões relativas ao género” e ainda a criação de “grupos de auto-ajuda, grupos de mulheres e outros” (cf. *ibidem*). Aponta-se ainda para a necessidade de os estudantes de serviço social se aperceberem da conexão entre os direitos humanos e as questões de género (igualdade perante a lei, igualdade no trabalho, igualdade na família), bem como das suas possibilidades de intervenção na área, nomeadamente, através da definição das competências necessárias para tal. E pergunta-se de que forma podem os profissionais deste sector “promover mudança nas questões relacionadas com o género, respeitando as tradições culturais da população em causa” (*idem*: 63).

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, adoptada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela resolução n.º 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de Dezembro de 1979, com entrada em vigor na ordem internacional a 3 de Setembro de 1981, e mencionada como um dos documentos de referência no Manual mencionado anteriormente, equaciona a necessidade de atender

² O Manual refere, concretamente, os seguintes documentos: a nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); os Pactos Internacionais sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, e sobre os Direitos Cívicos e Políticos (1966); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); a Convenção sobre o Consentimento para Casamento, Idade Mínima de Casamento e Registo de Casamentos (1962); Convenções da OIT. A nível regional: a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (1981); a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969); a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950); a Acta Final de Helsínquia (1975); a Carta Social Europeia (1961). Atenda-se ao facto de este Manual datar de 1999.

especificamente aos direitos das mulheres, uma vez que os documentos que equacionam os direitos humanos em geral não parecem ter sido suficientemente eficazes no que diz respeito à resolução das situações de discriminação de que as mulheres são alvo, entendendo-se por “discriminação contra as mulheres”, no Artº 1º da Convenção,

qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha como efeito ou como objectivo comprometer ou destruir o reconhecimento, o gozo ou o exercício pelas mulheres, seja qual for o seu estado civil, com base na igualdade dos homens e das mulheres, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios ,político, económico, social, cultural e civil ou em qualquer outro domínio.

O Preâmbulo desta importante Convenção enquadra o desrespeito pelos direitos das mulheres no contexto da violação dos “princípios da igualdade de direitos e do respeito da dignidade humana”, que não só dificulta a participação das mulheres na vida política, social, económica e cultural do seu país, em pé de igualdade com os homens, como obstaculiza o próprio desenvolvimento da sociedade, em geral, ao mesmo tempo que “impede as mulheres de servirem o seu país e a Humanidade em toda a medida das suas possibilidades” (idem). O respeito pelos direitos das mulheres aparece, assim, simultaneamente, como um sinal de desenvolvimento e como o elemento *sine qua non* para a participação das mulheres no progresso da sociedade.

A Convenção especifica formas de discriminação a que as mulheres estão sujeitas no acesso e gozo dos direitos civis, políticos, sociais e culturais que lhe assistem, enquanto seres humanos e enquanto mulheres, bem como as medidas a tomar para lhes pôr cobro. O Estado tem uma responsabilidade especial neste sentido, devendo tomar medidas legislativas de eliminação das discriminações e de promoção dos direitos das mulheres. Contudo, o cumprimento dos direitos das mulheres não tem impacto apenas sobre elas, nem resulta unicamente de medidas concretas direccionadas para as mesmas: a Convenção chama a atenção para a necessidade da “instauração da nova ordem económica internacional baseada na equidade e na justiça”, pois ela “contribuirá de forma significativa para promover a igualdade entre os homens e as mulheres” (ibidem). Além disso, o respeito pelos direitos das mulheres contribui directamente para a “realização da plena igualdade entre os homens e as mulheres” (ibidem) e esta, por sua vez, corresponde ao cumprimento dos direitos humanos de todos.

Também a Declaração da Plataforma de Acção da Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres, ocorrida entre 4 e 15 de Setembro de 1995, reforça, por um lado, o carácter humano e universal do cumprimento dos direitos das mulheres e, por outro lado, a necessidade de promover os direitos específicos das mesmas, em ordem a permitir-lhes o acesso aos mesmos direitos universais. Assim, diz-se no nº 220 do mesmo documento:

Todas as pessoas devem ter o direito de participar, contribuir e usufruir do desenvolvimento cultural, económico, político e social. Em muitos casos, as mulheres e as raparigas são discriminadas na distribuição dos recursos económicos e sociais, o que constitui uma violação directa dos seus direitos económicos, sociais e culturais.

Ambos os documentos referidos apelam à urgência da transposição dos princípios e medidas enunciados ao nível das Nações Unidas para a legislação dos diversos países. A Plataforma de Pequim apela a uma estratégia transversal (de *mainstreaming*), segundo a qual

ao ocupar-se das questões relativas ao gozo dos direitos humanos, os Governos e outros implicados devem promover uma política que vise, activa e visivelmente, integrar a perspectiva de género em todas as políticas e programas, de forma a que, antes de serem tomadas as decisões, sejam analisados os efeitos que se irão reflectir nas mulheres e nos homens, respectivamente (nº 229).

O governo português gizou o seu III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2007-2010) (DR, 1.ª série — N.º 119 — 22 de Junho de 2007), na Resolução do Conselho de Ministros nº 82/2007. Depois de reiterar a igualdade de género como “um direito fundamental consagrado na Constituição da República Portuguesa e um direito humano essencial para o desenvolvimento da sociedade e para a participação plena de homens e mulheres enquanto pessoas”, apresenta a dupla estratégia adoptada: de inclusão de medidas de *mainstreaming* de género, isto é de “integração da dimensão de género nas diversas áreas de política”, e de adopção de “acções específicas para a promoção da igualdade de género, incluindo acções positivas”. O Plano privilegia as seguintes áreas estratégicas de intervenção: I) Perspectiva de género nos diversos domínios de política enquanto requisito de boa governação; II) Perspectiva de género nos domínios prioritários de política; III) Cidadania e género; IV) Violência de género; V) Perspectiva de género na União Europeia, no Plano Internacional e na Cooperação para o Desenvolvimento.

A Área II do Plano agora referido, “Perspectiva de género em domínios prioritários de política”, tem particular relevância para a questão da pertinência da inserção de uma unidade

de Estudos de Género no percurso académico do curso de Serviço Social, e isto a dois títulos. Primeiro, porque um dos objectivos desta área consiste em “difundir os valores da igualdade de género através da educação e informação” (idem: Enquadramento). Depois, porque assume como prioridade “combater a segregação horizontal e vertical e a desigualdade social” (ibidem), geradoras de formas de discriminação e de exclusão das mulheres. Se o primeiro objectivo se coaduna com metas pedagógicas dos Estudos de Género, o segundo articula-se com o *proprium* do exercício profissional na área do Serviço Social. Assim, o Plano refere explicitamente na secção relativa à “Educação, investigação e Formação”, no contexto da Área II:

Sendo inequívoco o aumento dos Estudos de Género e dos Estudos sobre as Mulheres, também é certo que a investigação neste domínio continua a revelar-se insuficiente em algumas áreas, bem como pouco divulgada. Assim, a investigação científica na área das representações de Género, das relações sociais entre os dois sexos, bem como estudos específicos sobre homens, é fundamental para a elaboração de diagnósticos que apoiem a tomada de decisão política (idem: Área 2, 2.1.).

O Plano preconiza, pois, a promoção do reforço estatal à investigação na área do género, com o objectivo de “promover a integração dos Estudos de Género em todos os domínios” (ibidem).

A transversalidade da dimensão de género a todas as políticas, níveis de decisão política e de administração (desde a governamental, à local), bem como de intervenção, preconizada no Plano, atinge e implica também, com grande grau de relevância, profissionais na área do Serviço Social. Apesar de tal não ser mencionado explicitamente, é óbvio o envolvimento dos profissionais desta área nas políticas sociais do Estado, em instituições subsidiárias do mesmo, em ONGs com responsabilidade na área social.

Note-se ainda que a inclusão e desenvolvimento social constituem uma das preocupações do Plano, no qual, se afirma que “o fenómeno da pobreza e da exclusão social não é neutro, atingindo, particularmente, as mulheres” (idem: Área 2, 2.4.). O apoio ao empreendedorismo, a melhoria da qualidade de vida de famílias monoparentais, de reformados, de idosas; o apoio a mulheres migrantes e provenientes de minorias étnicas; a promoção da saúde da mulher em todas as fases da sua vida; o estímulo ao associativismo em prol dos direitos humanos, em geral, e dos direitos humanos das mulheres, em particular; o combate à violência doméstica, constituem medidas cuja implementação implica muito directamente profissionais de Serviço Social.

b) a relevância dos índices de exclusão entre as mulheres

A pertinência da associação das questões de género à formação oferecida no Curso de Serviço Social deve-se não só à própria razão de ser de uma prática profissional e de uma investigação que se colocam a si próprias na perspectiva do *empowerment* e da advocacia, como vimos, mas também e antes de mais, à persistência das situações de discriminação das mulheres nos mais variados domínios da vida pública e privada. De facto, segundo dados recentes da UNIFEM (http://www.unifem.org/gender_issues/), “as mulheres carregam um fardo desproporcionado da pobreza do mundo”. Elas estão mais expostas do que os homens a situações de pobreza, dadas as discriminações sistemáticas que sofrem na educação, na saúde, no emprego e no controlo da propriedade. Esta situação tem implicações na sua capacidade de se protegerem da violência, bem como no seu papel nas tomadas de decisão.

Mais acrescenta a UNIFEM que, de acordo com algumas estatísticas, as mulheres representam 70% dos pobres existentes no mundo. A discrepância entre os salários dos homens e das mulheres era de 17%, em 2008. No que diz respeito à saúde, calcula-se que, actualmente, metade dos infectados com HIV sejam mulheres, sobretudo na África Subsaariana. Muitas destas situações estão associadas a violência e exploração sexual às quais as mulheres são mais vulneráveis. Também no que diz respeito à paz e segurança, verifica-se que, embora as mulheres continuem a desempenhar um papel residual nos combates e nas guerras, estão entre as suas principais vítimas: 70% dos feridos em conflitos contemporâneos são civis, na sua maioria, mulheres e crianças. Apesar disso, as mulheres continuam a estar fora das mesas de negociação em situações de conflito que as atingem a elas e aos seus filhos de forma particular.

Quanto ao envolvimento das mulheres na governação democrática, apesar de haver um número crescente de membros do sexo feminino nos parlamentos e nos governos, a UNIFEM estima que, caso não haja nenhuma intervenção positiva (por exemplo, sob o formato de quotas), as mulheres só atingirão uma percentagem de 40% de participação na vida política no fim do século XXI.

Também na Europa Comunitária, apesar dos progressos alcançados, continuam a verificar-se situações de discriminação das mulheres. Assim, na Declaração da Comissão

Europeia (2010) por ocasião do Dia Internacional da Mulher de 2010, comemorativa dos quinze anos da adopção da Declaração da Plataforma de Acção da Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres e dos trinta anos da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, reconhece-se tanto a persistência de formas de discriminação a nível económico, do emprego e salarial (as mulheres ganham, em média, menos 18% do que os homens) e na participação das mulheres nos processos de tomada de decisão, como a existência de violência de género³.

O enquadramento do já mencionado III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010), apresenta os seguintes dados acerca da situação portuguesa:

Com efeito, se a participação de raparigas e de rapazes é igualitária em todos os graus de ensino, excepto no ensino superior, onde as raparigas constituem a maioria (65,9 % dos diplomados, em 2004), e se as portuguesas apresentam uma das mais elevadas taxas de actividade da União Europeia (68,1 % para as mulheres entre os 15 e os 64 anos, em 2005), continua, em contrapartida, a existir uma forte segregação horizontal e vertical do mercado de trabalho, com repercussões na diferenciação salarial, que é da ordem dos 20 %. Na família, a desigualdade de repartição das responsabilidades familiares e domésticas traduz-se numa diferença de 3 horas que as mulheres gastam a mais, em relação aos homens, em trabalho doméstico e familiar. Outro indicador da desigualdade de poder na família é expresso pelo número de ocorrências de violência doméstica registadas nas diversas forças de segurança (20 595 em 2006), das quais cerca de 85 % são de violência conjugal.

Embora a unidade curricular de Estudos de Género se insira num segundo ciclo que não é frequentado apenas por estudantes provenientes do Serviço Social, revela-se de interesse para enquadrar as problemáticas relacionadas com as mulheres com as quais, tanto assistentes sociais como outros profissionais não só de áreas sociais e humanas, como de todas as outras áreas, se deparam, já que estamos perante temáticas transversais a todo o tecido social, pertinentes também na perspectiva de uma educação para a cidadania, em termos gerais.

³ Para uma listagem bastante exaustiva dos instrumentos internacionais na área do Género, tanto a nível europeu, como das Nações Unidas, consulte-se o III Anexo do III Plano Nacional para a Igualdade de Cidadania e Género (2007-2010), da responsabilidade do governo português, referido anteriormente.

c) a utilidade do enquadramento em “perspectivas teóricas amplas”:

A relevância da inclusão das temáticas de género no currículo de Serviço Social resulta não só dos aspectos já referidos anteriormente, isto é, do enraizamento da prática profissional no quadro de referência dos direitos humanos e da persistência da feminização das múltiplas formas de exclusão, mas também da pertinência de reforçar a formação teórica das e dos estudantes que procuram esta área de conhecimento e de intervenção. Ora, tal como constata Vesna Leskošek (2009), num estudo sobre o ensino nos cursos de Serviço Social que envolveu investigadoras de vários países da Europa, também da realidade portuguesa se pode dizer o seguinte:

A formação em Serviço Social falha frequentemente na integração do género como uma categoria analítica, apesar de a maior parte dos utentes serem mulheres, de a maioria dos assistentes sociais serem mulheres e de as mulheres terem tido um papel importante na história do estabelecimento do Serviço Social como profissão (idem: 9).

Sendo assim, e ainda na perspectiva do estudo mencionado (cf. Mirja Satka e Johanna Moilanen 2009), o papel do professor consiste em problematizar conceitos e representações já existentes nas e nos estudantes, tanto acerca do conteúdo da profissão, como da realidade social mais ampla. Isto aplica-se tanto à área do Serviço Social, em concreto, como a qual outra área do conhecimento, adquirindo contornos específicos nas ciências sociais. Assim, e no que toca ao Serviço Social, importa que a aprendizagem num segundo ciclo de estudos contribua de forma mais aprofundada para a superação de uma perspectiva ingénua das problemáticas sociais, nomeadamente, através de uma abordagem sistémica, articulada e interdisciplinar. E isto porque “a exposição de experiências, por si mesma, não é suficiente para a produção de conhecimentos em Trabalho Social” (Teresa Zamanillo, 2001: 138). Para que a exposição supere o nível de mera descrição, é necessário que seja “formalizada numa estrutura epistemológica que traga significado ao empírico e dê conta dos componentes, relações e funções da realidade mais significativos” (ibidem). E para que a acção não resulte de uma “conduta compulsiva”, isto é, de um “agir sem compreender” (cf. idem: 139), será necessário um quadro teórico de integração de conhecimentos e experiências dispersas. Zamanillo defende que, mais do que encontrar uma teoria própria ao Serviço Social, do que se trata é de

ordenar os conhecimentos em teorias já existentes e produzir novo conhecimento a partir da investigação de campo, desenvolvendo conceitos sensibilizadores numa dinâmica interdisciplinar.

Trata-se, pois, de uma tarefa de reformulação, de recriação, no contexto em que se intervém (idem: 140).

A necessidade de um quadro teórico de integração de conhecimentos, sistémico e interdisciplinar, resulta também, obviamente, do carácter crescentemente complexo da própria realidade social, que apela a uma interpretação e intervenção em rede. Neste quadro, o trabalho do assistente social compreende-se como um “vaivém entre os planos macro e microsociais” (Sónia Guadalupe, 2009: 21), constituindo-se o profissional em “intérprete entre dois mundos”:

O mundo da vida são os contactos pessoais, a orientação de valores e a linguagem da e dentro das redes sociais primárias do indivíduo (família, amigos e colegas). O mundo de sistemas são as instituições políticas, económicas e sociais que alguém com educação (alta) nem sempre consegue entender. Um trabalhador comunitário age como um intérprete entre estes dois mundos e traduz a linguagem entre as pessoas que trabalham e vivem nos dois sistemas (Jürgen Nowak, 2001: 177-178).

A unidade de Estudos de Género compreende-se, neste contexto, como um contributo para a aquisição de ferramentas que permitam às alunas e aos alunos fazer uma leitura crítica da realidade. Não é, pois, seu objectivo primordial treinar para uma intervenção social junto da população feminina. O que se pretende é que a unidade constitua uma oportunidade de aprendizagem para a aquisição de competências ao nível da estruturação de uma “perspectiva teórica mais ampla”, isto é, enquadradora, do ponto de vista eminentemente hermenêutico, interpretativo, das problemáticas de género, transversais, implícita ou explicitamente, tanto ao percurso académico das e dos estudantes, como à sua existência como cidadãs e cidadãos e às dinâmicas sociais nas quais poderão intervir, quer tecnicamente, como assistentes sociais, quer como profissionais de outras áreas (já que o ciclo de estudos em causa é também frequentado por alunas e alunos com primeiros ciclos noutras áreas de conhecimento). Por isso, a unidade curricular adopta uma perspectiva simultaneamente hermenêutica e panorâmica, conciliando a abordagem e aprofundamento das categorias e conceitos-chave dos estudos de género com temáticas específicas de aplicação destes mesmos conceitos, em articulação com questões sociais, culturais, económicas e antropológicas nas quais a problemática do género se torna visível, abordagem essa que se poderá, pois, considerar enquadrada numa perspectiva feminista do género, centrada na constatação da existência de uma desigualdade de género com efeitos desproporcionadamente mais perniciosos para as mulheres.

Esta opção está associada a uma análise das questões de género que, reconhecendo o carácter de construção teórica e interpretativa da diferença sexual do mesmo, se distancia, contudo, claramente, de uma compreensão desta categoria “amorfa e pouco precisa em termos políticos”, retomando as palavras de Rosi Braidotti (2002: 148), e que consiste na transmissão de noções de género dir-se-ia “assépticas”, descontextualizada da história dos movimentos de emancipação das mulheres, ou aberta a uma multiplicação de diferenças de gosto individualista, associada a uma amnésia ou a uma ignorância histórica, bem como a um etnocentrismo ingénuo. Tal como Braidotti (cf. 2005), também eu penso que estas abordagens podem levar à desestruturação do debate em torno das questões de género, ignorando a sua articulação com as redes de poder social, económico, racial, colonial e de classe para as quais os feminismos marxistas, primeiramente, e os feminismos pós-coloniais, mais recentemente chamaram a atenção, como tão bem recorda Anna Yeatman (1997 e Lorber (2010).

Além disso, a tendência nesta época pós-moderna para a redução da relevância ou irrelevância de uma realidade à proximidade ou distância da mesma em relação ao indivíduo que decide ou não olhá-la, pode não contribuir de forma positiva para o reconhecimento e a identificação da persistência de desigualdades e discriminações de género, que, no mundo actual, e de acordo com os dados das organizações de defesa dos direitos humanos, continuam a ser mais penalizadoras para as mulheres, como já vimos. Por um lado, o enfoque exclusivo na categoria de género, porque apela, por vezes, de forma unilateral, para componentes de ordem psicológica, psicanalítica, identitária, subjectiva, de cariz individual, pode não satisfazer completamente a necessidade de compreensão deste carácter persistente e estrutural das desigualdades. Por outro lado, pode cair na tentação de devolver, mais uma vez, ao âmbito do privado relações sociais que os movimentos feministas têm lutado para demonstrar serem determinadas ou enormemente influenciadas por questões políticas, de poder e, portanto, também públicas.

É certo que, como Rosi Braidotti (2002: 149-150) diz, “as conotações científicas do termo ‘género’ têm sido mais aceitáveis no mundo académico do que a designação ‘estudos feministas’, por causa das sugestões explicitamente políticas desta última”. Contudo, tal como esta autora, também eu penso que a mera apresentação comparada dos géneros, dilui a agenda política subjacente aos estudos feministas, empenhados, por um lado, em fazer emergir as realidades múltiplas das mulheres e as formas de discriminação a que estas foram

e continuam a ser sujeitas, à luz do horizonte crítico de referência constituído pelos direitos humanos, e, por outro lado, em evidenciar a inexistência de uma cultura e de uma relação paritária entre ambos os géneros.

De facto, retomando as palavras de Drucilla Cornell (1993), os feminismos põem em causa as estruturas rígidas de uma hierarquia de género patriarcal na qual as mulheres são subalternizadas e a partir da qual as relações de género são definidas, tendo o homem por padrão. Esta concepção justapõe o masculino com o humano e leva a considerar a mulher como “a outra”, como diria Simone de Beauvoir (1949/I: 14 e 15):

A relação dos dois sexos não é a de duas electricidades, de dois pólos: o homem representa simultaneamente o positivo e o neutro, a tal ponto que, em francês, se diz ‘os homens’ para designar os seres humanos, tendo o sentido singular da palavra ‘vir’ sido assimilado ao sentido geral da palavra ‘homo’. (...) A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada como um ser autónomo. ‘A mulher, o ser relativo...’, escreve Michelet. (...) A mulher determina-se e diferencia-se relativamente ao homem e não este em relação a ela; ela é inessencial em face do essencial. Ele é o Sujeito, ele é o Absoluto: ela é a Outra.

É contudo, também, óbvio que a inscrição dos movimentos feministas no horizonte dos direitos humanos não se poderá furtar a esta crítica da sobreposição do humano ao masculino, portanto, do universal humano, ao masculino. Os feminismos de inspiração pós-colonial farão uma outra interpretação desta diferença, reivindicando-a como um direito emancipatório, tanto em relação a uma cultura colonial, com em relação a um olhar eurocêntrico sobre os “subalternos” (cf., por ex., Gayatri Spivak 1994 e Chandra Mohanty 1991), presente ainda nas formas de feminismo tentadas a falar pela boca de todas as mulheres, como se entre elas não houvesse também diferenças e reproduções de desigualdades de origem e expressão patriarcais.

Desconstruir os múltiplos discursos de discriminação e de subalternização das mulheres requer um esforço epistemológico e hermenêutico ancorado em diversas áreas de conhecimento, desde logo, a história, que permite retomar o percurso da acção, mas também o evoluir discursivo sobre e das mulheres. Tal percurso não pode ser dissociado da história das mentalidades, conformadas culturalmente, mas também marcadas por mecanismos psicológicos geradores de estereótipos e representações de género. É certo que estes mecanismos, estes percursos histórico-culturais, também se produzem e reproduzem na intimidade e nas dinâmicas familiares, tidas tradicionalmente como sendo do “foro privado”,

mas os movimentos feministas desvelaram o carácter político das interacções sociais privadas, enquanto reflexo de relações de poder jogadas no domínio público – político, económico e cultural – situando-as no espaço e no tempo. Inscrevo, pois, esta abordagem na perspectiva de análise dos mecanismos de discriminação das mulheres e nas formas de fazer valer os seus direitos humanos em ambos os espaços – privado e público.

O que está em causa, como diz, Joan Scott (1986), é a interpretação política do género, no contexto de discursos e práticas de poder, nas quais esta categoria é articulada em conjunção com outras, como já mencionei. Assumir que o género é construído nesta conjunção significará, então, colocar-se as perguntas que o cruzam com as outras categorias enunciadoras de lugares de poder e de exclusão. Scott (idem: 1074-1075) refere-se a algumas das perguntas que se tornam pertinentes, uma vez adoptada esta perspectiva:

Qual é a relação entre as leis acerca das mulheres e o poder do Estado? Por que motivos (e desde quando) foram as mulheres invisíveis enquanto sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram nos pequenos e nos grandes acontecimentos da história humana? Terá o género legitimado a emergência de categorias profissionais? A ciência (...) é sexuada? (...) De que forma é que as instituições sociais incorporaram o género nas suas tomadas de posição e nas suas organizações?

Tal como Joan Scott, também eu penso que estas questões “redefinem as velhas perguntas em novos termos”, cruzando, por exemplo, o tema da família e da sexualidade com o estudo da economia, “tornando as mulheres visíveis como participantes activas” (ibidem), ao mesmo tempo que visibilizam a necessidade de articular o género com outras categorias explicativas do curso da história.

Opto, pois, e na sequência do que ficou explicitado, por uma visão panorâmica dos Estudos de Género, embora invista particularmente num ângulo de abordagem hermenêutico que permita às e aos estudantes adquirirem uma estrutura de análise dos temas concretos a tratar. Para tanto, adopto uma abordagem epistemológica feminista na linha da proposta de Sandra Harding e uma abordagem hermenêutica feminista na linha de Elisabeth Schüssler Fiorenza.

A primeira aponta para a relevância que a experiência, em geral, possui para a produção de conhecimento, e, em concreto, para a análise, compreensão e formulação científica de conhecimentos sobre e das mulheres que não sejam resultado de abordagens androcêntricas, tomadas, falsamente, por abordagens objectivas e, portanto, universais. Neste

ponto, situo-me epistemologicamente na linha das chamadas “standpoint theories”, de acordo com as quais o lugar no qual cada um se situa e a partir do qual constrói a sua identidade é determinante para a construção do conhecimento, pois que “a nossa compreensão do mundo à nossa volta depende do lugar onde nos encontramos” (Harding, 2006: 38). Aceito, pois, o pressuposto de que todo o conhecimento é situado, intuição que considero constituir um contributo decisivo das epistemologias feministas da ciência. De facto, todo o conhecimento deriva de formas historicamente distintas, por exemplo, de projectos androcêntricos ou eurocêntricos, ou de projectos feministas e anti-racistas. Estas abordagens ao conhecimento e à investigação rejeitam a possibilidade de alguém ser capaz de falar sem ser a partir de um determinado local histórico ou social, como se fosse possível aquilo que Donna Haraway (1997) designa como “the God trick of modern philosophies of science”. A ciência convencional ignora que não existe conhecimento sem contexto, que o sujeito produtor de conhecimentos possui sempre determinado contexto cultural, social, político e económico que influencia a sua forma de ver o mundo.

É frequente serem apresentadas duas objecções a esta teoria: primeiro, duvida-se da sua objectividade. Em segundo lugar, afirma-se que conduz ao relativismo. Harding responde distinguindo entre “objectividade forte” e “objectivismo fraco” (2006) e dizendo que só quando estamos conscientes do enviesamento resultante do facto de produzirmos conhecimento do nosso ponto de vista é que somos capazes de reconhecer que a nossa ciência é limitada, constituindo isto a porta aberta para adquirir maior objectividade. Em segundo lugar, “a objectividade forte”, resultante de uma abordagem auto-crítica, é diferente do “objectivismo fraco”, que se baseia na convicção de que o nosso conhecimento poderia fazer o tal “God trick” já mencionado, isto é, pretender ser universal. Esta consciência da relatividade do conhecimento não significa aceitar o relativismo, já que reconhecer que todas as formas de conhecimento são parciais não é o mesmo que aceitar a ideia de que “anything goes”, sem ter em conta o impacto dos diversos tipos de conhecimento sobre as diversas comunidades humanas. A maximização da objectividade exige não só que representemos com rigor a forma como nos vemos a nós próprios, aos outros e ao mundo, como também que levemos a sério as representações que os outros têm de nós, de si próprios e do mundo. O reconhecimento do carácter situado e parcial do conhecimento implica, ainda, o reconhecimento da complexidade da realidade.

Esta complexidade exige uma interpretação a vários tempos: inspiro-me aqui numa abordagem hermenêutica feminista na linha de Elisabeth Schüssler Fiorenza. Embora a autora estude os textos bíblicos, a sua proposta hermenêutica é passível de aplicação ao labor de produção textual de qualquer área das ciências humanas e sociais, mormente às suas fontes (e ao seu “cânone”). Para Fiorenza, o critério último de interpretação e de adopção de um texto não se encontra no texto, mas sim na comunidade que o recebe (1998). É a experiência das mulheres e não os textos em si, que constitui a referência última da hermenêutica feminista. Esta procederá em vários passos.

O primeiro é o da *hermenêutica da suspeita*, que procede identificando o carácter e a dinâmica androcêntrico-patriarcal do texto e da sua interpretação (cf. Fiorenza, 1988). O seu objectivo é retomar os fios perdidos do tecido da vida das mulheres, que os textos não retratam, antes, ocultam. Mas, esta revisão da história não é um processo tanto histórico-crítico, teológico ou filosófico, quanto um processo poético – o seu objectivo não é tanto a reconstituição, quanto a reformulação retórica do lugar das mulheres nos textos, resultante da leitura e interpretação que estas fazem dos mesmos.

O segundo passo é constituído por uma *hermenêutica da recordação* (cf. Fiorenza, 1988; 1998). Esta etapa procura ir mais longe, buscando as raízes profundas da vida e da luta das mulheres, portanto, o contexto histórico do texto. Implica a identificação dos interesses subjacentes ao texto e o seu objectivo último é reconstruir a história como história de homens e mulheres (cf. Fiorenza, 1992), de forma a poder legitimar a prática feminista actual numa tradição de libertação ininterrupta, apesar de silenciada pela versão triunfante.

O terceiro momento é o da *avaliação* (Fiorenza, 1992; 1988). Depois de identificados os sinais concretos de androcentrismo revelados no texto, assim como a sua contextualização nas estruturas patriarcais e na luta das mulheres contra elas, procura-se avaliar o alcance do texto para a libertação das mulheres. Este passo hermenêutico deve avaliar o contexto sócio-político em que o texto é lido e recebido, actualmente. Resumindo, uma hermenêutica da avaliação e proclamação é aquela que pondera as implicações de determinado texto para uma leitura feminista (cf. Fiorenza, *ibidem*).

Por último, uma hermenêutica feminista crítica, que procura reconstituir a história das mulheres, supõe, igualmente, uma *hermenêutica da imaginação* (cf. Fiorenza, 1988). Esta procura fazer uma nova interpretação dos textos, uma interpretação não-androcêntrica,

criativa, de forma a recriar o texto. No entanto, para que este passo hermenêutico não se torne um jogo infundável de interpretações, no qual todas as leituras têm validade, é preciso articular uma escala de valores e de visões, em ordem a julgar a indeterminação do texto e os seus significados. Fiorenza apresenta, então, uma “hermenêutica da transformação radicalmente democrática” (cf. Fiorenza, *ibidem*). As interpretações devem ser avaliadas, para se saber se favorecem ou advogam valores patriarcais ou libertadores.

Na unidade curricular de Estudos de Género, pese embora o facto de, para a esmagadora maioria dos alunos e alunas, constituir uma primeira abordagem sistematizada ao tema – o que me leva a adoptar uma estratégia de apresentação panorâmica, geral, da temática – procuro seguir, pois, uma postura hermenêutica nas várias vertentes enunciadas por Fiorenza, nomeadamente: a) apresentando leituras que desconstroem os estereótipos de género (hermenêutica da suspeita); b) retomando a história dos movimentos de emancipação das mulheres (hermenêutica da recordação); c) chamando a atenção para a possibilidade de releitura de alguns textos fundadores do conceito de cidadania e “recuperando” o seu significado para as mulheres (hermenêutica da avaliação e da imaginação).

Referências bibliográficas

Documentos do Processo de Bolonha:

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, in: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf (consultado em 30 de Janeiro de 2010)

London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world (2007), in: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf (consultado em 30 de Janeiro de 2010)

Magna Charta Universitatum. Bologna, Italy. September 18, 1988, in: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf (consultado em 30 de Janeiro de 2010)

The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,

Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, in: http://www.mctes.pt/archive/doc/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (consultado em 30 de Janeiro de 2010)

The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, in: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf (consultado em 30 de Janeiro de 2010)

TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001, in: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf (consultado em 30 de Janeiro de 2010)

Legislação Portuguesa:

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, *Diário da República* I SÉRIE-A N.º 37—22 de Fevereiro de 2005.

Despacho n.º 18 295/2006, *Diário da República* n.º 173, 2ª Série, de 7 de Setembro, relativo a adequação ao Processo de Bolonha do curso de mestrado em Trabalho Social, aprovado pela Portaria n.º 73/2003, de 21 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, *Diário da República* I SÉRIE-A N.º 60—24 de Março de 2006.

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 121 — 25 de Junho de 2008.

Documentos da Universidade Fernando Pessoa

Estatutos da Universidade Fernando Pessoa: Aviso n.º 19673/2009, *Diário da República* 2.ª série — N.º 212 — 2 de Novembro de 2009.

Página de apresentação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa: http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=263%3Afaculdade-de-ciencias-humanas-e-sociais&catid=49%3Aestrutura&Itemid=477 (consultada em 19 de Janeiro de 2010).

Proposta de adequação do Curso de Mestrado em Trabalho Social – Portaria nº 73/2003 de 21 de Janeiro: 2.º Ciclo de Estudos. (2008). Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Grupo de trabalho: Pedro Cunha, Jorge Rebelo e Luís Santos.

Reitoria da Universidade Fernando Pessoa (07 de Agosto de 2006). *Bolonha e os alunos UFP* (Porto) (documento interno).

Reitoria da Universidade Fernando Pessoa (07 de Agosto de 2006). *Decálogo para a Transição para Bolonha* (Porto) (documento interno).

Documentos na área do Serviço Social

APSS, *Bolonha e Posição da APSS*, in: <http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=10> (consultado em 12.01.2010).

APSS, *Estatutos*, in: <http://www.apross.pt/apssbo/upload/Estatutos.pdf> (consultado em 7.01.2010)

Associação Portuguesa de Profissionais de Serviço Social (APSS). *Código de Ética*, in: <http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=12> (consultado em 12.01.2010).

International Federation of Social Workers (IFSW) / International Association of Schools of Social Work (IASSW). *Ethics in Social Work, Statement of Principles*, in: http://www.ifsw.org/cm_data/Ethics_in_Social_Work_Statement_of_Principles_-_to_be_publ_205.pdf (consultado em 7.01.2010).

International Federation of Social Workers (IFSW), *About IFSW: Introduction*, in: <http://www.ifsw.org/f38000041.html> (consultado em 7.01.2010).

International Federation of Social Workers (IFSW), *Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training*, in: www.ifsw.org (consultado em 20.04.2010).

International Federation of Social Workers (IFSW), *IFSW ACTION PLAN 2004-2006*: http://www.ifsw.org/cm_data/HRActionPlan2004_06.pdf (consultado em 7.01.2010).

Documentos Internacionais

EUROPEAN COMMISSION, *Communication from the Commission, Brussels, Brussels, 5.3.2010, COM(2010)78 final*.

ONU (18 de Dez. 1979), *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*, in: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dm-conv-edcmulheres.html> (cons. em 03.03.2010).

ONU. (1999). *Direitos Humanos e Serviço Social. Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social*. Lisboa: ISSS – Departamento Editorial.

Presidência do Conselho de Ministros / Alto Comissário para as Questões da Promoção da Igualdade e da Família (1997). *Plataforma de Acção da Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres. Pequim, China, 4-15 Setembro de 1995*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education adopted by the World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*. Ed. UNESCO.

UNIFEM. *Gender Issues*, in: http://www.unifem.org/gender_issues/ (consultado em 9.03.2010).

Documentos nacionais

III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2007-2010). *Diário da República*, 1.^a série — N.º 119 — 22 de Junho de 2007), Resolução do Conselho de Ministros nº 82/2007.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Direcção-Geral do Ensino Superior, in: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/Pesquisa/Pesquisa.htm> (consultado em 07.01.2010).

Outras referências bibliográficas

Beauvoir, Simone (1949). *Le deuxième sexe*. I – II. Paris: Gallimard.

Braidotti, Rosi (2002), “A diferença sexual como um projecto político nómada”, trad. Joana Passos, in: Macedo, Ana Gabriela (org.). *Género, Identidade e Desejo. Antologia Crítica do Feminismo Contemporâneo*. Lisboa: Livros Cotovia, 143-160.

- (2005), “A critical cartography of feminist post-postmodernism”, in: *Australian Feminist Studies*, Vol. 20, No. 47, 1-15.

Buarque, Cristovam (1998). *University: The Conquest of freedom*. Brasília: University of Brasilia Press.

Cornell, Drucilla (1993), “Die Zeit des Feminismus neu gedacht”, in: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla e Fraser, Nancy. *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 133-144.

Derrida, Jacques (2003). *A Universidade sem condição*. Coimbra: Editora Angelus Novus.

Fernandes, Ernesto (1996), “Intervenção Social. A centralidade dos direitos humanos para a renovação do serviço social”, in: *Intervenção Social*, nº 13/14, 19-33.

Figueira-McDonough, Josefina (1999), “Prática política: a face negligenciada da intervenção em Serviço Social”, in: Negreiros, Maria Augusta G.; Martins, Alcina; Henríquez, B. Alfredo e Figueira-McDonough, Josefina, *Serviço Social. Profissão & Identidade. Que trajetória?* Lisboa / São Paulo: Ed. dos Autores, 99-123.

Filho, Naomar de Almeida (2008), “Universidade Nova no Brasil” , in: Santos, Boaventura de Sousa; Filho, Naomar de Almeida, *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Edições Almedina, 107-259.

Fiorenza, Elisabeth Schüssler (1988), *Zu ihrem Gedächtnis. Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge*. München-Mainz: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlag [trad. Christina Schaumberger]

- (1992), *But She Said: Feminist Practices of Biblical Interpretation*. Boston: Beacon Press.
- (1998), *Sharing Her Word. Feminist Biblical Interpretation in Context*. Boston: Beacon Press.

Guadalupe, Sónia (2009). *Intervenção em Rede. Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Hansotte, Majo (2005). *As Inteligências Cidadãs. Como se Adquire e Inventa a Palavra Colectiva*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

Haraway, Donna (1997), “The Persistence of Vision”, in: Conboy, Kate; Medina, Nadia e Stanbury, Sarah (ed.). *Writing on the Body: Female Embodiment and Feminist Theory*. Nova Iorque: Columbia University Press, 283-295.

Harding, Sandra (2006). *Science and Social Inequality: Feminist and Postcolonial Issues*, Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Leskošek, Vesna (ed.). (2009). *Teaching Gender in Social Work. Teaching with Gender. European Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms*. Utrecht: ATHENA3 Advanced Thematic Network in Women's Studies in Europe.

Lorber, Judith (2010⁴). *Gender Inequality. Feminist Theory and Politics*. Oxford / Nova Iorque: Oxford University Press.

Mohanty, Chandra Tapade (1991), “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, in: Mohanty, Chandra Tapade; Russo, Ann e Torres, Lourdes (orgs.), *Third World and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 255-277.

Negreiros, Maria Augusta G. (1999), “Qualificação Académica e Profissionalização do Serviço Social – o caso português”, in: Negreiros, Maria Augusta G.; Martins, Alcina; Henríquez, B. Alfredo e Figueira-McDonough, Josefina, *Serviço Social. Profissão & Identidade. Que trajectória?* Lisboa / São Paulo: Ed. dos Autores, 13-44.

Nowak, Jürgen (2001), “O Trabalho Social de Rede: A Aplicação das Redes Sociais no Trabalho Social”, in: Mouro, Helena e Simões, Dulce (coord.). *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto, 149-183.

Ortega y Gasset, José. (2003). *Missão da Universidade e outros textos* (orig. 1930). Ed. De Iñaki Gabaraín. Coimbra: Editora Angelus Novus.

Payne, Malcolm (2002). *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra: Quarteto.

Satka, Mirja e Moilanen, Johanna (2009), “The Roots of the Social Work Profession as a Resource in the Dialogical Teaching of Gender”, in: Leskošek, Vesna (ed.). *Teaching Gender in Social Work. Teaching with Gender. European Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms*. Utrecht: ATHENA3 Advanced Thematic Network in Women's Studies in Europe, 35-58.

Scott, Joan (1986), “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, in: *The American Historical Review*, Vol. 91, nº 5, 1053-1075.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1994), “Can the Subaltern Speak?”, in: Williams, Patrick e Chrisman, Laura (ed.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. Harlow: Longman.

Yeatman, Anna (1997), “The Place of Women's Studies in the Contemporary University”, in: Kemp, Sandra & Squires, Judith (ed.). *Feminisms*. Oxford / Nova Iorque: Oxford University Press, 135-141.

Zamanillo, Teresa (2001), “Como Compreender el Trabajo Social en la Sociedad Moderna”, in: Mouro, Helena e Simões, Dulce (coord.). *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto, 125-147.

2. Programa da unidade curricular

O programa está dividido em três unidades lectivas: a primeira concebe-se simultaneamente como uma introdução/sensibilização ao tema e como um lançar dos fundamentos hermenêuticos para a abordagem das questões mais específicas tratadas na segunda e na terceira unidades lectivas. Os conteúdos da primeira unidade lectiva são de cariz obrigatório, isto é, leccionados em todas as edições dos Estudos de Género.

Os conteúdos das segunda e terceira unidades lectivas, apresentados sumariamente na primeira aula, são abordados de acordo com a escolha das e dos estudantes, procedendo-se, para tal, nesta mesma aula, a uma selecção dos tópicos dos mesmos que as alunas⁴ gostariam de ver abordados em aula. Por vezes, os trabalhos destas aprofundam tópicos tratados nas sessões. Outras vezes, abordam tópicos não leccionados, mas incluídos no temário e escolhidos pelas mesmas para os seus trabalhos.

Os conteúdos das segunda e terceira unidades lectivas procuram proceder a uma reflexão sobre a realidade portuguesa baseada nos fundamentos teóricos abordados na primeira unidade. Insistirei, portanto, na segunda e na terceira unidade em referências a estudos sobre a realidade portuguesa.

Dado que a unidade curricular de Estudos de Género se insere num segundo ciclo de estudos, procuro conciliar a perspectiva panorâmica (necessária a uma primeira abordagem sistematizada das temáticas que lhe são próprias) com o trabalho aprofundado sobre textos, mais típico de uma leccionação em que os alunos já estão numa fase de sistematização progressiva de conhecimentos e de análise crítica.

Os textos e ligações com dados quantitativos apresentam a situação conhecida à altura da elaboração do presente relatório. Pretendo sobretudo tornar patente a estrutura programática adoptada em cada sessão. Esta será mantida no futuro. Os dados, obviamente, serão actualizados.

Assim, na **primeira unidade lectiva**, intitulada **Introdução geral aos estudos de género** (à qual correspondem dois créditos), introduzo a temática do curso, nomeadamente, através da apresentação do conceito fundamental subjacente ao próprio título da unidade

⁴ No relatório das sessões passarei a utilizar o feminino, visto que, ao longo dos anos de leccionação da unidade curricular só tive alunas inscritas.

curricular: o conceito de *género*, distinto do conceito de *sexo*. Procuro, em seguida, fazer um *breve historial dos movimentos de mulheres*, traçando o perfil dos principais movimentos feministas posteriores à revolução industrial, bem como das suas causas fundamentais. Assumo a metodologia da investigação histórica feminista, ou da historiografia das mulheres, cujo objectivo é tornar a mulher visível como actora da história. Porque a pertinência e relevância dos movimentos de mulheres se torna mais clara se enquadrada na história das mulheres, em geral, faço um brevíssimo *percurso pela história das mulheres e das mentalidades acerca das mulheres no Ocidente*. Segue-se uma *breve apresentação do percurso hermenêutico-filosófico dos estudos de género*, isto é dos estudos que procuram examinar os sistemas de género, construídos socialmente, e evolutivos, ao longo da história, e que distinguem os papéis masculinos dos papéis femininos. Abordo, então, as questões da *epistemologia da igualdade e da diferença – as questões de identidade*, retomando os debates entre as várias correntes dos feminismos da primeira e da segunda geração, nomeadamente, no que diz respeito ao feminismo da igualdade e ao feminismo da diferença. Por fim, abordo sumariamente as *tendências epistemológicas pós-modernas nos estudos de género*: as questões do chamado “feminismo da terceira geração”, nomeadamente, da multiplicação das diferenças significantes ou da indiferenciação sexual. Afloro ainda brevemente a temática dos “estudos *queer*”. Por fim, equaciono as questões das *desigualdades e estereótipos de género* à luz da psicologia social e da antropologia.

Na **segunda unidade lectiva**, intitulada ***Género em contexto – “impactos privados”*** (à qual correspondem dois créditos) procuro equacionar temáticas tidas tradicionalmente como sendo do foro privado, mas tomando como ponto de partida a percepção resultante dos estudos feministas de que “o privado é político”, isto é, que as relações de género estabelecidas no espaço privado, na família, na intimidade, reproduzem, mas também produzem as relações de género no domínio público, fazendo feedback das mesmas e alimentando velhos e novos comportamentos neste espaço. Assim, inicio a unidade lectiva com as *“transformações da intimidade”*, isto é, com uma referência às alterações ao “contrato privado” resultantes da mudança dos estilos de vida (na perspectiva de Anthony Giddens). Em seguida, abordo as questões da *sexualidade e reprodução*, nomeadamente, das alterações resultantes do surgimento de meios de controlo da natalidade, e das associações e dissociações entre a feminilidade e a maternidade. No tópico sobre a *família e papéis de género* discuto a perpetuação de papéis de género e a alteração de padrões decorrente da

alteração socioeconómica aos estilos de vida. A unidade lectiva termina com a questão da *violência contra as mulheres em contexto doméstico*. Neste tema, multifacetado, de charneira entre o público e o privado, e a necessitar de um olhar multidisciplinar (antropológica, psicológica e sociológica), procuro proceder a uma análise do plano nacional de luta contra a violência.

Na **terceira unidade lectiva**, intitulada **Género em contexto – “impactos públicos”** (à qual correspondem dois créditos), procuro abordar a dimensão pública das questões de género, nomeadamente, os lugares que as mulheres ocupam nas infraestruturas sociais e culturais, bem como nos discursos e práticas das mesmas. Assim, trato das temáticas do *género, democracia e participação política* (os direitos de cidadania das mulheres, a lei da paridade, as formas de participação das mulheres); *género, economia e globalização* (impactos sobre as mulheres); *género e trabalho* (desigualdades de género no contexto do emprego; conciliação entre a família e o trabalho, desemprego no feminino); *género e migrações* (as mulheres na migração, as mulheres “que ficaram”, novas formas de xenofobia relacionadas com os direitos das mulheres); *género e educação* (coeducação, desequilíbrios entre habilitações e lugares de topo); *género e meios de comunicação social* (imagens e papéis veiculados pela comunicação social); *género e artes* (as mulheres na arte, como objecto e como sujeito) e, por fim, *género e religiões* (papel emancipador e de submissão das religiões nos movimentos de mulheres).

O presente relatório apresentará de forma mais desenvolvida os temas já tratados em aula, ao longo das várias leccionações da unidade curricular de Estudos de Género, a saber:

- Primeira Unidade lectiva: todos os temas (unidade obrigatória);
- Segunda unidade lectiva: As “transformações da intimidade”; Sexualidade e Reprodução; Família e papéis de género; Violência Doméstica;
- Terceira unidade lectiva: Género, democracia e participação política; Género, economia e globalização; Género e trabalho; Género e educação; Género e meios de comunicação; Género e religiões.

Depois de apresentado o relatório das sessões leccionadas, farei uma breve súmula dos temas previstos como possibilidade de escolha, mas que ainda não foram alvo de selecção pelas estudantes que já frequentaram a unidade curricular.

3. Objectivos e competências a desenvolver na unidade curricular

3.1. Objectivos gerais e específicos

3.1.1. Objectivos gerais

Pretende-se facilitar às e aos estudantes o acesso a conhecimentos teóricos e operativos fundamentais na área dos estudos de género, apresentando a sua evolução, bem como as principais tendências e correntes, e ainda os impactos concretos e mútuos destas problemáticas tanto sobre a vida privada (na família e nas relações íntimas), como sobre a vida pública nos seus diversos aspectos: na política, na economia, nos meios de comunicação, no trabalho, nas artes, na religião.

Pretende-se facilitar às e aos estudantes a compreensão de que as temáticas dos estudos de género dizem respeito a todos, homens e mulheres, visto que resultam, reproduzem e alteram as próprias dinâmicas da vida em sociedade.

Pretende-se facilitar às e aos estudantes elementos para a compreensão da realidade portuguesa no que diz respeito às problemáticas relacionadas com discriminações de género.

Pretende-se facilitar às e aos estudantes um enquadramento das questões relacionadas com os direitos das mulheres no contexto dos direitos humanos.

Pretende-se facilitar às e aos estudantes o contacto com textos fundamentais na área dos Estudos de Género.

3.1.2. Objectivos específicos

Objectivos específicos da unidade lectiva 1:

Pretende-se facilitar às alunas e aos alunos o acesso a conhecimentos históricos basilares para os estudos de género, nomeadamente, no que diz respeito à historiografia das mulheres e às etapas fundamentais da história dos movimentos das mulheres.

Pretende-se ainda facilitar às alunas e aos alunos o acesso a conhecimentos teóricos basilares para os estudos de género, nomeadamente, no que diz respeito à distinção entre género e sexo, à identificação de desigualdades e estereótipos de género e à distinção entre epistemologias da igualdade e da diferença.

Objectivos específicos da unidade lectiva 2:

Pretende-se facilitar às alunas e aos alunos o acesso a conhecimentos e a informação sobre os impactos dos estereótipos e desigualdades de género sobre realidades fundamentais da vida privada, como sejam a família, a sexualidade e a violência doméstica.

Pretende-se ainda facilitar às alunas e aos alunos a compreensão da existência de uma interligação da vida privada com a vida pública, portanto, do impacto do público sobre as relações sociais de género em contexto privado e do impacto destas sobre a organização e reorganização dos discursos e das práticas públicas no que diz respeito aos papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres

Pretende-se, por fim, facilitar às e aos estudantes elementos para a compreensão da realidade portuguesa no que diz respeito às problemáticas abordadas nesta unidade lectiva.

Objectivos específicos da unidade lectiva 3:

Pretende-se facilitar às alunas e aos alunos o acesso a conhecimentos e a informação sobre os impactos públicos da diferenciação de géneros e de papéis atribuídos a homens e mulheres, ao nível da política, da economia, dos media, da educação, da religião e das artes.

Pretende-se ainda equacionar estas questões numa perspectiva crítica, na qual as questões de género não só reflectem a organização social, como também a questionam.

Pretende-se, por fim, facilitar às e aos estudantes elementos para a compreensão da realidade portuguesa no que diz respeito às problemáticas abordadas nesta unidade lectiva.

3.2. Competências gerais e específicas a desenvolver

3.2.1. Competências gerais:

O segundo ciclo de estudos em Serviço Social na Universidade Fernando Pessoa visa contribuir para que “o estudante fique a dominar os métodos e as técnicas de investigação científica, conferindo-lhe, assim, completa autonomia no processo de aprendizagem pessoal, nomeadamente naquela que há-de fazer ao longo da vida.” (*Proposta de adequação do Curso de Mestrado em Trabalho Social* 2008: 12).

As competências a desenvolver ao nível da investigação e da autonomia na aprendizagem correspondem às competências previstas para um segundo ciclo no Artigo 15º, Decreto-Lei nº 74/2006, de 26 de Março e nos Descritores de Dublin, nomeadamente, no que diz respeito a:

a) Saber aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo;

b) Saber integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem;

c) Ser capaz de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades;

d) Competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo.

3.2.2. Competências específicas

O contributo específico da unidade curricular de Estudos de Género para o desenvolvimento das competências de investigação e autonomia na aprendizagem, nomeadamente, no que diz respeito à aplicação, integração e comunicação de conhecimentos,

à abordagem multidisciplinar, à capacidade de equacionar situações complexas e de apostar numa postura ética, traduz-se nas seguintes competências específicas:

Competências específicas associadas à primeira unidade lectiva:

- a) Demonstrar conhecimento das formas de utilizar o conceito de género;
- b) Saber identificar os estereótipos de género, bem como os mecanismos da sua reprodução social;
- c) Saber identificar as principais etapas dos movimentos feministas;
- d) Saber utilizar conceitos e princípios hermenêuticos provenientes de abordagens de feminismos de igualdade ou de diferença.

Competências específicas associadas à segunda unidade lectiva:

- a) Saber articular o conceito de género e a identificação de estereótipos de género com as temáticas do género em contexto privado, nomeadamente, na família, nas relações íntimas e no que diz respeito à violência doméstica;
- b) Saber identificar e avaliar criticamente práticas discriminatórias no contexto privado;
- c) Saber articular as questões relacionadas com os direitos das mulheres no domínio privado com os direitos humanos;
- d) Desenvolver competência de interpretação da realidade portuguesa no que diz respeito às problemáticas abordadas nesta unidade lectiva;
- e) Desenvolver competências de estruturação de projectos com base nas categorias e tópicos hermenêuticos fundamentais dos estudos de género.

Competências específicas associadas à terceira unidade lectiva:

- a) Saber articular as dimensões privadas do género com os seus impactos públicos, tanto do ponto de vista da reprodução dos estereótipos de género, como da reconstrução das dinâmicas sociais que perpassam o domínio privado, influenciando o domínio público;
- b) Saber articular o conceito de género e a identificação de estereótipos de género com os impactos públicos do mesmo, ao nível da política, da economia, dos media, da educação, da religião e das artes.
- c) Saber identificar e avaliar criticamente práticas discriminatórias ao nível político, económico, social e cultural;
- d) Saber articular as questões relacionadas com os direitos das mulheres no domínio público com os direitos humanos;
- e) Desenvolver competência de interpretação da realidade portuguesa no que diz respeito às problemáticas abordadas nesta unidade lectiva.
- f) Desenvolver competências de estruturação de projectos com base nas categorias e tópicos hermenêuticos fundamentais dos estudos de género.

4. Execução pedagógica e sistema de avaliação

À unidade curricular semestral em Estudos de Género (segundo o Despacho nº 18 295/2006, Diário da República nº 173, 2ª Série, de 7 de Setembro) correspondem 6 créditos, o que significa, em termos lectivos, 72 horas de aulas teórico-práticas e 10 horas de orientação tutorial. As restantes horas correspondem a tempo de estudo e de trabalho individual dos alunos.

As horas destinadas às *aulas teórico-práticas* são distribuídas da seguinte forma:

- Unidade lectiva 1: Introdução geral aos estudos de género (2 créditos) = 40% das horas de contacto previstas e 40% das horas de trabalho individual previstas por ECTS (1 ECTS = 26h).

- Unidade lectiva 2: Género em contexto – “o género em privado e seus impactos públicos” (2 créditos) = 30% das horas de contacto previstas e 30% das horas de trabalho individual previstas por ECTS.

- Unidade lectiva 3: Género em contexto – “o género e os seus impactos públicos” (2 créditos) = 30% das horas de contacto previstas e 30% das horas de trabalho individual previstas por ECTS.

No início do semestre, os alunos decidirão, juntamente com a docente, quais os temas de tratamento prioritário de entre o temário proposto.

A avaliação é contínua e supõe:

- Leituras e comentário de textos, individualmente e em grupo (10% da nota final);
- Apresentações de leituras em sala de aula (10% da nota final);
- Apresentação do trabalho final em sala de aula (60% da nota final).
- Participação nas aulas (10% da nota final);
- Participação nos trabalhos em grupo (10% da nota final);

As sessões de orientação tutorial visam:

- O acompanhamento individual ou em grupo da elaboração do trabalho dos alunos;
- O acompanhamento de outros trabalhos escritos e intervenções em aula;

Durante estas sessões, disponibilizo às alunas bibliografia sobre estudos de género, tanto estrangeira, como portuguesa. Insisto na divulgação desta última, não por uma questão de redução do universo de leituras de alunos universitários à sua própria língua (o que considero um empobrecimento), mas sim pela utilidade de conhecerem estudos mais enraizados na realidade portuguesa, ainda em progresso nesta área. Fazendo-o, procuro, igualmente, ir ao encontro das áreas de interesse correspondentes ao perfil académico e laboral das alunas.

Estas sessões constituem ainda uma oportunidade de enriquecimento bibliográfico nas pesquisas relacionadas com as temáticas que as alunas escolhem para a elaboração dos trabalhos finais.

5. Sessões

5.1. Unidade lectiva 1: Introdução geral aos Estudos de Género

Sessão 1

Síntese: Apresentação geral da unidade curricular: objectivos, competências a desenvolver, unidades temáticas e seus objectivos específicos, metodologia dos trabalhos e temas possíveis para os mesmos, método de avaliação e execução pedagógica. Apresentação do conceito de *género*, distinto do conceito de *sexo*. O “feminismo”. Visão panorâmica do programa da unidade curricular.

Começo a leccionação com um levantamento dos conhecimentos que as estudantes já possuem sobre “estudos de género” e sobre “feminismos”, bem como daquilo que as mesmas consideram ser o “senso-comum” acerca de ambos os conceitos. Esta abordagem inicial tem dois intuitos: dar início a um processo que tenha em conta os conhecimentos já adquiridos pelas estudantes, em contexto formal ou informal, académico e/ou profissional, e permitir às próprias estudantes fazer uma breve reflexão sobre as noções provenientes do seu enquadramento cultural.

De uma maneira geral, as estudantes têm mais ideias e opiniões acerca do “feminismo” do que acerca dos Estudos de Género. Consideram preponderantemente que o feminismo está relacionado com a luta pelos direitos das mulheres. Algumas identificam-no com correntes que consideram “radicais”, isto é, com aquilo que designam como “uma atitude negativa relativamente aos homens e ao masculino”. Por um lado, existem alunas que relacionam o conceito com conteúdos positivos, nomeadamente, de emancipação das mulheres e de luta pelos seus direitos. Curiosamente, verifica-se também com frequência que estas mesmas alunas introduzem a tentativa de definição de feminismo dizendo: “eu não sou feminista, mas”. Michelle Perrot (2007: 172) comenta que é como se a expressão

desagradasse às mulheres tanto como “uma ruga na cara”. A juventude de uma parte considerável das minhas alunas leva-me a pensar que o motivo não será tanto esse como, eventualmente, o receio de ser conotada com as tendências radicais que algumas outras alunas (de acordo com a segunda perspectiva) associam ao feminismo, tendências essas que, de acordo com algumas das suas opiniões, lhes parecem até fóbicas relativamente ao masculino.

Normalmente, não são capazes de definir “Estudos de género”, verbalizando apenas a ideia, do senso-comum, de que existem dois géneros: o masculino e o feminino.

Considero, pois, particularmente importante fornecer elementos às alunas para que se lhes torne mais clara a existência de uma pluralidade tanto de tendências no interior do movimento feminista, como de classificações das mesmas. Mas, para tal, é necessário começar por definir o termo enunciado no próprio título da unidade curricular, nomeadamente, “género”. Passo, depois, à definição sumária de “feminismo”, explicando a origem histórica do termo.

a) Género, sexo, estudos de género:

Num pequeno livro sobre género e antropologia, Francis Mascia-Lees e Nancy Black (2000: 1) perguntam: “Em que medida é que a sua vida teria sido diferente se tivesse nascido homem, em vez de mulher ou mulher em vez de homem?” E, de uma forma mais precisa ainda: “em que medida é que o seu sexo definiu, construiu, restringiu ou expandiu as suas oportunidades e experiências?” As autoras concluem:

Esta questão diz respeito, essencialmente, ao género, porque o género pode ser compreendido como os significados que determinada sociedade dá aos traços físicos e biológicos que distinguem os homens e as mulheres. Estes significados fornecem aos membros de uma sociedade ideias acerca da forma de agir, daquilo em que devem acreditar e da forma de interpretarem as suas experiências.

A utilização do conceito de género na linguística remonta à Grécia Antiga, significando “classe” ou “tipo” de substantivo: masculino, feminino ou neutro. A introdução do conceito nas ciências sociais deve-se a Ann Oakley, que, na sua obra de 1972 (*Sex, Gender and Society*), considera o “sexo” como um dado biológico e o “género” como um dado cultural, portanto, uma interpretação cultural do sexo. Contudo, a própria Ann Oakley

faz remontar a utilização do conceito à medicina, concretamente, a Robert Stoller, que, na sua obra *Sex and Gender: the development of masculinity and femininity* (1968: VII), utiliza o termo *sexo* para distinguir indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino, e a palavra *género* para se referir a áreas do comportamento que estão relacionadas com os sexos (sentimentos, pensamentos, fantasias), mas que não têm conotações primeiramente biológicas. Na sua perspectiva, é possível falar de “masculino” e “feminino”, mas não necessariamente para referir algo anatómico ou fisiológico. Para Oakley, o “género” constitui a interpretação que cada sujeito faz do seu próprio corpo, mas também a interpretação que cada cultura faz do corpo masculino e feminino.

Termino esta referência à origem da utilização do conceito de “género” nas ciências sociais chamando a atenção para a sua relação com o título da unidade curricular: muito genericamente, os “estudos de género” consistem, então, na análise dos mecanismos sócio-culturais interpretativos do género. Esclareço, então, a minha opção por uma abordagem feminista, isto é centrada na procura da compreensão da existência de mecanismos estruturais de discriminação que continuam a pesar mais sobre as mulheres, de acordo com os dados existentes. Passo, então, a explicar o que significa “feminismo”.

b) Origem da palavra “feminismo”:

Existe alguma diversidade de opiniões no que se refere à origem da palavra, isto é, ao autor ou à autora do termo. Michelle Perrot (2007) considera existir alguma probabilidade de que o termo tenha sido utilizado pela primeira vez por Pierre Leroux, socialista utópico, embora lhe pareça mais seguro atribuí-lo a Alexandre Dumas Filho, em 1872. De facto, o autor utiliza o termo, mas, ao que parece, com conotação negativa, para mencionar os homens efeminados (cf. Perrot, 2007: 173). Sigrid Metz-Göckel (2003), por seu turno, pensa que terá sido Charles Fourier o primeiro a utilizar a palavra. Nash (2004), na linha de Karen Offen (1988) considera que, apesar de ser comum atribuir a origem do termo, a este último não terá sido ele o primeiro a utilizá-lo, já que não é possível encontrá-lo nos seus escritos. Offen, Perrot e Nash concordam, no entanto, em que o termo é utilizado, em 1882, por Hubertine Auclert, que reclama tê-lo inventado, pelo menos, na sua acepção positiva: Auclert fala do direitos das feministas a criticar a legislação relativa ao matrimónio, em França (cf. Offen, 1988: 47).

Apesar de a origem da utilização do termo “feminismo” não estar completamente esclarecida, sabe-se que, na última década do século XIX, as palavras “feminismo” e “feminista” tinham entrado na linguagem comum em França, na Suíça e na Inglaterra, para designar aquelas e aqueles que “se pronunciam e lutam pela igualdade dos sexos” (Perrot, 2007: 174). Mary Nash (2004: 64) chama a atenção para o carácter social e colectivo do feminismo: ele “estava ligado à articulação política e à organização colectiva das mulheres e, como tal, estava associado à modernidade”. A palavra “feminismo” possuía também uma conotação negativa, quando utilizada depreciativamente pelos anti-feministas que consideravam as tentativas das mulheres de acederem aos domínios públicos da educação, do trabalho, mas também do sindicalismo, como um desvirtuamento da sua “condição” ou da “condição operária”, que não seria para elas, como nos recorda Anne-Marie Käppelli (1991)

b) Visão panorâmica do programa:

Nesta primeira sessão procuro ainda dar uma visão panorâmica do programa previsto para a unidade curricular. Depois da primeira definição dos “Estudos de Género” como uma área disciplinar que procura equacionar a construção social da identidade sexual, chamo a atenção para a existência de correntes plurais, tanto no interior dos estudos de género, como no “feminismo”, enquanto movimento social e discursivo de emancipação das mulheres, valorização e interpretação da sua experiência como seres humanos. Refiro ainda que existem diversas vertentes e correntes no interior dos feminismos e dos estudos de género (por exemplo, liberal, marxista, da igualdade, da diferença, pós-moderno, pós-colonial, radical). Esclareço que me coloco numa perspectiva feminista, portanto, que parte das experiências históricas e sociais das mulheres, bem como da constatação da persistência de formas de discriminação que as atingem particularmente, para fazer uma interpretação da realidade. Justifico esta opção à luz dos dados que continuam a confirmar a existência destas discriminações e da necessidade de cruzar a categoria de género com outras categorias (raça, classe, identidade cultural) para compreender esta situação.

Leituras de referência:

Käppeli, Anne-Marie (1991), “Scènes féministes”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.) *Histoire des Femmes en Occident*. 4 vol.: *Le XIXe siècle*. dir. Fraisse, Geneviève e Perrot, Michelle. Paris: Plon, 95-525.

Lorber, Judith (2010⁴). *Gender Inequality. Feminist Theory and Politics*. Oxford / Nova Iorque: Oxford University Press.

Mascia-Lees, Frances E. e Black, Nancy Johnson (2000). *Gender and Anthropology*. Long Grove: Waveland Press.

Metz-Göckel, Sigrid (2003), “Feminismus II”, in: Haug, Frigga (hrsg). *Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus*. Bd 1, Hamburgo: Argument Verlag.

Nash, Mary (2004). *As Mulheres no Mundo. História, desafios e movimentos*. Madrid: Editorial Alianza.

Oakley, Ann. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.

Offen, Karen (1988), “On the French Origin of the Words Feminism and Feminist”, in: *Feminist Issues*, Fall 1988, 45-51.

Perrot, Michele (2007). *Uma História das Mulheres*. Porto: Edições Asa.

Stoller, Robert (1968). *Sex and Gender: the development of masculinity and femininity*. Londres: Karnack.

Sessão 2

Síntese: Debate em torno de uma coletânea de provérbios, ditos e textos sobre as mulheres escritos por homens ao longo dos tempos: cruzamento com a história das mentalidades. A disparidade de critérios e de características de definição de “homem” e de “mulher”. A associação da mulher ao “privado” e do homem ao “público”. A associação da mulher à “natureza” e à “emotividade” e do homem à razão. a associação da mulher ao impuro e demoníaco.

A sessão pressupõe a leitura do texto de Maria Alfreda Cruz e Maria Manuela Carvalho (2004). *Mulheres em movimento. O feminismo no questionamento actual*, cap. II – “A caixa de ferramentas da misoginia” (41-88), distribuído às alunas no fim da sessão

anterior, e inscreve-se ainda numa abordagem introdutória ao tema geral da unidade curricular.

Maria Alfreda Cruz e Maria Manuela Carvalho apresentam uma compilação de textos misóginos, ordenados por temas que, no dizer das autoras, “espartilham as mulheres”: a maternidade, as representações sociais que associam as mulheres ao mal, os defeitos descritos como “femininos” (dissimulação, vaidade, leviandade, egoísmo, rancor, a estupidez), a inferioridade das mulheres “por natureza”, a desconsideração das mulheres que “fogem à sua natureza” (letradas, independentes, estéreis).

As citações compiladas reúnem ditos que vão desde provérbios populares até afirmações bíblicas e declarações de intelectuais anteriores à era cristã, do início da mesma (com relevo para teólogos e Padres da Igreja), da Idade Média, mas também da Modernidade (particularmente filósofos e escritores) e mesmo contemporâneos.

Solicito às alunas que refiram a citação ou citações que mais as impressionaram e que expliquem porquê. Os tópicos mais referidos pelas alunas concentram-se em torno das seguintes questões:

- a) a disparidade de critérios e de características presente nas diversas definições de “homem” e de “mulher” patentes nas citações referidas no texto;
- b) a associação da mulher ao “privado” e do homem ao “público”;
- c) a associação da mulher à “natureza” e à “emotividade” e do homem à razão;
- d) a associação da mulher ao impuro e demoníaco.

A sessão desenrola-se, então, através da disponibilização às alunas de informação sobre os tópicos mais referidos.

a) A disparidade de critérios e de características presente nas diversas definições de “homem” e de “mulher” patentes nas citações referidas no texto:

O texto de Cruz e Carvalho inclui definições de “homem” e de “mulher” contidas em dicionários, como seja o Dicionário da Língua Portuguesa, de Fernando J. da Silva, o Dicionário Larousse, o Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, da Moraes, o

Dicionário da Porto Editora e as entradas correspondentes na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. Assim, e a título de exemplo, o Dicionário da Porto Editora, na edição mencionada no texto (cit. in Cruz e Carvalho: 76-77), indica como sinónimo de “mulher”:

feminino de homem; pessoa adulta do sexo feminino; pessoa do sexo feminino pertencente à classe inferior; esposa; espécie de jogo popular; (fig.) homem efeminado; mulher da vida; prostituta; rameira; mulher de virtude; bruxa; feiticeira”.

Como sinónimo de homem indica:

mamífero primata, bípede, sociável, que se distingue de todos os outros animais pelo dom da palavra e desenvolvimento intelectual; ser vivo composto de matéria e espírito; ser humano; pessoa adulta do sexo masculino; varão; (fig.) humanidade; (pop.) marido; sujeito; indivíduo; homem de Deus; bom homem (cit. in Cruz e Carvalho: 76-77).

Neste, como nos outros dicionários mencionados, o homem é associado à espécie humana e a mulher, à diferença. Menciona-se aqui, como decisivo para a formulação da ideia de “falso neutro” nos estudos feministas, o pensamento de Simone de Beauvoir acerca da alteridade, expresso na sua obra “O Segundo Sexo” (1949). A reflexão acerca da mulher como “outra” parte do princípio da existência duma “confusão” entre “duas figuras de alteridade”. Enquanto a mulher for considerada como “absolutamente outra”, isto é, como “inessencial”, não poderá ser encarada como “um outro sujeito” (Beauvoir 1949: I, 122). Significa isto que existe uma diferença radical entre uma alteridade que supõe a existência de dois sujeitos (eu e o outro) e uma alteridade que consiste na redução de um dos sujeitos à condição de objecto. Neste caso, a alteridade consiste na exclusão de uma das partes. A existência destas duas concepções de alteridade obriga, portanto, a uma análise mais profunda do mesmo conceito. A forma como historicamente a relação mulher/homem tem sido vivida não parece fazer supor, necessariamente, a existência de dois pólos relacionais, com o mesmo peso e a mesma consistência ontológica. De facto, para a mulher, a alteridade tem implicado um estatuto de *não-ser*. Ela é inexistente para a definição do ser humano, portanto, também para uma relação igualitária, recíproca, com fundamento numa verdadeira alteridade. A afirmação da mulher como “outra” tem aqui uma conotação negativa, pois constitui o apagamento da mulher do horizonte da existência relacional, portanto da subjectividade.

Este apagamento deve-se ao facto de ser o homem que se coloca no lugar de sujeito absoluto, constituindo “o falso neutro”. O homem coloca-se como “o único essencial”, em lugar de se encarar a si mesmo como um ser correlativo (Beauvoir 1949: I, 17). A autora afirma: “Foi sempre no homem, e não na mulher, que o ser humano encarnou, até hoje” (idem: II, 639). O homem parece confundir-se com o universal, com a condição de pessoa humana. Por outras palavras, o homem constitui algo evidente: um ser humano. A mulher precisa duma descrição ulterior, uma vez que foge às normas constitutivas do ser humano: não é homem, logo não é pessoa. O homem constituiu um mundo à sua semelhança e chamou-lhe um mundo humano. Só o homem é que teve, portanto, até aqui, acesso a uma transcendência, isto é, a uma existência. A mulher não participou da construção da sua história. Nunca experimentou “os poderes da liberdade” (idem: II, 490). A mulher é “apenas o seu sexo” (idem: I, 15). Esta afirmação é essencial para a compreensão da sua célebre frase: “*On ne naît pas femme: on le devient*” (idem: II, 13). A identidade sexual é uma construção social. No caso da mulher, está directamente associada “àquilo que a humanidade fez dela”, à criação, pelo homem, duma determinada imagem de feminilidade (idem: I, 77).

b) A associação da mulher ao “privado” e do homem ao “público”:

O texto de Cruz e Carvalho cita excertos, por exemplo, de M. Bonald, segundo o qual, “As mulheres pertencem à família e não ao mundo. E a natureza fê-las para os cuidados domésticos e não para as funções públicas” (cit. in Cruz e Carvalho: 79), ou ainda, a afirmação de Montaigne, segundo o qual “a ciência mais útil e honrosa de uma mulher é o governo doméstico” (ibidem). Chamo a atenção das alunas para a associação cultural da maternidade e da educação dos filhos ao lar e, portanto, das mulheres ao domínio privado. Procuro, igualmente, apontar muito resumidamente para diversas teorias antropológicas explicativas da atribuição e redução da mulher e dos seus papéis ao domínio privado e da associação dos homens ao domínio público, nomeadamente, para as abordagens funcionalistas, materialistas e estruturalistas. Com a menção a diversas teorias antropológicas relativas à atribuição do espaço público aos homens e do espaço público às mulheres pretendo chamar a atenção das alunas para a necessidade de abordagens complexas para realidades também elas complexas. Dou particular ênfase a um texto de Françoise Héritier (1998: 220) que considera “controlo social da fecundidade das mulheres e a divisão do

trabalho entre os sexos” como “os dois pilares da desigualdade sexual”. Concluo com a ideia da existência secular de uma “invisibilização da mulher”, como diz Michelle Perrot (2007: 13), “porque as mulheres são menos visíveis no espaço público, o único que, durante muito tempo, foi digno de interesse e comentários. Elas trabalham em família, confinadas à casa, ou ao que sirva de casa. São invisíveis.”

c) A associação da mulher à “natureza” e à “emotividade” e do homem à razão:

Incluída na compilação em análise (Cruz e Carvalho: 72), a frase de Baudelaire, segundo o qual “amamos as mulheres na proporção em que nos são estranhas” e “amar as mulheres inteligentes é um prazer de pederasta”, traduz de forma incisiva a ideia da dissociação entre a inteligência, entendida como racionalidade, e a “natureza” da mulher, e da associação desta mesma racionalidade à masculinidade. Cabe aqui referir os estudos não só de Beauvoir, já mencionada, mas também de Genevieve Lloyd (2003), sobre a “masculinidade” da racionalidade e da filosofia ocidental. Lloyd considera não só que o ideal da razão da filosofia das Luzes é masculino (fala-se do “Homem da Razão”), como também que a associação do masculino com a racionalidade e do feminino com a não-racionalidade tem uma história muito longa, que remonta aos Gregos, segundo os quais, a mulher é um homem falhado, um ser passivo, e o homem representa a própria natureza humana na sua perfeição.

Essa ideia, associada também aos “conhecimentos” médicos da época (segundo os quais o princípio gerador da vida era apenas masculino, constituindo a mulher um “vaso” passivo – cf. Aristóteles, *A geração dos animais*, cit. in: Giulia Sissa, 1990) prolonga-se pela Idade Média, ainda que S. Agostinho, por exemplo, tenha atribuído à mulher uma racionalidade passiva. A mesma ideia atravessa o Renascimento, e, ao chegar ao Iluminismo, torna-se mais complexa. Esta complexidade deriva de um ideal de depuração da razão (pura) de todos os elementos de emocionalidade, sensibilidade e imaginação. É para esta racionalidade que os homens deverão ser treinados. Ela é inacessível à mulher. A racionalidade humana, identificada como a do homem, deve transcender a “natureza” feminina: ser racional é não ser mulher. O ideal ético moderno é, assim, o ideal de uma racionalidade dita masculina, inalcançável pela mulher.

d) A associação da mulher ao impuro e demoníaco:

São abundantes no texto de Cruz e Carvalho as citações tanto de textos bíblicos e teológicos, como de provérbio populares e da literatura, que associam a mulher ao impuro, ao pecado e ao demoníaco. A tradição ocidental associa-a à tentação, radicada na figura bíblica de Eva, interpretada pela teologia, sobretudo Patrística, como aquela que levou o homem ao pecado, tentando-o, depois de ela própria se ter deixado tentar pelo diabo (cf. Toldy, 1997).

Chamo ainda a atenção das alunas para os tabus e interditos associados à sexualidade, ao ciclo menstrual e à maternidade, associados à história da ciência e à evolução dos conhecimentos relacionados com a anatomia feminina e masculina, assim como às interpretações filosóficas e teológicas da mesma (cf. a título de exemplo o texto de Claude Thomasset [1990], sobre a “natureza feminina”), estas últimas, associadas à dicotomia entre puro e impuro e à sua relação com o sagrado. A título de conclusão, menciono a perspectiva de Mary Douglas (1991: 16), segundo a qual algumas ideias relacionadas com o puro e o impuro “servem de analogias para exprimir uma ideia genérica da ordem social”.

Esta sessão tem um efeito de “descoberta” para muitas alunas que nunca se tinham confrontado directamente com afirmações misóginas de figuras intelectuais tidas comumente como pilares da cultura. Recordo-me em especial de uma aluna que, após a leitura do texto, comentou considerar-se “ultrajada” e “desiludida” pelo que tinha lido.

Leituras de referência:

Beauvoir, Simone (1949). *Le deuxième sexe*. I-II. Paris: Gallimard.

Cruz, Maria Alfreda e Carvalho, Maria Manuela (2004). “A caixa de ferramentas da misoginia”, in: *Mulheres em movimento. O feminismo no questionamento actual*. Lisboa: Ela por Ela, 41-88.

Douglas, Mary (1991). *Pureza e Perigo. Ensaio sobre as noções de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70.

Héritier, Françoise (1998). *Masculino / Feminino. O Pensamento da Diferença*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lloyd, Genevieve (2003), “O homem da razão”, in: *ex aequo. Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, nº 8, 13-29.

Perrot, Michele (2007). *Uma História das Mulheres*. Porto: Edições Asa.

Sissa, Giulia (1990), “Philosophies du genre. Platon, Aristote et la différence des sexes”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.) *Histoire des Femmes en Occident. Histoire des femmes en Occident. 1: L’Antiquité*. Dir. Pantel, Pauline Schmitt. Paris: Plon, 65-99.

Thomasset, Claude (1990), “De la nature féminine”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.) *Histoire des Femmes en Occident. Histoire des femmes en Occident. 1: L’Antiquité*. Dir. Pantel, Pauline Schmitt. Paris: Plon, 55-81.

Toldy, Teresa Martinho (1997), “As Mulheres na Igreja Católica. Luzes e Sombras Ao Longo da História”, in: *THEOLOGICA*, n. 32, 219-245.

Sessão 3

Síntese: Introdução a um breve historial dos movimentos de mulheres: objectivos da investigação histórica feminista, indicadores transversais (regulação da sexualidade, papéis económicos e políticos, educação, trabalho, acesso à propriedade e ao poder, papéis culturais, ideologias acerca das mulheres, momentos de viragem na história e seus impactos para as mulheres).

A ênfase colocada na abordagem hermenêutica aos estudos de género leva-me a iniciar as sessões dedicadas a um breve historial dos movimentos das mulheres com duas questões introdutórias:

a) uma apresentação dos objectivos fundamentais da investigação histórica feminista, ou da historiografia das mulheres, a saber: tornar a mulher visível como actora da história e examinar os sistemas de género, construídos socialmente e evolutivos, ao longo da história, bem como os sistemas que dividem os papéis masculinos dos papéis femininos. Apresento, pois, às alunas alguns dos estudos fundamentais na área da história das mulheres, com o objectivo de tornar claras as opções metodológicas dos mesmos, bem como os temas tratados.

b) um breve percurso pela história das mulheres e a história das mentalidades acerca das mulheres, útil para enquadrar a relevância dos movimentos de emancipação, no qual procuro identificar os elementos que se constituem, ao longo da história, como representações

sociais acerca das mulheres: a atribuição do espaço privado, a associação à passividade, ao pecado e à emoção, por contraposição à razão.

A primeira destas questões é tratada nesta sessão. A segunda será tratada na sessão seguinte.

a) Apresentação dos objectivos fundamentais da investigação histórica feminista:

A já citada *Histoire des Femmes en Occident*, obra dirigida por Georges Duby e de Michel Perrot (1990-1992), tem um lugar de destaque nesta historiografia feminista, pelo que procedo à apresentação da perspectiva que o prefácio ao primeiro volume, introdutório a toda a obra, tem do que é “escrever a história das mulheres” (1990, vol. 1). Duby e Perrot consideram que a dificuldade em fazer a história das mulheres está no facto de elas terem sido invisibilizadas durante séculos pelo discurso e pelas representações masculinas. A história escrita ocupa-se “menos da realidade das relações entre os sexos do que da direcção do olhar masculino que as construiu e preside à sua representação” (ibidem). O objectivo da historiografia feminista consiste em fazer emergir o que as mulheres dizem de si mesmas: “a história das mulheres é, de certa maneira, a história do seu acesso à palavra” (ibidem). É também, de certa maneira, uma “arqueologia da vida quotidiana” (ibidem), já que elas foram relegadas durante séculos para a vida privada: de facto, apesar de ter havido sempre mulheres poderosas, a esmagadora maioria delas não teve durante muitos séculos acesso à vida pública e, portanto, aos lugares e cenários onde a história centrada em factos políticos e estratégicos se fez. É esta “privacidade” da vida das mulheres que interessa ao projecto de Duby e Perrot (na senda, aliás, da *Histoire de la vie privée*), que procuram não só factos, mas, fundamentalmente, acessos antropológicos à história, através do estudo das mentalidades e do seu impacto sobre o quotidiano das mulheres comuns – “Mulheres”, não “Mulher”, uma vez que ambos os autores reconhecem a existência de uma “história plural” (1990: Vol.1).

Esta abordagem plural permite cruzar a questão de género com a condição social, as convicções religiosas, a pertença étnica, os itinerários individuais. Embora Duby e Perrot considerem que a obra trata mais da “relação dos sexos do que das mulheres”, reconhecem-na como inscrita numa abordagem a partir da diferença. A pergunta fundamental é a do sujeito de enunciação da diferença, “constitutiva”, prescritivamente, da identidade da mulher: Duby

e Perrot admitem “a existência de uma dominação masculina – e, portanto, de uma subordinação, de uma sujeição feminina – no horizonte visível da história” (1990: vol. 1), o que impede uma “história de género” baseada numa aparente simetria. Isto não significa que as mulheres não tenham poder, mas sugere, do ponto de vista dos autores, a necessidade de reflectir sobre a articulação dialéctica entre os poderes das mulheres e os poderes dos homens, no contexto de sociedades patriarcais.

Fazer a história das mulheres, melhor, fazer as histórias das mulheres (pois a linguagem singular trairia, ainda, uma “essencialização” da mulher), significa, pois:

a) retomar as vozes silenciadas e as figuras invisibilizadas (através de um esforço de recuperação da memória de mulheres relevantes na história, bem como de mulheres subjectivamente relevantes para outras mulheres, de acordo com um processo de recuperação biográfica dos seus percursos);

b) fazer a história das mentalidades no que diz respeito à relação entre os sexos e às representações da mulher e dos seus papéis, ao longo do tempo (com base em contributos antropológicos, sociológicos, filosóficos e teológicos).

Mas é também necessário avaliar os impactos da história dita “geral” sobre a vida e a história das mulheres. Renata Bridenthal, Claudia Koonz e Susan Stuard (1987) recordam que, quando se pensa em progresso, por exemplo, pode pensar-se que as mulheres beneficiaram igualmente dele, como os homens. Não é necessariamente verdade: quando a experiência humana está dividida em géneros, o progresso não tem forçosamente resultados (pelo menos imediatos) para as mulheres. Apresento aqui, a este propósito (ainda que não com o objectivo de discutir a sua pertinência para a investigação da história da época ao qual se refere), o famoso ensaio de Joan Kelly (1984), intitulado: “Did Women Have a Renaissance”, no qual a autora, pelos motivos agora apresentados, defende a tese de que uma historiografia feminista tem de pôr em causa a divisão habitual dos períodos da história. Segundo Kelly, os ganhos ou perdas das mulheres ao longo da história devem ser avaliados de acordo com os seguintes critérios (que a autora aplica, concretamente, à Renascença):

1) regulação da sexualidade feminina em comparação com a sexualidade masculina: formas de regulação e questões de poder relacionadas com o controlo da sexualidade;

2) papéis económicos e políticos das mulheres: o tipo de trabalho que realizam em comparação com o dos homens, o seu acesso à propriedade e ao poder político, a educação ou formação para o trabalho, a propriedade e o poder;

3) papéis culturais das mulheres no delineamento da sociedade em que se encontram e o acesso à educação e/ou às instituições que a alimentam;

4) ideologia acerca das mulheres, em particular o papel sexual que desempenham ou que é advogado nos produtos simbólicos da sociedade: na arte, na literatura e na filosofia. Esta ideologia dominante deve ser examinada sob dois aspectos: naquilo que ela nos transmite da realidade e naquilo que ela constitui de normatividade para uma realidade que já não a acompanha.

A partir desta sessão, as alunas tendem a começar a estabelecer espontaneamente uma relação entre os critérios enunciados e a forma como a história é transmitida escolarmente (sem agentes concretos ou centrada em agentes masculinos, baseada em grandes feitos). Chamo-lhes a atenção para a relevância da história geral, pública, mas também da história privada e menciono-lhes a obra monumental da *Histoire de la vie privée* (1988).

Leituras de referência:

Ariès, Philippe e Duby, Georges (dir.). (1988). *Histoire de la vie privée*. Paris: Éditions du Seuil.

Bridenthall, Renate; /Koonz, Claudia e Stuard, Susan (1987). *Becoming Visible. Women in European History*. Boston: Houghton Mifflin Comp.

Duby, Georges e Perrot, Michele (1990-1992). *Histoire des Femmes en Occident*, 5 vol. Paris: Plon.

Kelly, Joan (1984"), "Did Women Have a Renaissance?", in: *Women, History and Theory*. Chicago: The University of Chicago Press, 19-50.

Sessão 4

Síntese: O percurso da história das mulheres e da história das mentalidades acerca das mulheres no Ocidente: referência às épocas históricas marcantes no Ocidente e às suas representações da mulher. Estruturação das sociedades patriarcais: os lugares das mulheres na Antiguidade clássica; articulação entre representações biológicas e filosóficas da mulher. Os papéis de mulheres relevantes na Idade Média.

Procuro fazer um brevíssimo percurso pela história do Ocidente, no que diz respeito às mulheres. Reconheço que esta sessão será das mais complexas para as alunas, que possuem, normalmente, graus de preparação em termos de conhecimentos históricos muito díspares. Considero cumprido o objectivo a que me proponho se as alunas conseguirem identificar ideias-força associadas a cada época e elementos que continuam presentes nos discursos e nas práticas acerca e das mulheres, em concreto: limitações ou exclusões ao exercício da cidadania, confinamento ao espaço privado, associação ao pecado e a uma natureza inferior ao homem, relevância das diferenciações de classe para o “estatuto da mulher”.

b) O percurso da história das mulheres e da história das mentalidades acerca das mulheres no Ocidente:

1. A *Grécia* caracteriza-se por um sistema rígido de divisão dos géneros. Embora para Platão, na *República*, as mulheres da classe das guardiãs possuíssem uma “igualdade cívica” em relação aos homens, para Aristóteles, o seu papel passivo na reprodução (dada a convicção de que o homem possuía o princípio da forma e a mulher, a substância inerte) e a sua inferioridade física, em geral, determinam que elas fiquem relegadas para a intimidade da casa (para a parte que lhes é reservada: o gineceu), sem poderem intervir no governo da cidade (cf. Maria José Vaz Pinto, 1998). As mulheres de Atenas não têm qualquer poder sobre si próprias, sobre os bens e os filhos. Vivem sob a tutela de três homens: o pai, o marido e o filho. Estão excluídas da cidadania (cf. Giulia Sissa, 1990; Louise Bruit Zaidman, *idem*).

2. Em *Roma*, as mulheres estão submetidas ao poder do *paterfamilias* (cidadão já não sujeito ao poder paterno de nenhum ascendente em linha masculino), não possuindo a *patria*

potestas. A linha de sucessão era estabelecida pelo lado paterno. Como Yan Thomas (1990: 117) afirma, a mulher não possuía “poder abstracto”, “prolongamento numa descendência que assegurasse a perpetuação de uma mesma entidade jurídica e patrimonial”. Ora, do seu ponto de vista, é “em torno desta diferença essencial que se opõem os estatutos masculino e feminino”. E Thomas (idem: 119) conclui: “A mulher estava amputada dos prolongamentos institucionais da sua pessoa singular”.

3. O *Cristianismo* significou uma libertação desta divisão em géneros. As mulheres seguem Jesus. Quando os missionários fundam as comunidades, muitas vezes elas subsistem, na sua ausência, devido ao apoio prestado pelas mulheres. No séc. II, as mulheres ricas usam a sua riqueza e a sua liberdade para estabelecerem igrejas domésticas onde elas podem prestar culto, juntamente com os seus escravos e com os pobres. No séc. III, as comunidades cristãs de virgens e de viúvas constituem um acto de emancipação em relação à legislação romana, que concede apoio às mulheres apenas quando estão ligadas a homens (como filhas, mulheres, mães ou viúvas). Além disso, essas comunidades não reconhecem a separação de classes, típica do mundo romano.

No fim do séc. II, contudo, os homens da Igreja começam a tomar medidas para travar este "desregramento" da divisão dos géneros na Igreja. Tendem a considerar como seitas os grupos onde as mulheres profetizam e orientam as comunidades e começam a mimetizar a estrutura burocrática do Império Romano. Os serviços prestados pelas mulheres são cada vez mais relegados para serviços a serem prestados só a mulheres (por exemplo, as mulheres diaconisas só baptizam mulheres) (cf. Monique Alexandre, 1990).

4. A *Idade Média* representou uma época de grande contribuição das mulheres para a cultura europeia. Devido a um sistema económico e político descentralizado, a mulher viveu uma época menos rígida do ponto de vista da divisão dos géneros. No entanto, a Alta Idade Média (séc. XII-XIII) reavivou a rigidez da época clássica devido à centralização económica e política. A Escolástica polarizou as diferenças entre o homem e a mulher de tal forma que essa polarização chegou quase aos nossos dias. De qualquer modo, a Igreja contribuiu para a maior protecção da mulher no casamento, proibindo a poligamia e condenando o adultério. A santidade tornou-se uma via para a autoridade. As mulheres nobres exerciam autoridade espiritual, especialmente se fossem generosas em relação às Igrejas e aos mosteiros. Os mosteiros femininos foram adquirindo peso, sobretudo na Alemanha. As monjas

evangelizaram os povos saxónicos, juntamente com os monges, de tal forma que se pode dizer que muitas abadessas tinham poder sobre os povoados em redor dos conventos apenas comparável ao poder das rainhas (cf. Suzanne F. Wemple, 1990).

Durante esta época, a cultura reduzia-se, praticamente ao conhecimento da Bíblia e de alguns Padres da Igreja. No entanto, na Europa medieval, as monjas ocuparam um papel muito importante na transmissão da cultura e no ensino das crianças de ambos os sexos. Só no séc. VIII/IX foi introduzida, progressivamente a segregação dos sexos no que se refere à instrução recebida nos conventos. Carlos Magno proibiu o ensino às mulheres, proibiu os mosteiros mistos. Obrigou as monjas a uma clausura estrita. Proibiu-as de ajudarem os padres na administração dos sacramentos. Colocou as abadessas sob controlo dos bispos, proibiu as monjas de educarem rapazes nos seus conventos. Como as mulheres não estavam sujeitas a esta proibição, acontecia frequentemente haver mulheres mais letradas do que os homens. Simultaneamente, as abadias de tradição intelectual voltam-se para o misticismo. O foco da cultura voltou-se para as escolas das catedrais e para as universidades, que educavam exclusivamente candidatos a padres, portanto estavam vedadas às mulheres.

No entanto, as mulheres nos conventos eram uma minoria relativamente à população. A maioria casava e tinha filhos. Progressivamente, devido ao dote do casamento - dado pelo marido, em parte, em recompensa pela virgindade da noiva - as mulheres foram adquirindo propriedade. Isto permitia-lhes alguma independência quando ficavam viúvas ou, em caso de propriedade herdada, quando ficavam órfãs. Progressivamente, estas mulheres foram ganhando autoridade política, Uma vez que a terra se tornou a única fonte de poder. Um número crescente de mulheres aparece, no séc. X-XI, como castelãs, senhoras de propriedades e de castelos com direitos de exercício da justiça e do comando militar, proprietárias de igrejas e participantes nas assembleias, tanto seculares como eclesiásticas (cf. Paulette L'Hermite-Leclercq, 1990).

Nesta época é proibido o divórcio. A Igreja proíbe também qualquer tipo de contracepção e as relações sexuais entendem-se apenas para fim de procriação (cf. idem).

Durante a Alta Idade Média, os teólogos reconstruíram a noção de género sexual, a partir da filosofia aristotélica, que acentua as diferenças, não as semelhanças. Esta mudança profunda contribuiu para uma história das mulheres com uma trajectória separada da dos homens. Os teólogos empregaram noções de polaridade entre mulher e homem como parte de

um aparato de pensamento mais lato que pretendia explicar o plano de Deus para a criação do homem e da mulher. O seu objectivo era encontrar uma explicação para o facto de Deus não ter criado apenas um ser – o homem. O que é facto é que estes teólogos não se limitaram a escrever as suas ideias: transmitiram-nas a todos os seus alunos, personalidades colocadas em lugares chave. Nesses lugares, os homens adoptaram medidas para eliminar e subalternizar o lugar das mulheres, baseando-se nas doutrinas aprendidas. Depois, estas ideias que circulavam entre os eruditos e os poderosos, tornaram-se "sabedoria popular" (cf. Jacques Dalarun, 1990).

Os axiomas acerca da natureza das mulheres possuem, pois, uma longa história no Ocidente. Aparecem na teologia, nos tratados de medicina e na herança legislativa do código romano. Esta polarização não tinha grande popularidade durante a baixa Idade Média, quando o patronato das mulheres era tão importante (não teria sido boa política...), mas foi ganhando força na época seguinte. S. Tomás de Aquino (*Summa Theologica*, I. q.92), seguindo Aristóteles, define o homem como activo, formativo, tendente à perfeição e define as mulheres como passivas, materiais, desprovidas de tendência para a perfeição. Aos argumentos filosóficos aristotélicos acrescentam-se argumentos teológicos, que associam a mulher ao pecado, à herança de Eva (cf. Toldy, 1997).

Durante esta época de endurecimento da discriminação das mulheres, os grupos heréticos ofereciam mais liberdade e possibilidade de participação às mulheres (os albigenses, por exemplo). Existiram também grupos de mulheres leigas (não monjas, solteiras) que se dedicavam a reformar a sociedade – as beguinas e as begardas – mas despertaram o descontentamento do clero que procurou obrigá-las à clausura (cf. Claudia Opitz, 1990).

5. *Séc. XVI-XVIII*: as mulheres continuam a ser definidas pela sua relação com os homens (o pai, o marido) (cf. Olwen Hufton, 1990). Chamo, contudo, a atenção das alunas para a necessidade de refinar a leitura da história das mulheres, atendendo às diferenças existentes entre mulheres de diferentes classes sociais: assim, enquanto as mulheres das classes sociais mais elevadas estão confinadas ao espaço doméstico, as mulheres das classes sociais mais baixas têm de trabalhar (sobretudo no campo), em ordem a contribuir para a sobrevivência do agregado familiar. Começam a emergir vozes que defendem a educação das mulheres para além da aprendizagem das rotinas caseiras e dos rudimentos religiosos, a fim

de serem capazes de acompanhar as conversas dos círculos de elite (fazendo-se sentir, mais uma vez, a diferenciação de classe) (cf. Olwen Hufton, 1990; Martine Sonnet, 1990).

Esta sessão presta-se particularmente à tentação de fazer juízos de valor anacrónicos sobre épocas passadas. Procuro contribuir para que as alunas compreendam a necessidade de enquadrar a história das mulheres na história das mentalidades de cada fase histórica, tarefa nem sempre facilitada pela escassez de conhecimentos que possuem sobre a história, em geral.

Chegadas a esta fase da história das mulheres, opto por canalizar o percurso para os movimentos organizados, por questões relacionadas com a gestão dos créditos da unidade curricular, nomeadamente, no que diz respeito à relevância que o programa atribui à apresentação de tais movimentos e aos objectivos de enquadramento dos mesmos a que se propõe a breve resenha histórica apresentada na sessão anterior.

Leituras de referência:

Alexandre, Monique (1990), “De l’annonce du Royaume à l’Église. Rôles, ministères, pouvoirs de femmes“, in: *Histoire des femmes en Occident. 1: L’Antiquité*. Dir. Pantel, Pauline Schmitt. Paris: Plon, 439-471.

Dalarun, Jacques (1990), “Regards de clercs“, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 2. Le Moyen Âge*. Dir. Klapisch-Zuber, Christiane. Paris: Plon, 31-54.

L’Hermite-Leclercq, Paulette (1990), “L’ordre féodal (XIe-XIIe siècles)“, Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 2. Le Moyen Âge*. Dir. Klapisch-Zuber, Christiane. Paris: Plon, 217-260.

Olwen Hufton (1991), “Le travail et la famille“, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 3. XVIe-XVIIIe siècles*. Dir. Davis, Zemon e Farge, Arlette. Paris: Plon, 27-57.

Opitz, Claudia (1990), “Contraintes et libertés“, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 2. Le Moyen Âge*. Dir. Klapisch-Zuber, Christiane. Paris: Plon, 277-335.

Pinto, Maria José Vaz (1998), “O que os filósofos pensam sobre as mulheres: Platão e Aristóteles“, in: Ferreira, Maria Luísa Ribeiro. *O que os filósofos pensam sobre as mulheres*. Lisboa: Edição Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 17-39.

Sissa, Giulia (1990), “Philosophies du genre. Platon, Aristote et la différence des sexes”, in: Pantel, Pauline Schmitt (dir.). *Histoire des femmes en Occident. 1: L'Antiquité*. Paris: Plon, 65-99.

Sonnet, Martine (1991), “Une fille à éduquer”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 3. XVIe-XVIIIe siècles*. Dir. Davis, Zemon e Farge, Arlette. Paris: Plon, 111-139.

Thomas, Yan (1990), “La division des sexes en droit roman”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des femmes en Occident. 1: L'Antiquité*. Dir. Pantel, Pauline Schmitt. Paris: Plon, 103-156.

Toldy, Teresa Martinho (1997), “As Mulheres na Igreja Católica. Luzes e Sombras Ao Longo da História”, in: *THEOLOGICA*, n. 32, 219-245.

Wemple, Suzanne Fonay (1990), “Les traditions romaine, germanique et chrétienne”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 2. Le Moyen Âge*. Dir. Klapisch-Zuber, Christiane. Paris: Plon, 185-216.

Zaidman, Louise Bruit (1990), “Les filles de Pandore. Femmes et rituels dans les cités”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des femmes en Occident. 1: L'Antiquité*. Dir. Pantel, Pauline Schmitt. Paris: Plon, 363-403.

Sessão 5

Síntese: Breve historial dos movimentos de mulheres: as mulheres e as revoluções. O nascimento dos feminismos. Olympe de Gouges e o papel político das mulheres: leitura comparada da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração da Mulher e da Cidadã. Mary Wollstonecraft – *A Vindication of the Rights of Women*. Os movimentos anti-esclavagistas e as mulheres. Os movimentos de mulheres operárias.

Esta sessão visa não só dar a conhecer as principais reivindicações das mulheres (direitos políticos, direito à educação, direito a trabalho em condições de igualdade), como também a articulação destes movimentos com o contexto sociopolítico mais amplo. Persigo, aqui, dois objectivos: por um lado, identificar as raízes das reivindicações feministas que se prolongam até à actualidade, ainda que assumindo formas diferentes. Por outro lado, deixar claro que os movimentos de mulheres se cruzam com dinâmicas sociais mais amplas e que estas, por sua vez, reproduzem discriminações de género também.

Pretendo, pois, que as alunas compreendam o raciocínio que preside a estes movimentos iniciais, de acordo com os quais não existe igualdade se conceitos e realidades como a educação, a cidadania e a emancipação, não puderem aplicar-se também às mulheres. Apresento, assim, figuras decisivas destes movimentos: Olympe de Gouges, associada à Revolução Francesa, Mary Wollstonecraft, também influenciada por ela, e mulheres implicadas nos movimentos anti-esclavagistas nos Estados Unidos.

a) Olympe de Gouges e o papel político das mulheres

Depois de um breve enquadramento histórico, no qual procuro realçar a importância da Revolução Francesa para a definição dos direitos no Ocidente (a instauração de uma ordem social baseada em direitos universais, e não em privilégios de origem), ainda que pensados em chave androcêntrica, proponho às alunas um debate em torno da leitura comparada da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC) (de 1789) (cf. Fernandes, 2004: 219-221) e da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (de 1791) (cf. Isabel do Carmo e Lígia Amâncio, 2004: 211-220) feita previamente à sessão e na qual se pretendia que as alunas encontrassem semelhanças e diferenças entre as mesmas. Este trabalho nem sempre é fácil: a linguagem jurídica parece “inócua” e as alunas nem sempre têm muita facilidade em identificar as formas de subalternização das mulheres subjacentes à subtilidade do discurso utilizado. Apoio o debate na apresentação sinóptica das declarações (em PowerPoint) como se segue:

DDHC	DDMC
Preâmbulo	Preâmbulo
A ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos Governos; Os Direitos do Homem são naturais, inalienáveis e sagrados	A ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo; Os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher

Artº 1: Igualdade de todos os homens perante a lei	Artº 1: <i>A mulher</i> nasce livre e tem os mesmos direitos do homem.
Artº 2: Subordinação de toda a associação política à preservação da liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão	Artº 2: O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher e do homem
Artº 3: A soberania reside na nação	Artº 3: O princípio de toda soberania reside essencialmente na nação, que é a união da mulher e do homem
Artº 4: Os limites à liberdade são apenas aqueles definidos pela lei e pelos direitos naturais	Artº 4: O único limite ao exercício dos direitos naturais da mulher , isto é, a perpétua tirania do homem, deve ser reformado pelas leis da natureza e da razão.
Artº 5: Ninguém pode ser obrigado a fazer algo que a lei não ordena	Artº 5: <i>texto igual</i>
Artº 8: Limitação das penas	Artº 8: O mesmo se aplica às mulheres
Art. 9: Presunção de inocência até prova em contrário	Artº 9: O mesmo se aplica às mulheres
Artº 10: Ninguém pode ser inquietado pelas suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, contando que a manifestação delas não perturbe a ordem pública estabelecida pela Lei.	Artº 10: <i>A mulher</i> tem o direito de subir ao patíbulo, deve ter também o de subir ao pódio desde que as suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.
Artº 11: Liberdade da imprensa (como manifestação da liberdade de expressão)	Artº 11: <i>A livre comunicação de pensamentos e de opiniões é um dos direitos mais preciosos da mulher, já que essa liberdade assegura a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode então dizer livremente: "Sou a mãe de um filho seu", sem que um preconceito bárbaro a force a esconder a verdade; sob pena de responder pelo abuso dessa liberdade nos casos estabelecidos pela lei</i>
Artº 12: A garantia dos direitos requer uma força pública para a defender	Artº 12: É necessário garantir principalmente os direitos da mulher e da cidadã ; essa garantia deve ser instituída em favor de todos e não só daqueles às

	quais é assegurada.
Art. 13: Necessidade e razão de ser dos impostos (proporcionais às possibilidades dos cidadãos)	Artº 13: Para a manutenção da força pública e para as despesas de administração, as contribuições da mulher e do homem serão iguais; ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as fadigas, deve então participar também da distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria.
Artº 14: Todos os cidadãos têm o direito de verificar, por si ou pelos seus representantes, a necessidade da contribuição pública, de consentir-lhe livremente, de observar o seu emprego e de lhe fixar a repartição, a colecta, a cobrança e a duração.	Artº 14: <i>As cidadãs e os cidadãos</i> têm o direito de constatar por si próprios ou por seus representantes a necessidade da contribuição pública. <i>As cidadãs</i> só podem aderir a ela com a aceitação de uma divisão igual, não só nos bens, mas também na administração pública, e determinar a quantia, o tributável, a cobrança e a duração do imposto.
Artº 15: Direito a pedir contas ao agente público pela sua administração	Artº 15: O conjunto de mulheres igualadas aos homens para a taxaão tem o mesmo direito de pedir contas da sua administração a todo agente público.
Artº 16: Qualquer sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos, nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.	Artº 16: Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou na sua redacção.
Artº 17: Direito inviolável e sagrado à propriedade privada	Artº 17: As propriedades pertecem a todos os sexos , reunidos ou separados; constituem para cada um, um direito inviolável e sagrado; ninguém disto pode ser privado, pois representa verdadeiro património da natureza, a não ser nos casos de necessidade pública, legalmente constatada, em que se exige uma justa e prévia indenização.

Chamo a atenção das alunas para a estratégia utilizada por Olympe de Gouges: a “feminização quase obsessiva”, para utilizar a expressão de Élisabeth G. Sledziewski (1991: 53), de todos os direitos enunciados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão reivindica o carácter “bissexuado da comunidade civil e política” (ibidem) e a possibilidade de aplicação também às mulheres de todas as vantagens do Estado de direito, nomeadamente, dos direitos à liberdade, propriedade, acesso a cargos públicos, ao voto, à propriedade privada. Reivindica ainda o fim dos filhos ilegítimos. Torna-se assim mais claro, através desta leitura comparada, o significado da utilização do “falso neutro” em declarações sobre os direitos, isto é, a formulação em linguagem que toma o homem como padrão para o conceito de “cidadania”.

Procuró ainda fazer notar o alcance diferente da mesma afirmação quando aplicada a homens ou a mulheres, por exemplo, logo no artº 1 de cada uma das declarações: enquanto na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão se fala da “igualdade de todos os homens perante a lei”, no artigo correspondente da Declaração de Olympe de Gouges diz-se que “a mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem”, o que evidencia o carácter androcêntrico da primeira formulação – caso contrário, não haveria a necessidade de referir especificamente as mulheres, na segunda.

Alerto as alunas para a correcção de uma leitura linear da história das revoluções, de acordo com a qual estas teriam consequências semelhantes para homens e mulheres. Olympe de Gouges foi guilhotinada (também devido à sua filiação girondina, é certo). O Código Civil Napoleónico virá em breve equiparar as mulheres a menores dependentes. Parece verificar-se neste caso, como em outros na história, que as revoluções em prol dos direitos dos cidadãos podem ter um efeito imediato negativo para as mulheres, não só porque é frequente serem sucedidas de uma fase de inversão e de restauração da ordem social anterior, mas também porque os revolucionários, uma vez chegados ao poder, não dão uma relevância primordial aos direitos das mulheres.

b) Mary Wollstonecraft – A Vindication of the Rights of Women

Menciono ainda a obra de Mary Wollstonecraft, (1790) centrada na discussão e crítica do estatuto da mulher na sociedade ocidental, baseado na desigualdade. Apesar de reconhecer a relevância do papel da mulher como mãe, a autora reivindica a universalidade da razão, isto

é, a natureza racional da mulher e, portanto, a necessidade de educar as mulheres para exercerem o seu papel de mães de uma forma culta, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais desenvolvida. Insiste na educação, uma vez que considera que a mesma é decisiva para a transformação da estrutura social subjacente à subalternização das mulheres. Ao pilar político dos primórdios dos movimentos de mulheres, representado na Declaração de Olympe de Gouges, associa-se o pilar da educação.

c) Os movimentos anti-esclavagistas e as mulheres

Nos Estados Unidos da América, as mulheres da classe média, encontram no movimento anti-esclavagista uma “escola política”, que as leva a organizarem-se, primeiramente, por motivos sócio-políticos mais amplos, desenvolvendo, depois, uma consciência feminista, que terá repercussão teológica também (por exemplo, no caso da *Women’s Bible*, de Elisabeth Cady Stanton, 1898). A escravatura teve um grande impacto sobre a consciencialização das mulheres americanas do Norte. A participação das mulheres brancas nos movimentos abolicionistas ensinou-lhes duas coisas: primeiro, que a situação das mulheres negras era muito pior do que a sua e muito pior do que a situação dos homens negros. Segundo, que as mulheres são sistematicamente excluídas da liderança dos movimentos, mesmo quando estes são radicais. A primeira escola de organização para as mulheres consistiu, pois, nas associações pela abolição da escravatura. A partir do empenhamento nestas organizações, as mulheres aprenderam a falar em público e a desenvolver uma filosofia acerca do seu lugar na sociedade e acerca dos seus direitos fundamentais.

A relevância da articulação dos movimentos de mulheres com outros movimentos de emancipação torna-se explícita no discurso de Sojourner Truth, na Convenção das Mulheres em Akron, no Ohio (1851):

Bem, meus filhos, onde há fumo há certamente fogo. Eu acho que se os negros do Sul e as mulheres fossem para o Norte, todos a falar sobre direitos, os homens brancos ficariam certamente em maus lençóis. Mas, afinal, de que estão todos a falar? Ali, aquele homem diz que as mulheres precisam de ajuda para subir às carruagens, para passar as sarjetas e para ter sempre, em qualquer lado, os melhores lugares. Ninguém nunca me ajuda a subir às carruagens, a passar por cima dos buracos lamacentos ou me dá o melhor lugar. E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para os meus braços! Eu lavei, eu plantei, eu armazenei, e nenhum homem me passava à frente. E não sou eu uma mulher? Eu

poderia trabalhar tanto como um homem, e comer tanto (sempre que arranjasse comida) como um homem. E igualmente suportar o chicote! E não sou eu uma mulher? Dei à luz treze filhos e vi a maior parte deles ser vendida como escravos e, quando chorei as minhas mágoas, ninguém, excepto Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (...) e depois, aquele homenzinho ali, vestido de preto, diz que as mulheres não podem ter tantos direitos como os homens, porque Cristo não era uma mulher! De onde veio o vosso Cristo? De onde veio o vosso Criador? De Deus e de uma mulher! (...) Se a primeira mulher que Deus criou teve a força suficiente para, sozinha, virar o mundo de pernas para o ar, então todas estas mulheres juntas têm a obrigação de o voltar ao contrário e tornar a colocá-lo no caminho certo. E agora que elas o pedem, é melhor que os homens as deixem fazê-lo (cit. in: Carmo & Amâncio, 2004: 226-227).

d) Os movimentos de mulheres operárias

A entrada das mulheres no mercado de trabalho industrial constitui um marco extremamente relevante na história. Joan Scott (1991: 420) chama a atenção para a necessidade de um discurso complexo acerca desta realidade: a entrada da mulher no espaço público do trabalho assalariado não significa que antes ela não trabalhasse em casa, produzindo artefactos que contribuía para o rendimento do agregado familiar (pense-se na costura, por exemplo) ou mesmo fora de casa, na venda de produtos, no serviço doméstico, por exemplo. O que significa é que, agora, se coloca a questão da entrada sistemática no mercado de trabalho, no que tal significou de acesso ao espaço público, masculino, mas e sobretudo, de reprodução das desigualdades, agora, também no mundo do trabalho (salários mais baixos do que os homens, trabalhos menos qualificados). Estas desigualdades, bem como a atribuição dos trabalhos menos interessantes às mulheres, levaram a uma nova versão da “inferioridade natural da mulher”, agora, “legitimada” pela “divisão sexual do trabalho” (cf. Scott, *idem*).

Apesar de relevantes no movimento do socialismo utópico de Saint-Simon, as mulheres operárias feministas, segundo diversas historiadoras dos movimentos de mulheres (cf. por exemplo Nash, 2004), não conseguiram fazer valer as suas reivindicações como mulheres, uma vez que estas foram tidas (inclusivamente por outras mulheres: por exemplo, Clara Zetkin. Cf. Perrot, 1991: 478) como “burguesas”, “mesquinhas”. A subordinação das causas das mulheres à causa do proletariado não significa, contudo, que não haja lugar para reivindicações de mulheres, contudo, não pela via burguesa da luta por direitos políticos (de

voto) ou familiares, mas sim pela via das lutas operárias. Esta tensão manter-se-á ao longo da história, configurando, positivamente, a necessidade de articulação entre as questões de género e as questões da classe social, e, negativamente, a subalternização das questões feministas face às reivindicações operárias, numa perspectiva acrítica face a explorações de género reproduzidas no interior da própria classe operária, em concreto, no lar.

Leituras de referência:

Carmo, Isabel do & Amâncio, Lígia (2004). *Vozes insubmissas. A história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo*. Lisboa: Ed. Dom Quixote.

Fernandes, António José (2004). *Direitos Humanos e Cidadania Europeia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Nash, Mary (2004). *As Mulheres no Mundo. História, desafios e movimentos*. Madrid: Editorial Alianza.

Perrot, Michele (1991), “Sortir”, in: Duby, Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 4. Le XIXe siècle*. Dir. Fraisse, Geneviève e Perrot, Michellet. Paris, Plont: 467-494.

Scott, Joan (1991), “La travailleuse”, in: Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 4. Le XIXe siècle*. Dir. Fraisse, Geneviève e Perrot, Michellet. Paris, Plont: 419-444.

Sledziewski, Élisabeth (1991), “Révolution Française. Le tournant”, in: Georges e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 4. Le XIXe siècle*. Dir. Fraisse, Geneviève e Perrot, Michellet. Paris, Plont: 43-56.

Stanton, Elisabeth Cady (1898). *The Women's Bible*, in: <http://www.sacred-texts.com/wmn/wb/> (consultado em 7 de Julho de 2010).

Wollstonecraft, Mary (1790). *A Vindication of the Rights of Women*, in: Electronic Text Center, University of Virginia Library: <http://etext.virginia.edu/etcbin/toccer-new2?id=WolVind.sgm&images=images/modeng&data=/texts/english/modeng/parsed&tag=public&part=all> (consultado em 7 de Julho de 2010).

Sessão 6

Síntese: As vagas de feminismos. Primeira vaga: o acesso das mulheres aos direitos civis e políticos, feminismos de igualdade e seus objectivos principais ao nível do direito, da educação, da auto-determinação do corpo, da independência económica e das questões morais. Impacto das Grandes Guerras sobre as mulheres.

Depois de mencionados os primórdios dos movimentos de mulheres, passo a apresentar as vagas dos movimentos feministas. É comum considerar-se que existem duas vagas: a primeira, que vai de meados do século XIX até 1920 e a segunda, dos anos 60 do século XX até à actualidade. Existem, contudo, autoras que começam a falar da existência de uma terceira vaga, pós-moderna. Com a referência às diversas vagas de feminismos pretendo não só que as alunas adquiram conhecimentos históricos sobre o assunto, mas também que se apercebam de que muitas das reivindicações continuam a ser relevantes e de que estas diversas perspectivas continuam a ser defendidas por correntes feministas diversas na actualidade.

a) Primeira vaga de feminismos:

Os feminismos de primeira vaga preocuparam-se fundamentalmente com o acesso das mulheres aos direitos civis e políticos, sendo por isso, também designados como “feminismos da igualdade” ou “feminismos liberais”. Destacam-se nestes movimentos aqueles que lutaram pelo direito de voto para as mulheres (movimentos sufragistas), especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Mas esta primeira vaga inclui outras problemáticas. Käppeli (1991) elenca o “caderno de encargos” dos movimentos feministas desta fase, bastante apoiados em associações de mulheres e na imprensa que nasce das mesmas:

1.1. direito: os movimentos de mulheres lutam pela emancipação face à legislação que sustenta uma estrutura familiar patriarcal (direito de família, de propriedade, legislação relacionada com a ilegitimidade). Empenham-se também na luta pelo acesso das mulheres ao ensino superior, bem como a um salário igual para trabalho igual. O direito ao voto assume, contudo, o lugar principal nas reivindicações dos movimentos de mulheres, conhecendo diversas tendências, mais moderadas (que associam o direito ao voto a um fim a atingir, na sequência do acesso das mulheres à educação) ou mais radicais (enquanto instrumento para

uma mudança da sociedade, como tal, isto é, da própria ordem patriarcal). O primeiro país a conceder o direito de sufrágio pleno (direito de eleger e de ser eleito) às mulheres foi a Finlândia, em 1901 (cf. Perrot, 2007: 180).

1.2. educação: os movimentos de mulheres concentram-se na formação e educação das mulheres (preocupação que vem desde o século XVIII, como vimos, no exemplo de Mary Wollstonecraft). No século XIX, a luta é pelo acesso das mulheres à educação superior e à formação profissional. Estas são encaradas com formas de emancipação das mulheres da dependência económica de um homem. São fundadas associações de professoras, bem como escolas femininas.

1.3. auto-determinação do corpo: os movimentos feministas reivindicam o direito ao divórcio. Os movimentos socialistas utópicos e anarquistas atacam a instituição do matrimónio. Instala-se o ideal da feminista celibatária. A sexualidade das mulheres começa a ser discutida (o desejo sexual). Começam a colocar-se as questões do controlo da natalidade e do aborto, através das ligas neo-malthusianas (na Holanda, Inglaterra e França).

1.4. independência económica: os movimentos feministas reivindicam o direito das mulheres casadas a gerirem os bens. Mas concentram-se também no direito das mulheres ao trabalho fora do lar, a par do operariado masculino. Em 1921, o 2º Congresso de interesses feministas, na Suíça, reivindica “salário igual para trabalho igual”. Os movimentos operários lutam também pela interdição do trabalho nocturno, a introdução da jornada de trabalho de oito horas, o emprego de inspectoras de trabalho, a interdição do trabalho infantil, o fim da exploração das empregadas domésticas e da prostituição. Käppelin chama a atenção para a grande relevância concedida ao trabalho como forma de emancipação económica das mulheres, mas também para o impacto da inexistência de políticas sociais sobre elas: a sua jornada de trabalho passa a ser dupla.

1.5. questões de moral: as feministas do século XIX assumem a ideia de “salvar o mundo”, num prolongamento civilizacional da ideia de maternidade. Surgem as mulheres enfermeiras (Florence Nightingale) e assistentes sociais. Estabelecem-se laços entre associações sufragistas e acções de filantropia. Encontra-se aqui uma das raízes do feminismo ginocêntrico e do ecofeminismo.

b) Impacto das Grandes Guerras sobre as mulheres

As duas Grandes Guerras do século XX constituíram épocas de sinais contraditórios para as mulheres. Por um lado, obrigaram ao emprego das mesmas em actividades até aí desempenhadas preponderantemente por homens (por exemplo, em fábricas de munições ou de fardamento). As mulheres empenharam-se também na prestação de cuidados aos feridos em contexto de guerra, tentaram proteger os filhos e outros dependentes (na medida das suas possibilidades) de bombardeamentos e da fome, envolveram-se na Resistência. Por outro lado, a propaganda, particularmente durante a 2ª Grande Guerra, exaltou a maternidade como o grande contributo das mulheres para as nações em guerra (desde que pertencessem, concretamente na Alemanha, à raça ariana). E como em todas as guerras, as mulheres foram sujeitas a violações em massa.

No fim da 2ª Grande Guerra, o movimento foi de regresso ao lar, à ordem existente antes do conflito: os homens queriam “encontrar as suas mulheres tal como as haviam deixado, no lugar onde as tinham deixado” (Thébaud, 1992: 69). Mas as guerras tinham deixado marcas indeléveis nas mulheres. Neste ponto da sessão, refiro a minha experiência de contacto directo com mulheres alemãs sobreviventes da 2ª Guerra Mundial. Muitos dos seus relatos revelam que a experiência por que passaram as capacitou para uma vida mais autónoma, já que tiveram de se organizar sem a tutela dos homens, ausentes em combate (cf. também Sibylle Meyer e Eva Schulze, 1984). Utilizo também fotografias das chamadas “mulheres dos destroços” (*Trümmerfrauen*) que desempenharam um papel relevante na reconstrução material da Alemanha (cf. selecção de fotografias de Annemarie Tröger 1984).

Este contacto com relatos e imagens da época tem um grande impacto nas alunas, que ficam surpresas com as dificuldades passadas pelas mulheres em países tidos, hoje, como muito desenvolvidos. São também bastante sensíveis aos relatos sobre o envolvimento das mulheres na reconstrução.

Leituras de referência:

Käppeli, Anne-Marie (1991), “Scènes féministes”, in: Fraisse, Geneviève e Perrot, Michelle (dir.). *Histoire des Femmes en Occident*. 4 vol.: *Le XIXe siècle*. Paris: Plon, 95-525.

Meyer, Sibylle e Schulze, Eva (1984). *Wie wir das alles geschafft haben. Alleinstehende Frauen berichten über ihr Leben nach 1945*. Munique: C.H.Beck'sche Verlag.

Perrot, Michele (2007). *Uma História das Mulheres*. Porto: Edições Asa.

Thébaud, Françoise (1992), “La Grande Guerre”, in: Thébaud, Françoise (dir.). *Histoire des Femmes en Occident. 5. Le XXe siècle*. Paris: Plon, 31-74.

Tröger, Annemarie (1984). *Gerhard Gronefeld. Frauen in Berlin. 1945-1947*. Berlim: Dirk Nishen Verlag in Kreuzberg.

Sessão 7

Síntese: As vagas de feminismos: segunda vaga. Cruzamento de influências. Emergência do slogan “the personal is political”: exploração do seu significado. Relevância dos grupos do MLM (“sisterhood is powerful”). Corpo, direitos reprodutivos, liberdade sexual e política.

1. Segunda vaga de feminismos:

Nesta sessão pretendo apresentar uma visão panorâmica dos movimentos feministas da segunda vaga, isto é, dos anos 60 do século XX a esta parte. Começo por perguntar quais foram as principais alterações à vida das mulheres introduzidas nesta época. De uma maneira geral, as alunas referem imediatamente a pílula.

Antes de passar à exploração do tema, que permite a ligação com um dos traços, senão mesmo o traço fundamental dos movimentos feministas nesta fase – a libertação sexual da mulher – começo por referir a ligação destes com os movimentos sociais de emancipação mais amplos, nomeadamente, estudantis e políticos.

a) Cruzamento de influências

Destacam-se aqui os movimentos associados ao Maio de 68, à Primavera de Praga, o movimento *hippie* em geral, as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, a contestação da guerra do Vietname e das guerras coloniais em África, os processos de descolonização e os protestos anti-nuclear.

O cruzamento de todas estas influências trouxe aos feminismos uma vertente simultaneamente política (já existente nos movimentos da primeira vaga, mas, agora, com novos temas na agenda e mais internacionais), cultural (já que estamos a falar de movimentos que pugnavam pelo “orgulho” da pertença a um grupo com determinada identidade: pense-se no slogan “black is beautiful”), e pessoal: é a época da “revolução sexual”.

Um novo discurso sobre a sexualidade, o surgimento da pílula, a relação entre local e global, todos estes elementos contribuíram para aquilo que é habitual designar como o Movimento de Libertação das Mulheres (MLM), alimentado pela produção literária de autoras das quais cito como exemplos Simone de Beauvoir (cf. 1949), Betty Friedan (The Feminine Mystique, 1963), Kate Millet (Sexual Politics, 1970). Embora as obras não sejam muito exploradas em aula, refiro os seguintes elementos das mesmas:

- a ideia de Beauvoir de que “on ne naît pas femme, on le devient” (o género como uma construção social) e de que a mulher “c’est l’autre”, a alteridade relativamente ao masculino como norma e critério de definição do humano;

- a ideia de Friedan sobre o “mal estar sem nome” instalado entre as mulheres domésticas, sem um projecto de vida próprio (ainda a este propósito, menciono a obra de Richard Yates transposta recentemente para cinema “Revolutionary Road” (1961) e que traduz bem esta tragédia surda de uma vida sem horizontes);

- a ideia de Millet sobre a ligação entre a sexualidade feminina e as relações de poder no casal.

b) “The personal is political”

Todas estas autoras convergem para o reconhecimento da relevância política da vida privada, ideia central do movimento de libertação das mulheres nesta época, que se traduz no slogan: “the personal is political” (o pessoal é político), utilizado pela primeira vez por Carol Hanish (1969). Este slogan, que começou por constituir uma reacção à crítica dos movimentos radicais (sobretudo marxistas) a um certo efeito considerado pelos mesmos como apenas “terapêutico” de grupos de mulheres (os chamados grupos de “consciousness raising”), reunidas para discutirem o seu quotidiano, passou a traduzir a compreensão da

necessidade e da relevância de desmontar os mecanismos de poder reproduzidos na realidade das mulheres consideradas pelos movimentos organizados como “a-políticas”. A propósito destes grupos, diz Nash (2004:172):

Quebrar o silêncio, encontrar a sua voz e verbalizar os seus problemas foram elementos decisivos para o impulso de um movimento configurado a partir de uma opressão não reconhecida e não identificada. A verbalização e expressão da opressão doméstica foram um passo crucial no desenvolvimento das primeiras fases do MLM internacional.

Nestes grupos discutiam-se as questões da sexualidade, do controlo da natalidade, das partilhas de poder na família. Tratava-se de grupos que pretendiam quebrar o isolamento das mulheres e criar um espaço de sintonia e de liberdade de expressão, “a Room of One’s Own”, como diria Virginia Woolf (1929), um “espaço de diferença”. Estes grupos foram fundamentais para a emergência da categoria da “experiência”, tanto do ponto de vista sociológico, como cultural, isto é, como processo de atribuição de significado ao quotidiano privado e como ponto de partida para a emancipação. Diz Nash (2004: 175) que “ao contrário do feminismo histórico, que questionou as práticas de poder formal discriminatório de instituições e de governos, o MLM identificou o homem como o agressor em casa.” A libertação da mulher voltou-se para a transformação do espaço das relações privadas: “Esta visão significava que se considerava que o exercício do predomínio masculino patriarcal localizava-se em casa e era exercido através das relações estreitas e afectivas entre a mulher e o seu opressor” (ibidem).

c) “Sisterhood is powerful”

Estes grupos pretendiam também criar uma identidade colectiva. A expressão “sisterhood is powerful”, que constitui o título de uma antologia de textos do feminismo radical da segunda vaga (cf. Robin Morgan 1970), resume a acção colectiva na qual o MLM se traduziu e que incluía actos de protesto público em massa, de cariz simbólico (*happenings*, em consonância com a cultura *hippie* dos anos 60) centrados nos seguintes temas:

- crítica da exposição estereotipada das mulheres nos concursos de beleza;
- recusa de objectos considerados como reforço destes estereótipos: saltos altos, cosméticos, soutiens;

- marchas nocturnas, associadas a actos festivos, como forma de expressar recusa pela ideia de que sair à noite é algo perigoso para as mulheres;
- reconhecimento público por parte de mulheres famosas de que tinham abortado.

A estas acções simbólicas juntaram-se *acções de cariz político efectivo*, como, a criação, nos Estados Unidos da América, da Organização Nacional das Mulheres (NOW⁵), ainda existente, que reivindicava equidade na participação política e nos direitos individuais das mulheres. Recorde-se que os anos 60 são a época de reivindicação destes direitos nos Estados Unidos.

Houve, também, grupos mais radicais, como, por exemplo, as *Redstockings*⁶ (por reacção ao termo inglês *Bluestockings*, designação depreciativa para as mulheres intelectuais), nos Estados Unidos, também. Este grupo considerava que a forma mais enraizada de opressão é a opressão de género e considerava as mulheres como uma classe oprimida, mantida em estado de submissão no espaço privado. Defendiam o separatismo das organizações de mulheres e a centralidade da experiência individual para o processo de libertação.

Em França, os movimentos feministas associaram-se às reivindicações estudantis, mantendo as preocupações comuns aos movimentos nos outros países, nomeadamente, no que diz respeito à afirmação do patriarcalismo como a forma de exploração mais radical a que as mulheres estão sujeitas. Destacam-se nestes movimentos figuras de intelectuais que serão de relevância para o aprofundamento académico dos feminismos, nomeadamente, dos feminismos da diferença. Entre elas: Hélène Cixous, Luce Irigaray, Monique Wittig (autoras com uma abordagem predominantemente psicanalítica). Não deixaram, contudo, de ser alvo de crítica, em concreto, por parte das feministas marxistas, como Beauvoir, que consideravam a abordagem das autoras em causa como uma forma de “neo-feminilidade” – cf. Nash 2004: 186).

Na Grã-Bretanha, os movimentos feministas aliaram-se aos movimentos socialistas e sindicalistas, exigindo melhores condições de trabalho, regalias sociais e educação não-sexista, embora tenham mantido também a agenda sexual dos seus congéneres nos outros

⁵ <http://www.now.org/> (consultado em 08.06.2010).

⁶ http://www.redstockings.org/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=77 (consultado em 08.06.2010).

países (defesa dos direitos da saúde feminina, luta contra a violência doméstica, desenvolvimento de direitos reprodutivos).

d) Corpo, direitos reprodutivos, liberdade sexual e política:

Esta sessão termina com um resumo das principais reivindicações dos movimentos feministas da segunda vaga, decisivos para a configuração dos “feminismos da diferença”, no qual se destaca a atribuição de significado político ao domínio privado, concretamente, ao corpo, à autonomia sexual, à liberdade de decisão associada ao planeamento familiar e aos métodos anticoncepcionais (recorde-se que estamos na época de descoberta e divulgação da pílula), à educação sexual.

De uma forma geral, as alunas, embora reconheçam a relevância primordial destes temas no quotidiano, têm menos (ou nenhuma) noção do seu significado político, isto é, não lhes parece, à partida, óbvia a articulação entre a vida privada e a política. Poderá ser, em parte, por terem uma visão desta a partir de “agentes profissionais” (“os políticos”) e não tanto a partir dos cidadãos como actores políticos, dotados (ou destituídos) de poder(es)?

Leituras de referência:

Beauvoir, Simone (1949). *Le deuxième sexe*. I – II. Paris: Gallimard.

Friedan, Betty (1963). *The Feminine Mystique*. Nova Iorque: Norton.

Hanish, Carol (1969), “The Personal Is Political”, in: *Feminist Revolution*. Ed. Redstockings (1975/1978): 204-205.

Millett, Kate (1970). *Sexual Politics*. Nova Iorque: Doubleday.

Nash, Mary (2004). *As Mulheres no Mundo. História, desafios e movimentos*. Madrid: Editorial Alianza.

Robin, Morgan (ed.). (1970). *Sisterhood is Powerful. An Anthology of Writings from the Women's Liberation Movement*. Nova Iorque: Random House and Vintage Paperbacks.

Woolf, Virginia (1945). *A Room of One's Own*. Londres: Penguin Books (edição original: 1928).

Yates, Richard (orig. 1961). *Revolutionary Road*. (trad. 2009). Lisboa: Civilização.

Sessão 8

Síntese: Movimentos de mulheres em Portugal: movimentos feministas na primeira metade do século XX. As mulheres no Estado Novo. Movimentos de mulheres na segunda metade do século XX. Estudos feministas ou de género em Portugal: breve panorama.

Começo por disponibilizar às alunas uma cronologia mínima dos momentos relevantes para a história dos movimentos feministas em Portugal. Esta cronologia, da responsabilidade da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) (2009: 31-46), permite uma visão rápida da situação das mulheres de meados do século XIX aos nossos dias, nomeadamente, no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- acesso à educação;
- acesso à função pública;
- acesso ao voto e à participação política formal;
- alterações no direito familiar (divórcio): avanços com a 1ª República e retrocessos com o Estado Novo (revogação da possibilidade de divórcio para casamentos católicos, após a celebração da Concordata, em 1940. O divórcio para casamentos católicos só voltaria a ser permitido em 1975);
- introdução do princípio “salário igual para trabalho igual”;
- direitos reprodutivos.

a) Movimentos de mulheres em Portugal

Faço, em seguida, uma breve descrição dos feminismos em Portugal na *primeira metade do século XX*, recorrendo aos tópicos elencados por Ana Vicente (2007: 59-73):

1. Os movimentos feministas no início do século eram expressivos, alicerçados nos seus alvares novecentistas (recorde-se aqui o papel desempenhado, por exemplo, pela imprensa feminina na época: cf. Maria Ivone Leal, 1992);

2. As causas dos movimentos feministas eram a educação, o direito à participação política (voto) e as questões do trabalho e emprego, embora haja também preocupações relacionadas com legislação em torno do direito da família (divórcio, nomeadamente, questões relacionadas com a capacidade de gestão e aquisição de propriedade ou desenvolvimento de negócios);

3. Os movimentos feministas da primeira metade do século XX associaram as convicções republicanas às convicções feministas, trabalhando pelo derrube da monarquia (segundo Anne Cova, 2007, o Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas tinha muitas mulheres republicanas e maçónicas). Contudo, seria o Estado Novo, e não a República, a conceder o direito de voto a mulheres diplomadas, com cursos superiores ou secundários (enquanto aos homens se exigia apenas que soubessem ler e escrever)⁷. Segundo Irene Flumser Pimentel (2007: 93), a concessão do voto às mulheres terá acontecido pela esperança que o regime tinha de que “se as mulheres votassem, Salazar e o seu governo ganhariam sempre as eleições”.

4. O Estado Novo constituiu um recuo no caminho para a aquisição de direitos, nomeadamente, com a Constituição de 1933, que estabelece o princípio da diferença, resultante da “natureza feminina”.

5. O Estado Novo criou movimentos de mulheres (Mocidade Portuguesa Feminina e Obra das Mães pela Educação Nacional) que defendiam intransigentemente os ideais de uma feminilidade essencialista.

6. No Estado Novo, os movimentos feministas recuaram, associando-se, por vezes, aos movimentos da oposição. Ana Vicente (2007) considera que, nesta fase, os dois únicos nomes de relevo de feministas portuguesas são os de Elina Guimarães e de Maria Lamas.

A segunda metade do século XX foi marcada, fundamentalmente, pela oposição ao regime e pelo 25 de Abril de 1974. Este introduziu mudanças relevantes no que diz respeito à

⁷ Cf. Decreto-Lei nº 23 406, de 27 de Dezembro de 1933.

situação das mulheres. A cronologia apresentada às alunas reflecte também as alterações legislativas ocorridas após a revolução, nomeadamente, no que diz respeito ao reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres em todos os domínios (consignada na Constituição de 1976) e ao desaparecimento da figura do “chefe de família”, bem como à abertura de todas as carreiras profissionais às mulheres e à abolição de todas as restrições baseadas no sexo quanto à capacidade eleitoral dos cidadãos. Foi também revogada a inacessibilidade do divórcio a casados pela Igreja Católica e, mais tarde (já nos anos 80), legislado acerca do aborto.

Quanto aos movimentos de mulheres nesta fase, são várias as autoras que consideram, por um lado, terem os mesmos sido poucos expressivos, em comparação com outros países europeus (incluindo a Espanha), e, por outro lado, terem estado associados a movimentos mais amplos, tanto do ponto de vista político, como laboral. Manuela Tavares (2000: 15) identifica dois motivos para “a falta de ligação entre as reivindicações mais gerais e os direitos das mulheres”: por um lado, a “existência de questões sociais prementes a alcançar, como o direito à habitação, ao emprego, à saúde, à educação, que constituíram a essência das primeiras movimentações sociais” (ibidem). Por outro lado, as “concepções existentes nas vanguardas dos movimentos sociais, que atingiam tanto as mulheres como os homens e que menosprezavam as contradições de género na sociedade.” (ibidem) Mais uma vez, como em outras revoluções, as questões de género foram remetidas para segundo plano, devido à convicção de que “bastaria uma nova ordem económica e social para a emancipação das mulheres ser alcançada” (ibidem).

b) Estudos feministas ou de género em Portugal

A mudança política ocorrida com o 24 de Abril abriu também as portas a mudanças na epistemologia das ciências sociais e humanas em Portugal, tornando possível uma investigação não condicionada. Contudo, a investigação sobre estudos de género, que começou, em Portugal, nos anos 70 e 80, não teve origem nas universidades. Foi da iniciativa da então Comissão da Condição Feminina, posteriormente Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Os estudos de género, em Portugal, ainda estão a lutar para ganhar o espaço que já adquiriram nos países mais desenvolvidos da Europa. O pensamento feminista português é muito devedor de aproximações teóricas provenientes de contextos culturais muito diferentes dos do Sul da Europa e, mais concretamente, de Portugal, ainda marcado por uma certa ruralidade, por um lado, e, por outro lado, já na situação de plataforma de encontro com outras culturas, pelo facto de ser um país de migração. Muitas das investigadoras da área, em Portugal, possuem formação académica de origem estrangeira, o que mantém a ligação com uma comunidade científica mais ampla. Contudo, é também verdade que a inexistência de uma comunidade científica com suficiente expressão na área dos estudos de género torna ainda mais difícil a contextualização e a enunciação feminista dos problemas da sociedade portuguesa.

O acervo de investigação na área dos estudos de género, apesar de todas as dificuldades, começa já a ser interessante, apesar de não existir ainda uma sistematização do mesmo. De entre os temas mais tratados pelas investigadoras entretanto já existentes na área, destacam-se os seguintes: demografia, questões legais, de emprego, educação, publicidade e comunicação, planeamento familiar, história e biografias das feministas da 1ª República, estereótipos de género, sobretudo, na educação, literatura, artes, filosofia. Mais recentemente, destacam-se também os temas da participação política e da liderança das mulheres, da conciliação entre a vida familiar e a vida laboral, da pobreza no feminino e da violência doméstica.

Ao longo da leccionação da unidade curricular de Estudos de Género, procuro disponibilizar às alunas (sempre que possível) bibliografia portuguesa sobre os diversos temas em revisão. Nesta sessão, apresento-lhes o elenco bibliográfico de Regina Tavares da Silva (1999), que, apesar de terminar no fim dos anos 90, apresenta um panorama muitíssimo completo dos estudos feitos em Portugal sobre as mulheres. Remeto também as alunas para a pesquisa no site da CIG.

Leituras de referência:

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género: <http://www.cig.gov.pt/>

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) – Presidência do Conselho de Ministros (2009³). *Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Cova, Anne (2007), “O 1º Congresso Feminista e da Educação numa perspectiva comparada”, in: Amâncio, Lígia; Tavares, Manuela; Joaquim, Teresa e Almeida, Teresa Sousa de. *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 27-43.

Leal, Maria Ivone (1992). *Um século de periódicos femininos: Arrolamento de periódicos entre 1807 e 1926*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.

Pimentel, Irene Flumser (2007), “O Estado Novo, as mulheres e o feminismo”, in: Amâncio, Lígia; Tavares, Manuela; Joaquim, Teresa e Almeida, Teresa Sousa de. *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 90-107.

Silva, Regina Tavares da. (1999). *A Mulher. Bibliografia portuguesa anotada (1518-1998)*. Lisboa: Edições Cosmos.

Tavares, Manuela (2000). *Movimentos de Mulheres em Portugal. Décadas de 70 e 80*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vicente, Ana (2007), “O pensamento feminista na primeira metade do século XX e os obstáculos à sua afirmação”, in: Amâncio, Lígia; Tavares, Manuela; Joaquim, Teresa e Almeida, Teresa Sousa de. *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 59-73.

Sessão 9

Síntese: Breve apresentação do percurso hermenêutico-filosófico dos estudos de género: epistemologia da igualdade e da diferença - as questões da identidade (entre a igualdade como seres humanos e a diferença como mulheres). Tendências epistemológicas pós-modernas nos estudos de género: multiplicação da diferença; ecofeminismos; feminismos pós-coloniais; estudos *queer*.

Depois do breve périplo pela história das mulheres e dos seus movimentos, passo, então, a uma apresentação mais sistematizada de questões basilares da hermenêutica dos estudos de género. Começo por fazer um apelo de sistematização às próprias alunas, no sentido de estas identificarem formas de feminismo diferentes no percurso histórico

apresentado. As alunas identificam, em geral, as duas vertentes fundamentais: do feminismo da igualdade e do feminismo da diferença.

A partir desta sessão, retomo a estratégia pedagógica de disponibilização de textos às alunas, para que elas apresentem e comentem em aula. Assim, distribuo previamente pequenos textos ou extractos de textos, sobre os seguintes temas:

a) a centralidade da categoria da “experiência” para os estudos das mulheres e sua relação crítica com os “estudos de género”. Disponibilizo às alunas um texto da minha autoria (Toldy 2001) no qual, ao analisar o pensamento de Elisabeth Schüssler Fiorenza, tematizo a questão da diferença entre “experiência feminina” e experiência das mulheres: enquanto a primeira expressão se reporta à ideia de uma “essência feminina”, a segunda valoriza o percurso histórico emancipatório das mulheres, bem como a leitura crítica das formas de subordinação sócio-políticas;

b) textos sobre as diversas correntes e formas de feminismo, bem como sobre o cruzamento do feminismo com as questões da raça e de classe, da pós-modernidade e do pós-colonialismo, e ainda da ecologia. As alunas acedem aqui a textos do *Dicionário da Crítica Feminista*, nomeadamente:

- à entrada sobre “Feminismo/Feminismos” (Maria Luísa Ribeiro Ferreira, 2005), na qual se apresentam de forma sucinta as várias correntes feministas e as várias formas possíveis de classificação das mesmas. Completo esta perspectiva com uma outra entrada do mesmo dicionário, “Feminismo e Pós-Modernismo” (Ana Gabriela Macedo e Ana Luísa Amaral, 2005: 71-74) na qual se insiste a distinção entre “feminismos da igualdade”, que procuram igualdade de oportunidades para as mulheres, e “feminismos da diferença”, que acentuam aspectos próprios das experiências das mulheres, fazendo destas o lugar de enunciação de uma crítica radical à assimilação do conceito de “ser humano” à realidade do homem;

- à entrada sobre “Feminismo e classe” (Macedo e Amaral, 2005: 68-70), no qual se equacionam as relações de género como relação de classe, tomando esta última como uma “categoria macro-analítica” segundo a qual as mulheres constituiriam, elas próprias, uma “classe”, bem como o cruzamento das questões de género com as de classe, segundo o qual

os diversos lugares sociais que as mulheres ocupam têm, eles próprios, impacto nas suas experiências;

- à entrada sobre “Feminismo e Pós-Colonialismo” (Macedo e Amaral: 70-71) na qual se equacionam as críticas das feministas não-ocidentais a tendências neo-coloniais e eurocêntricas dos feminismos ocidentais, bem como o cruzamento da perspectiva de género com as questões culturais e geopolíticas;

- à entrada sobre “Feminismo e Raça” (Macedo e Amaral: 74-76), na qual assumem particular relevância as críticas dos feminismos afroamericanos ao discurso que apela à “experiência comum das mulheres”, esquecendo o impacto que a situação social tem sobre as mesmas;

- à entrada sobre “Ecofeminismo” (Patrícia Joyce Fontes, 2005), na qual se equaciona a articulação entre “opressão sexual” e “opressão da natureza”, pressupondo a existência de uma ligação e de uma convergência entre os interesses das mulheres e a defesa da natureza, e se chama a atenção para o risco que esta forma de feminismo corre de reeditar uma visão essencialista da “natureza da mulher” (associando-a, por exemplo, à vida).

c) um texto sobre “feminismos *queer*” (João M. Oliveira, Pedro Pinto, Cristiana Pena e Carlos G. Costa, 2009), no qual os autores apresentam uma radicação destes estudos no questionamento crítico de um conceito unívoco de género e de diferença.

As alunas dispõem de cinco minutos para apresentação dos textos. Segue-se uma discussão dos mesmos. Faço uma síntese final, na qual chamo a atenção para a pluralidade existente nos discursos feministas e para a interação entre o conceito de género e os outros conceitos presentes nos textos lidos, nomeadamente, de classe, de raça, de cultura.

Leituras de referência:

Ferreira, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (2005), “Feminismo/Feminismos”, in: Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 76-78.

Fontes, Patrícia Joyce (2005), “Ecofeminismo”, in: Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 47-49.

Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (2005), “Feminismo e Classe”, in: Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 68-70.

Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (2005), “Feminismo e Pós-Modernismo”, in: Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 71-74.

Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (2005), “Feminismo e Pós-Colonialismo”, in: Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 70-71.

Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (2005), “Feminismo e Raça”, in: Macedo, Ana Gabriela e Amaral, Ana Luísa (orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 74-76.

Oliveira, João M.; Pinto, Pedro; Pena, Cristiana e Costa, Carlos G. (2009), “Feminismos queer: disjunções, articulações e ressignificações”, in: *ex aequo. Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, nº 20, 13-27.

Toldy, Teresa (2001). “*Sharing Her Word* ou a luta contra o complexo de Atenas: itinerário hermenêutico de Elisabeth Schüssler Fiorenza”, in: Ferreira, Maria Luísa Ribeiro (org.) (2001). Lisboa: Caminho, 221-240.

Sessão 10

Síntese: Conceito de género e de sexo: o género como interpretação cultural do sexo. Desigualdades e estereótipos de género: contributos da psicologia social para a definição e interpretação dos estereótipos de género. Ensaio de identificação de estereótipos.

No final da sessão anterior, distribuo às alunas um texto de Lúcia Amâncio (1998²), sobre estereótipos de género do ponto de vista da psicologia social. O texto explica o processo psico-social que leva à criação e expressão do estereótipo, na base do qual está uma “selecção da informação”. Assim, segundo Amâncio (idem: 39-40):

Para essa selecção contribuem determinados processos cognitivos, como a categorização, que consiste em colocar os estímulos em categorias a partir de determinados indícios, ou critérios classificatórios (...). A organização das categorias e a selecção dos critérios que permitem classificar os estímulos são aprendidos através dos valores de uma cultura. O estereótipo é também, nesta perspectiva, um processo

de selecção que consiste na simplificação da informação e os valores contribuem para aumentar o recurso às categorias, a fim de reduzir a ambiguidade dos estímulos.

Lígia Amâncio considera, pois, à luz dos estudos da psicologia social, que o estereótipo está associado a uma percepção social da realidade e não a desvios de personalidade. De cariz cognitivo e cultural, os estereótipos “são funcionais para o comportamento dos indivíduos” (idem: 40) e estão associados às normas e valores do grupo de pertença do indivíduo. Mais, os estereótipos antecipam-se ao conhecimento dos membros de uma categoria social: a generalização simplificadora a que eles procedem constitui uma forma de conhecimento que orienta o comportamento dos indivíduos não só dentro do grupo, mas nas interacções sociais com outros grupos. Neste sentido, os estereótipos traduzem-se em juízos discriminatórios entre grupos: “é o contexto das relações intergrupos que dá um sentido instrumental a determinados conteúdos e ao grau de intensidade dos juízos discriminatórios e não os processos cognitivos que lhes estão subjacentes em qualquer contexto intergrupal” (idem: 45). Significa isto que a análise dos processos geradores dos estereótipos não pode ignorar as posições sociais dos grupos, portanto, exige uma análise do contexto social.

Lígia Amâncio (1998²: 47) considera, pois que os estereótipos constituem “construções significativas da natureza das relações intergrupos”, através de três funções sociais: “a de manutenção de uma diferenciação positiva nas comparações entre indivíduos de pertenças diferentes, a de fornecer uma causalidade social para acontecimentos complexos e a de justificar acções colectivas dirigidas a determinados grupos sociais”. Os estereótipos constituem, na verdade, “ideologizações colectivas” (idem: 48) e, portanto, são sociais.

Contudo, segundo Lígia Amâncio, este carácter social dos estereótipos vai para além da simples dinâmica intergrupal, como se vê, na sua perspectiva, nos estereótipos das categorias sexuais. Assim, a autora cita estudos reveladores de que, para além de parecer existir um “largo consenso intercultural e intersexos” (Amâncio 1998²: 49) na integração de determinadas dimensões e características no estereótipo masculino e feminino, este é claramente favorável às dimensões e características associadas ao estereótipo masculino. E os dois sexos incorporam os respectivos estereótipos nos seus auto-conceitos, o que representa, então, uma auto-desvalorização por parte das mulheres. Não existe, portanto, uma simetria, já que as dimensões associadas ao estereótipo masculino são mais valorizadas tanto por homens, como por mulheres.

Porquê? Amâncio apresenta vários estudos, com destaque para Dechamps (cit. in Amâncio 1998²: 53 e s), nos quais se propõe um modelo de análise das relações intergrupos extensivo às relações de dominação simbólica. Este pressupõe que os conteúdos definidores das categorias sociais têm origem num universo simbólico comum, mas os recursos simbólicos não são distribuídos de forma equitativa: determinados grupos são definidos por conteúdos que distinguem os seus membros enquanto indivíduos; outros são definidos em função de categorias. Os primeiros são, portanto, grupos dominantes, os segundos, dominados. Esta estratificação é possível porque existe uma definição social que permite aos membros do grupo dominante definir a sua identidade, que atribui positividade aos seus traços, e que lhe confere a possibilidade de definir também a identidade do grupo dominado. Este reproduz a identidade que o grupo dominante lhe atribui. No seu estudo com mulheres trabalhadoras, Lúcia Amâncio constata que as mulheres têm dificuldade em construir uma imagem de si próprias que não seja a imagem erotizada que os homens têm delas, nem a imagem masculinizada que elas têm das mulheres que “fogem a este padrão”, isto é, possuem características atribuídas aos homens. Conclui Amâncio (ibidem: 54):

a identidade social negativa das mulheres (...) não pode ser vista como um elemento de uma psicologia feminina, mas sim como o resultado da internalização da especificidade do seu modo de ser, face a um modo de ser masculino, que, pela sua universalidade, surge como um referente simbólico para a realização da distintividade.

Analizamos, então, o quadro de estereótipos (que aqui reproduzo) apresentado pela autora, com base nos consensos obtidos nos seus estudos.

Estereótipo Feminino	Estereótipo Masculino
Afectuosa +	Ambicioso
Bonita +	Audacioso +
Carinhosa +	Autoritário
Dependente -	Aventureiro
Elegante +	Corajoso +
Emotiva	Desinibido +
Feminina	Desorganizado -
Frágil -	Dominador -
Maternal	Empreendedor +
Meiga +	Forte +
Romântica	Independente +
Sensível +	Machista
Sentimental	Paternalista
Submissa -	Rígido
	Sério +
	Superior
	Viril

(in: Amâncio 1998²: 63)

Realço as conclusões tiradas por Lígia Amâncio:

- a) o maior número de estereótipos masculinos do que femininos;
- b) a confirmação de que o grupo dominado é definidos pela sua categorização: a palavra “feminina” aparece, mas não a palavra “masculino”;
- c) a referência a características físicas para definir a mulher, sem que haja um correspondente masculino;
- d) a referência negativa a características de dependência das mulheres;
- e) a associação do feminino à expressão de sentimentos.

Peço, então, às alunas que, num trabalho de grupo, tentem fazer uma listagem dos estereótipos do género feminino perceptíveis na antologia de textos apresentados por Maria Alfreda Cruz e Maria Manuela Carvalho (2004: 41-88) do qual foi feita uma primeira análise (mais impressiva) na sessão nº 2. Aos estereótipos apresentados por Lígia Amâncio associam-se, então, outros relacionados com temas já evocados na sessão nº 2, nomeadamente, os estereótipos da mulher como sendo irracional, pouco inteligente, má, interesseira.

Leituras de referência:

Amâncio, Lígia (1998²). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Cruz, Maria Alfreda e Carvalho, Maria Manuela (2004). “A caixa de ferramentas da misoginia”, in: *Mulheres em movimento. O feminismo no questionamento actual*. Lisboa: Ela por Ela, 41-88.

Sessão 11

Síntese: Debate em torno do filme “O sorriso de Mona Lisa”. Interpretação em chave feminista.

Apesar de não se tratar de um “filme de autor”, mas sim de uma película integrada nos circuitos comerciais comuns, “O sorriso de Mona Lisa” (*Mona Lisa Smile*), realizado por Mike Newell em 2003, constitui uma oportunidade de aplicação dos conceitos abordados nas

sessões anteriores, nomeadamente, no que diz respeito aos diversos tipos de feminismos e aos estereótipos de género.

O filme conta a história de uma professora de arte com uma educação liberal que é colocada numa escola feminina, Wellesley College, cujo objectivo pedagógico corresponde ao ideal feminino da época: transformar as alunas em esposas cultas, capazes de acompanharem os seus maridos em actos públicos, proporcionando uma conversa culturalmente agradável. O filme apresenta, contudo, a tensão existente entre os modelos pedagógicos e o horizonte de compreensão da realidade da professora de arte e os modelos transmitidos pelas famílias às suas alunas.

Em geral, as alunas conseguem identificar os estereótipos de género patentes no filme, bem como as diversas correntes feministas que se cruzam no mesmo, já que, apesar de se reportar ao contexto dos anos 50, o guião equaciona questões que adquiriram uma relevância decisiva na segunda vaga do feminismo, nomeadamente, o significado “político” da vida privada. É também frequente fazerem uma comparação espontânea, por proximidade ou distância, entre as situações retratadas no filme e a situação actual, no que diz respeito à conciliação de uma carreira profissional da mulher com a vida familiar, aos ideais de vida das jovens actuais, bem como às exigências e expectativas colocadas nos relacionamentos afectivos e à persistência dos estereótipos de género.

Referências do filme:

“Mona Lisa Smile” (2003). Realizador: Mike Newell. Distr. Lusomundo Audiovisuais.

5.2. Unidade lectiva 2: Género em contexto – “impactos privados”

Sessão 12

Síntese: As “transformações da intimidade”, na perspectiva de Anthony Giddens. Os dilemas da modernidade e seus impactos na sexualidade e na intimidade. Contributos dos movimentos feministas para a democratização das relações interpessoais.

A sessão concentra-se na leitura e respectiva discussão de extractos da obra de Anthony Giddens, *Transformações da Identidade* (1995), na qual o autor procura analisar a relevância da sexualidade e da relação íntima entre os sexos para a redefinição do *self*, traço típico da modernidade. Numa obra anterior (*Modernidade e Identidade Pessoal*, 1994), o autor descreve a modernidade através de dilemas: unificação vs. fragmentação (o projecto reflexivo do *self* constitui-se a partir de experiências fragmentárias); impotência vs. apropriação (o estilo de vida moderno tanto apresenta oportunidades de apropriação como gera sensações de impotência); autoridade vs. incerteza (em situações de ausência da primeira, o *self* tem que se afirmar apesar das incertezas) e construção do *self* apesar das experiências de influência externa.

Na obra que analiso com as alunas, a sexualidade e a intimidade são tomadas como o lugar de enunciação destes dilemas, avançando Giddens uma interpretação para as mesmas que constitui, simultaneamente, uma leitura da relação entre os sexos e da posição diferente das mulheres e dos homens face a estas realidades. É esta, pois, a perspectiva relevante para a unidade curricular de Estudos de Género.

Giddens afirma não ter intenção de analisar a permanência das desigualdades ao nível económico e político, optando por se concentrar no plano emocional em que as mulheres – tanto mulheres comuns, na sua vida quotidiana, quanto grupos feministas auto-conscientes – foram pioneiras de mudanças de grande e generalizável importância, do seu ponto de vista (ibidem). O seu objectivo é explorar as potencialidades da “relação pura”, cujas origens podem ser estudadas a partir do caso do amor romântico. Este, na perspectiva do autor, afectou sobretudo as expectativas femininas, contribuindo para as situar no seu espaço – a casa – e para a convicção da possibilidade de estabelecimento de uma ligação emocional estável com alguém, com base em atributos da própria relação.

Outro aspecto desenvolvido por Giddens, associado a este do amor romântico, é o aparecimento daquilo que o autor designa como “sexualidade plástica”, isto é “descentrada, liberta das necessidades da reprodução” (Giddens 1995: 2). Esta está profundamente associada ao *self*, à construção da identidade. Tanto o amor romântico, como a sexualidade plástica e os movimentos feministas contribuíram para a transformação da intimidade que Giddens estuda nesta obra e que define como a negociação transaccional de laços pessoais de igual para igual (ibidem). Nesta perspectiva, a intimidade implica uma democratização das

relações interpessoais compatível com a democracia na esfera pública, podendo, portanto, constituir um factor de influência subversiva sobre as instituições modernas no seu todo, sobretudo porque Giddens parece crer na possibilidade de transformação da sociedade a partir de uma realização emocional capaz de substituir a maximização do lucro.

Para Giddens, a principal alteração, surgida no século XIX, deve-se ao facto de, nesta época, a noção de amor romântico se ter introduzido na constituição dos laços familiares: maridos e mulheres foram sendo cada vez mais encarados como colaboradores de um empreendimento emocional conjunto, facto que teve primazia mesmo sobre as obrigações em relação aos filhos. A tendência paralela para controlar o número dos filhos levou, pela primeira vez na história, à dissociação progressiva da sexualidade feminina da gravidez e do parto. Nasceu a sexualidade plástica, particularmente importante para as mulheres porque implica uma revolução na autonomia sexual feminina.

É neste ponto que Giddens considera estarmos a passar por uma revolução com implicações mesmo para as relações sociais dotadas de um certo estatuto de permanência – as relações sociais de ordem política. Como é sabido, na Europa pré-moderna os casamentos eram negociados com base em interesses económicos e não na atracção sexual mútua. O amor romântico introduziu a ideia de narrativa na vida do indivíduo, abrindo o veio de uma história individual, entre um eu e um tu sem referência a processos sociais mais amplos, estabelecendo uma ponte entre a liberdade e a auto-realização típica do sujeito moderno. Aquilo que poderia parecer à partida contraditório para uma mentalidade moderna – a introdução da emoção na construção do futuro – aparece, afinal, na perspectiva de Giddens, como uma porta aberta para uma concepção aberta, na qual a paixão irracional – uma conjura irreal de possibilidades no domínio da ficção, apanágio de homens e mulheres astutas na Idade Média – é substituída pela via potencial para controlar o futuro.

Se o amor-paixão nunca foi uma força social, o amor romântico articula-se com profundas transformações, introduzindo a ideia de uma história partilhada, que separa simultaneamente o amor do aspecto errático típico do amor-paixão e a relação conjugal de outros aspectos da organização familiar. Numa sociedade moderna, a procura do *self* faz-se, então, a partir da busca da auto-identidade através da sua validação pela descoberta do outro e já não da sua referência a um património estático, tradicional, legitimador do agir. É assim que Giddens diz também que o poder patriarcal no domínio doméstico entrou em decadência

precisamente na última parte do século XIX: a separação entre a casa e o trabalho desloca o centro da casa da autoridade paterna e masculina para a autoridade maternal e feminina. Ora, a idealização da mãe constitui o fio condutor da construção moderna da sexualidade e não é alheia ao ideal do amor romântico. Giddens conclui, então, que o amor romântico era essencialmente o amor no feminino e que o domínio do homem, separado da casa pelo trabalho, enfraqueceu (cf. 1992: 28).

Se, no século XIX, o amor romântico, associado à separação da casa e do trabalho, assim como à descoberta da maternidade, constituiu o início de uma revolução, actualmente, a separação entre a sexualidade e o casamento e a liberdade sexual, assim como a saída das mulheres da casa paterna e a entrada em compromissos formais no mundo do trabalho, são factores que contribuíram para a reestruturação do discurso e da visão feminina do casamento. O corte entre o casamento e as suas raízes tradicionais em factores externos leva as mulheres a considerarem-no à luz de um elevado grau de reflexividade, nas palavras de Giddens (1992: 38). Aliás, o autor afirma que as adolescentes, hoje, falam sobretudo de relação e não de casamento (cf. *idem*: 39).

Como se situam os homens perante esta realidade do amor romântico, que Giddens identifica sobretudo com as mulheres? Na sua perspectiva, os homens são retardatários nas transições actualmente em curso (cf. *ibidem*). É a primeira vez na história que os homens se vêem diante de si próprios porque diante de um outro, é a primeira vez que os homens se descobrem a si próprios como homens. Incapazes de uma relação igualitária – já que, por tradição, o seu mundo é o exterior e o das mulheres, o interior, o seu mundo é o construtor da história – os homens românticos tornam-se escravos de uma mulher, aprendem a construir a sua vida em torno dela, mas não a organizar a sua vida autonomamente. Presume-se que, na perspectiva de Giddens, os homens são capazes de dependência, mas não de intimidade, precisamente devido à dificuldade de introduzirem a igualdade no seu relacionamento intersubjectivo, o que resulta, em grande parte, da interiorização de modelos herdados, mas, agora, em decadência.

No fim do percurso, Giddens procura prever o impacto das transformações ocorridas na intimidade sobre a democratização da vida pessoal, sendo que a sexualidade é um terreno de luta política fundamental e também um meio de emancipação (cf. 1992: 125). O autor começa por recordar que a democratização da vida pública foi um projecto sobretudo

masculino, no qual as mulheres conseguiram participar apenas devido aos seus próprios esforços e lutas. Tendo em conta o desenvolvimento de raciocínio de Giddens ao longo das “Transformações da Intimidade”, é evidente que ele considera as mulheres como as principais autoras da democratização da esfera privada, que está na ordem do dia (cf. 1992: 127).

Para consubstanciar esta sua afirmação, Giddens começa por evocar o significado da democracia política como a criação de circunstâncias em que as pessoas possam desenvolver as suas capacidades e exprimir as suas capacidades, respeitando, simultaneamente, as capacidades dos outros; a negociação das decisões por parte daqueles a quem elas afectam, a fim de evitar um exercício arbitrário da autoridade política e do poder coercivo; o envolvimento dos indivíduos na determinação das condições da sua cooperação e ainda o aumento das oportunidades económicas, a fim de libertar os indivíduos das necessidades primárias, para poderem concentrar-se em atingir os seus objectivos, em suma – resultados a obter para alcançar maior igualdade entre os cidadãos (cf. 1992: 127 e 128).

O fio condutor destas diferentes aspirações é a ideia de autonomia, quer dizer, da capacidade individual para a auto-reflexão e a autodeterminação, cujo desenvolvimento foi impossível enquanto os direitos e deveres políticos estiveram presos à tradição e as prerrogativas de propriedade estiveram fixadas. Autonomia significa que os indivíduos deveriam ser livres e iguais na determinação das condições das suas próprias vidas; isto é, deveriam gozar de direitos iguais (e, conseqüentemente, de obrigações iguais) na especificação da estrutura que gera e limita as oportunidades que lhes são disponíveis, desde que não usem essa estrutura para negar os direitos dos outros (cf. Giddens 1992: 128).

Giddens enuncia algumas condições para a realização do princípio de autonomia, em democracia, a saber, a participação efectiva dos indivíduos, para a qual devem ser disponibilizados todos os meios necessários, assim como a criação de um forum de debate onde sejam oferecidos instrumentos institucionais para facilitar a negociação, a mediação, o consenso, sendo igualmente reconhecida a legitimidade do pluralismo de ideias (cf. idem: 129).

Uma outra característica da democracia é a responsabilidade pública pelas decisões, isto é, o debate e a possibilidade de escrutínio público, em caso de necessidade, de forma a garantir que a ordem política democrática continue a inspirar confiança (cf. ibidem).

A institucionalização do princípio da autonomia passa também de forma decisiva pela especificação dos direitos e deveres, que têm que ser substantivos e não meramente formais, negociados e não simplesmente assumidos, ao contrário do que acontecia, por exemplo, no direito medieval. Os direitos são essencialmente formas de autorização, são dispositivos autorizados. Os deveres especificam o preço que tem de ser pago pelos direitos atribuídos (cd. *ibidem*). A democracia é incompatível com o privilégio, que implica a desigualdade de acesso a direitos de posse.

Depois de definido o significado da democracia, Giddens estabelece, então, uma relação entre ela e a intimidade, através do princípio da emergência da relação pura e da operacionalização do princípio da autonomia, identificado com a realização do êxito do projecto reflexivo do *self* – a condição de um indivíduo se relacionar com os outros de um modo igualitário (cf. *idem*: 130). A democratização da vida pessoal implica, pois, um relacionamento interpessoal que não seja pautado pela violência e o abuso, tradução, aliás, ao nível privado, dos princípios da democracia na vida pública relativos ao respeito pelas características e opções dos outros. A determinação das condições de cooperação – outro princípio da democracia pública – tem toda a relevância na vida privada, exprimindo, na perspectiva de Giddens a diferença entre o casamento tradicional e o actual (cf. *idem*: 130-131).

No que diz respeito aos direitos e deveres na vida pessoal, estes passam pelos direitos de realização da intimidade, nomeadamente, pela possibilidade de as mulheres darem início aos processos de divórcio, isto é, de reacção contra uma relação opressora, e de limitação da capacidade do homem para impor o seu domínio (cf. *ibidem*). Os deveres são também mútuos e não são passíveis de negociação.

As alunas reagem inicialmente com alguma surpresa à articulação da intimidade com a política, nomeadamente, com a democracia. Insisto, pois, na necessidade de não perder de vista o adquirido nos feminismos de segunda vaga, de acordo com o qual a vida privada é atravessada pelas tensões e jogos de poder do espaço público.

Leituras de referência:

Giddens, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.

Teresa Martinho Toldy – Relatório da unidade curricular de Estudos de Género

Giddens, Anthony (1995). *Transformações da Intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta.

Sessão 13

Síntese: Sexualidade e Reprodução: Dissociação entre sexualidade e procriação. Representações e práticas de contracepção das mulheres portuguesas. Impactos contextuais nos perfis de fecundidade.

Disponibilizo às alunas os resultados de dois estudos recentes sobre a realidade das mulheres portuguesas no que diz respeito à sexualidade e à reprodução: um estudo da responsabilidade de Vanessa Cunha (2005), sobre a fecundidade das famílias portuguesas, e um outro coordenado por Ana Nunes de Almeida (2004), sobre fecundidade e contracepção, que sintetiza os resultados do projecto “Planeamento familiar e saúde reprodutiva das mulheres portuguesas nos anos 90”, decorrido entre 1998 e 2000 e financiado pela FCT.

O objectivo último da apresentação destes dois estudos consiste em contribuir para que as alunas equacionem as questões levantadas pelos mesmos à luz do aparato hermenêutico trabalhado nas aulas anteriores. Fala-se, portanto, de aspirações e de representações associadas às práticas de fecundidade e de contracepção.

a) Dissociação entre sexualidade e procriação

O estudo coordenado por Ana Nunes de Almeida (2004) chama a atenção para a crescente dissociação entre sexualidade e procriação. Do ponto de vista deste estudo, a contracepção consiste no “instrumento tecnológico” (idem: 30) que permite a concretização de um ideal de sexualidade e de família que se alterou profundamente desde os anos 60 a esta parte e que está associado tanto aos movimentos pela igualdade entre homens e mulheres, que puseram em causa a atribuição extática de determinados papéis ao homem e à mulher (nomeadamente, a maternidade), como a uma alteração das expectativas relacionadas com a própria identidade da família. Apontando para o facto de esta continuar a assumir uma importância decisiva para os portugueses, Ana N. de Almeida (idem) sublinha que a

concepção de família existente hoje em dia se baseia em laços mais afectivos do que condicionados socialmente, o que explica também a crescente laicização dos comportamentos conjugais, o aumento dos divórcios, a desinstitucionalização da conjugalidade e a dissociação entre sexualidade e reprodução: “Ter um filho deixa de ser um destino biológico a cumprir; é antes uma escolha a fazer, entre outras possíveis, e condicionada à vontade individual” (idem: 30).

Ana Nunes de Almeida chama, em seguida, a atenção para a evolução da disponibilização de meios contraceptivos à população portuguesa, desde os primeiros passos, com a venda da pílula nas farmácias, a partir de 1962, à generalização do acesso à contracepção, a partir de meados dos anos 80, quando o planeamento familiar passa a ser um cuidado de saúde integrado na medicina familiar. Apesar de tudo, as taxas de aborto continuam a ser elevadas.

b) Representações e práticas de contracepção das mulheres portuguesas

O estudo em causa (Almeida 2004) apresenta, então, os resultados do Inquérito à Fecundidade e Família, de entre os quais destaco os seguintes aspectos: métodos contraceptivos utilizados segundo a situação perante o trabalho (situando-se a maior percentagem de utilizadoras de métodos de contracepção eficazes entre a população feminina com actividade profissional), o nível de instrução (decrecendo a ausência de contracepção à medida que aumenta o nível de instrução), a profissão (reproduz-se aqui a tendência manifestada no cruzamento entre o nível de instrução e a utilização de contraceptivos eficazes), a religião (que não parece desempenhar um papel determinante) e o número de filhos (as mulheres com mais filhos são aquelas que menos recorrem a métodos eficazes). No que diz respeito ao aborto e apesar da dificuldade em chegar a dados exactos nesta matéria, o estudo conclui que este não parece constituir uma substituição da contracepção, mas sim um “último recurso que vem corrigir falhas” (idem: 65). É uma realidade transversal a diferentes meios sociais, parecendo, contudo, existir uma sobre-representação nos estratos mais desfavorecidos e no topo da pirâmide social (neste caso, presume-se que pela facilidade de acesso a locais no estrangeiro onde o mesmo é praticado). São mães de família, com dois ou mais filhos que dizem já ter feito um aborto.

Depois de apresentados dados quantitativos, disponibilizo às alunas as conclusões do estudo em causa (idem: 353-359), informando-as, a título ilustrativo, dos pormenores relativos aos dados a que fazem alusão, já que as conclusões reflectem a vertente qualitativa da investigação, que passou pela realização de entrevistas a 145 mulheres portuguesas e equacionam as representações da sexualidade das mulheres entrevistadas.

Resumidamente, os aspectos mais pertinentes para o estabelecimento de uma ponte com a abordagem hermenêutica, nomeadamente, no que diz respeito aos estereótipos de género, utilizada nas sessões anteriores, estão no cruzamento entre a centralidade (ainda assim) persistente da maternidade na estruturação da identidade feminina e a disparidade de contextos, determinante, também, na perspectiva do estudo, para as práticas e representações da sexualidade, da contracepção e da própria maternidade. Estas

assumem contornos diferentes na mesma mulher, consoante o quadro conjuntural de interacções significativas em que ela está envolvida no momento – ora numa família de orientação, ora numa de procriação; quando possui, ou não, um parceiro afectivo; ora como filha, namorada, mulher ou mãe (idem: 356).

c) Impactos contextuais nos perfis de fecundidade

Se é certo que o acesso a meios de contracepção eficazes se reflecte na programação da fecundidade, é também verdade que as alterações da concepção e configuração da família (da família alargada à família nuclear), associadas às alterações nos estilos de vida e na (in)conciliação entre o trabalho e a família constituem tantos outros factores que contribuem para a redução do número de filhos das famílias portuguesas. Passo, então, a uma breve apresentação das principais conclusões do estudo de Vanessa Cunha (2005), sobre a fecundidade das famílias portuguesas. O objectivo último é, mais uma vez, chegar ao nível das representações e à sua articulação com factores sociais directamente influenciadores tanto destas, como das práticas.

Ora o estudo de Vanessa Cunha debruça-se, precisamente, sobre o impacto do contexto e do tempo social nos perfis de fecundidade, particularmente, sobre a questão da escolaridade feminina e da trajectória da condição da mulher perante o trabalho. Conclui quanto ao primeiro aspecto – da escolaridade – que, ao contrário do preconceito muito

comum segundo o qual mulheres mais escolarizadas não queriam filhos, são precisamente estas que idealizam frequentemente ter mais filhos (idem: 413). O que se verifica é que, quando chega a fase de concretização da maternidade, a realidade no que diz respeito às mulheres com mais habilitações literárias fica abaixo do ideal. Pelo contrário, a realidade no que diz respeito às mulheres com menos habilitações excede o ideal enunciado antes do aparecimento dos filhos. A articulação do nível de habilitações com a questão da fecundidade constata-se ainda no facto de serem as mulheres com mais habilitações que tendem a adiar a vinda do primeiro filho, bem como o próprio casamento.

Quanto ao impacto da inserção das mulheres no mercado de trabalho sobre a sua fecundidade, o estudo de Vanessa Cunha constata não existir uma ligação entre este e o ideal de descendência. O mesmo não se pode dizer, contudo, em relação à descendência actual: “quanto mais inserida está a mulher no mercado de trabalho, mais contida é a sua prole” (idem: 427). E a idade da entrada na maternidade é também mais tardia para as mulheres inseridas no mercado de trabalho. A autora do estudo considera que estes aspectos estão relacionados com a dificuldade em conciliar a vida familiar e a vida profissional (o que se verifica também nas mulheres com mais habilitações).

A experiência de leccionação da unidade curricular de Estudos de Género tem sido constante no que diz respeito à articulação que as alunas conseguem fazer entre os temas da sexualidade e da família e as referências a ditos ancestrais, frequentemente ainda transmitidos no interior das suas próprias famílias, umas vezes em registo irónico, outras manifestando o sentimento de os mesmos ainda serem veiculados prescritivamente, o que continua a conferir peso ao seu cumprimento ou incumprimento. Esta constatação leva-me com muita frequência a reflectir sobre a necessidade de um aprofundamento antropológico destas temáticas, a partir de uma maior contextualização na cultural rural portuguesa, um espaço ainda quase “deserto” de estudos numa perspectiva de género, mas que não parece ter perdido completamente o seu peso matricial.

Leituras de referência:

Almeida, Ana Nunes de (coord.). (2004). *Fecundidade e Contracepção. Percursos de Saúde Reprodutiva das Mulheres Portuguesas*. Lisboa: ICS.

Cunha, Vanessa (2005), “A fecundidade das famílias”, in: Wall, Karin (org.). *Famílias em Portugal. Percursos, interações, redes sociais*. Lisboa: ICS, 395-464.

Sessão 14

Síntese: Família e papéis de género em Portugal: género e divisão do trabalho doméstico. Educação diferencial dos rapazes e das raparigas na família. Exploração de materiais da CIDM sobre estereótipos e papéis de género no interior da família.

A sessão pressupõe a leitura de dois textos: um de Lígia Amâncio (2005) sobre o género e a divisão do trabalho doméstico em Portugal, e outro, de Cristina Vieira (2006), sobre estratégias de promoção da igualdade de género no contexto familiar.

Começo, contudo, por ler um excerto do livro de Marta Gautier, “Não há famílias perfeitas. Mulheres, Mães e Desabafos” (2009: 25-28), intitulado “Juro ter os meus filhos penteados, limpos e bem vestidos”, no qual a autora, uma psicóloga clínica, procura retratar a percepção que doentes suas têm do seu quotidiano. O texto descreve (em 4 páginas) 213 actividades relacionadas com os filhos, com o marido e com a profissão, bem como 58 características às quais a mulher pensa dever corresponder, fundamentalmente, para cumprir o seu papel de mãe, esposa, filha e boa profissional. A sua leitura provoca em algumas alunas (mais velhas, com actividade profissional) uma identificação com a sua situação, à qual, algumas aludem com humor, outras, com verdadeira angústia. Mas todas referem que o mesmo traduz ou a sua realidade ou a realidade de mulheres que lhes são próximas – no caso das alunas mais novas, invocam a experiência das suas mães.

a) Género e trabalho doméstico em Portugal

O texto de Lígia Amâncio, por seu turno, lembra como a atribuição do espaço privado às mulheres e do espaço público aos homens teve um impacto directo na atribuição e divisão de papéis no interior da família. Ao homem cabe, de acordo com este modelo, o papel de “provedor do sustento da família” e à mulher, o de “cuidadora dos membros da família e do espaço doméstico” (2005: 183).

Esta situação não se alterou substancialmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o que parece reforçar a ideia de que se trata de algo prescrito e não apenas situacional. O que a entrada das mulheres no mercado de trabalho gerou foi aquilo que é comumente designado como a “dupla jornada de trabalho”, já que ela trabalha fora de casa (trabalho pago), mas continua a trabalhar dentro de casa (trabalho não pago).

Em Portugal, de acordo com os estudos mencionados por Lúcia Amâncio, continua a verificar-se uma acentuada assimetria entre o envolvimento dos homens e das mulheres nas tarefas domésticas. Quando a percentagem de trabalho doméstico realizado pelas mulheres diminui no tempo, normalmente, é porque as filhas contribuem para o mesmo, aliviando as mães, ao mesmo tempo que reproduzem o modelo de atribuição destas tarefas às mulheres.

Lúcia Amâncio considera que o conservadorismo da realidade familiar portuguesa se deve, em parte à persistência até há relativamente pouco tempo (recorde-se que a grande viragem ocorreu em 1974) de uma legislação que confirmava esta situação, apelando à “natureza feminina” (como é o caso da já mencionada Constituição de 1933). Ora as mudanças legislativas, no seu entender, não foram acompanhadas de um debate público em torno dos estereótipos de género, nem por políticas de família consequentes. Por outro lado, verifica-se que as mulheres, mesmo quando fazem um discurso teórico sobre a igualdade, tendem a perpetuar desigualdades no contexto doméstico, muitas vezes, de forma quase “inconsciente”, não assumida, o que impede o reconhecimento da existência dessa assimetria, já que

as estratégias cognitivas que consistem em acomodar o discurso modernista da igualdade à ordem das representações de género, fazendo coexistir a simetria, como ideal, com a assimetria, a nível das práticas, são inibidoras do desenvolvimento de sentimentos de injustiça e, consequentemente, da predisposição para a mudança, uma vez que não geram contradição (Amâncio 2005: 190).

b) Educação diferencial dos rapazes e das raparigas na família

O texto de Cristina Vieira (2006), cuja primeira parte consiste numa revisão da literatura sobre educação diferencial dos rapazes e das raparigas na família, é introdutório a uma apresentação de propostas de educação familiar não estereotipadas, também da sua

autoria, publicada pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Da revisão da literatura da área da psicologia relativa ao tema, Cristina Vieira conclui o seguinte:

- apesar de ser controverso atribuir um peso decisivo (sobretudo em certas faixas etárias) ao ambiente familiar para a formação de estereótipos nas crianças, conducentes a determinadas práticas futuras em família, este parece continuar a ser relevante como ambiente reprodutor ou não destes estereótipos;

- as vivências em ambientes não partilhados por pais e filhos (amigos, escola, etc.) parecem ter um papel também decisivo na formação destes estereótipos;

- é possível que os pais e as mães, influenciados eles próprios pela educação que tiveram e pelas crenças existentes na sociedade no que diz respeito às características de género, nomeadamente, no contexto da família, tendam a desenvolver práticas educativas em consonância com estas que acabem por confirmar o estereótipo.

c) Análise de propostas de práticas não estereotipadas de educação familiar

Peço, então, às alunas que, com base nos textos lidos e recordando as sessões sobre estereótipos de género, bem como sobre as diversas correntes de feminismos, analisem as já mencionadas propostas de práticas não estereotipadas de educação familiar dirigidas às mães e aos pais (Vieira 2006: 63-105). As propostas em causa focam aspectos relacionados com a participação do pai na partilha das tarefas domésticas, com a partilha das tarefas domésticas por todo o agregado familiar, mas também com estratégias de promoção de autoconfiança das raparigas e dos rapazes (elogios aos rapazes por características estereotipadamente atribuídas a raparigas e vice-versa, por exemplo).

A análise que as alunas fazem ao material divide-se entre a consideração destas propostas como sendo muito positivas e pertinentes e uma crítica às mesmas por as considerarem demasiado prescritivas e baseadas na ideia de que o único modelo correcto de feminismo é o igualitário. No debate, as alunas evocam também a experiência educativa que tiveram e têm como filhas e irmãs e comparam-na com a realidade e as propostas apresentadas no texto. Voltam a mencionar a persistência de estereótipos, mas também a

expectativa de autonomia para não os reproduzir, resultante da organização de uma vida autónoma, no futuro.

Leituras de referência:

Amâncio, Lígia (2005), “Género e divisão do trabalho doméstico – o caso português em perspectiva”, in: Wall, Karin (org.). *Famílias em Portugal. Percursos, interacções, redes sociais*. Lisboa: ICS, 181-209.

Gautier, Marta (2009). *Não há famílias perfeitas. Mulheres, mães e desabafos*. Carnaxide: Editora Objectiva.

Vieira, Cristina M. C. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Sessão 15

Síntese: Violência contra as mulheres em contexto doméstico. A violência em contexto doméstico como crime público. Violência contra as mulheres. Dados em Portugal: tipos de violência, perpetradores, espaços de exercício da violência. Interpretações feministas da violência contra as mulheres.

Não é por acaso que o tema da violência contra as mulheres em contexto doméstico aparece no fim da unidade lectiva sobre o género no privado, antes de se dar início aos temas sobre os impactos públicos das questões de género. A sua posição de charneira no temário da unidade curricular de Estudos de Género pretende chamar a atenção, mais uma vez, para o carácter político e, portanto, também, público da vida privada (já reforçado anteriormente). Neste caso, a questão das formas de exercício de poder e dominação no espaço familiar atingem dimensão de crime. Dado o enquadramento do tema nesta unidade curricular, concentro-me nas questões relacionadas com a violência contra as mulheres.

É muito frequente as alunas pensarem que a violência doméstica é crime privado. Por isso, nesta sessão começo por lhes disponibilizar a Lei 7/2000, de 27 de Maio, que, ao alterar o artigo 152º do Código Penal, vem considerar o crime de maus tratos como crime público.

Passo, depois, à identificação daquilo que se considera serem as *diferentes formas de violência contra as mulheres em contexto doméstico*. Recorro, para tal, ao “Relatório Igualdade de género e tomada de decisão Violência contra as mulheres, doméstica e de género” coordenado por Manuel Lisboa (2010). Este relatório identifica os seguintes tipos de violência contra as mulheres relatados como existentes em Portugal (idem: 40-42):

a) violência psicológica: ameaças com armas de fogo ou armas brancas; ameaças verbais/escritas/gestuais; partir objectos para aterrorizar; comentários negativos para humilhar e afectar a auto-estima; ameaças de morte; controlo da vida social da mulher, com o objectivo de a isolar; perseguições na rua ou no local de trabalho; gritos e ameaças, para atemorizar;

b) violência física: bofetadas, murros, pontapés, arranhões, beliscões, mordidelas, sovas, atirar com objectos para magoar, empurrões pela escada abaixo e contra objectos, socos no peito, puxões de cabelos, agarrar, torcer o braço;

c) violência sexual: tentativa de acto sexual forçado sob ameaça, exibição de órgãos sexuais, mensagens escritas ou telefónicas com o objectivo de assediar, tentativa de contacto físico com conotação sexual, obscenidade com o objectivo de assediar.

Estas últimas formas de violência não ocorrem, normalmente, em contexto doméstico. Os outros actos de violência são cometidos preponderantemente em casa. Os autores dos mesmos são sobretudo homens: maridos/companheiros, ou ex-maridos/companheiros, namorados ou ex-namorados, excepto nos casos de assédio.

O estudo constata que “a reacção mais frequente das vítimas de violência física, psicológica e sexual é ‘ir calando e não fazer nada’” (idem: 45), embora a probabilidade de as vítimas recorrerem à polícia seja maior quando os actos são mais graves, por exemplo, quando há ameaças de morte.

As *causas* percebidas pelas mulheres vítimas para a violência que sofrem em contexto doméstico, segundo os autores do estudo, confirmam os resultados obtidos em investigações anteriores relativamente à importância dos papéis de género: o ciúme e o sentimento de posse são identificados pelas mulheres como a causa primeira da violência que as atinge. Segundo Lisboa (cf. 48), tal remete para as desigualdades de poder associadas aos estereótipos de género, patentes nos actos que visam o controlo social, bem como nos

comentários negativos, de desvalorização das mulheres, e nas atitudes para atemorizar. O álcool também é referido como causa, embora seja conhecida a existência de estudos que não confirmam a existência de uma relação de causa e efeito entre violência e consumo de álcool. Este funcionará como um facilitador, mas não como causa.

Faço, então, uma breve apresentação dos dados existentes sobre a *violência contra as mulheres em Portugal*. Recorro aos relatórios apresentados pelo Ministério da Administração Interna, disponíveis no site da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, ainda que referentes à realidade mais ampla da violência doméstica. Chamo a atenção das alunas para o facto de os dados apresentados serem referentes às ocorrências, isto é, não serem reveladores de toda a realidade, mas apenas de factos participados.

De acordo com a Direcção Geral de Administração Interna (2009), em 2009, a violência doméstica representou cerca de 7% dos crimes registados (o furto em veículo motorizado representa 11%) e correspondeu a mais de um quarto dos crimes contra pessoas (28%). O número de ocorrências aumentou em 10%, entre 2008 e 2009. As comarcas de São João da Madeira, Porto, Espinho e Sintra foram as que apresentaram taxas de incidência mais elevadas. É sobretudo a própria vítima que apresenta queixa.

Quanto às *características das vítimas*, as relações conjugais presentes ou passadas representaram cerca de 82% dos casos (65% conjugalidade presente e 17% conjugalidade passada). Cerca de 72% das vítimas possuía habilitações literárias iguais ou inferiores ao 9º ano e 28% possuía habilitações ao nível do ensino secundário ou superior. A maioria das vítimas encontrava-se activa/empregada (54%); 17,5% desempregadas/os, cerca de 13% eram domésticas/os, 9% reformadas/os ou pensionistas e as vítimas que eram estudantes representam 6,5%. Mais de três quartos das vítimas não dependiam economicamente do/a denunciado/a (77%).

Os *denunciados* são maioritariamente do sexo masculino (88%), casados/as ou em união de facto (54%), idade média 40 anos (57,8% tinha entre os 25 e os 45 anos), e não dependiam economicamente da vítima (86%). Mais de três quartos dos/as denunciados/as possuía habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano (78%) e cerca de 22% possuía habilitações ao nível do ensino secundário ou do ensino superior. Mais de dois terços dos/as denunciado/as encontravam-se activos/as empregados/as (70,5%), 18% estavam desempregados/as, 8% eram reformados/as ou pensionistas, 2% estudantes e 1,5% domésticos/as. 16%

possuía/utilizou arma. O consumo habitual de álcool era patente em 46% dos casos e o de estupefacientes, em 11%.

Depois de apresentados os dados, procuro equacionar a questão à luz da perspectiva feminista adoptada na unidade curricular. Disponibilizo, então, às alunas um texto de Isabel Dias (2007), intitulado: “Uma abordagem feminista dos maus tratos às mulheres”, no qual a autora reflecte sobre o problema da violência contra as mulheres enquadrando-a em relações de dominação patriarcal que ainda não foram erradicados da sociedade, apesar dos progressos já feitos. Neste sentido, é de notar a frequência com que alunas referem casos que lhes são conhecidos, quer nas gerações mais velhas, quer em relações de namoro existentes no seu círculo social.

Leituras de referência:

Dias, Isabel (2007), “Uma abordagem feminista dos maus tratos às mulheres”, in: Amâncio, Lígia; Tavares, Manuela; Joaquim, Teresa e Almeida, Teresa Sousa de. *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 395-407.

Direcção Geral de Administração Interna (2009). *Violência doméstica 2009. Análise das ocorrências participadas às Forças de Segurança durante o ano de 2009*. DGAI.

Lei n. 7/2000, de 27 de Maio. *DIÁRIO DA REPÚBLICA*—I SÉRIE-A N.º 123—27 de Maio de 2000.

Lisboa, Manuel (coord.). (2010). *Relatório: Igualdade de género e tomada de decisão. Violência contra as mulheres, doméstica e de género*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova.

Sessão 16

Síntese: Análise do III Plano Nacional contra a Violência Doméstica e do Relatório de progresso relativo à execução do mesmo.

Nesta sessão, as alunas analisam o III Plano Nacional Contra a Violência Doméstica (2007-2010), bem como o Relatório de progresso relativo à execução do mesmo e datado de 2009. Pretendo que tomem conhecimento das prioridades e orientações estratégicas do plano em causa, bem como da sua operacionalização, apresentada no relatório de progresso.

Leituras de referência:

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género / Presidência do Conselho de Ministros. *III Plano Nacional contra a violência doméstica (2007-2010)*. Diário da República, 1.^a série — N.º 119 — 22 de Junho de 2007.

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género / Presidência do Conselho de Ministros. *Relatório de progresso relativo à execução do III Plano Nacional contra a Violência Doméstica*.

5.3. Unidade lectiva 3: Género em contexto – “impactos públicos”

Sessão 17

Síntese: Género, democracia e participação política. Dados sobre a participação política formal das mulheres em Portugal. A questão da paridade na política: argumentos pró e contra. Referências metodológicas e epistemológicas: relação com as diversas correntes do feminismo e com diversas abordagens dos estudos de género.

A problemática da participação política, associada aos conceitos de democracia e de cidadania, reveste-se de particular complexidade, já que estamos a falar das diversas dimensões de participação, desde aquelas que são consagradas formalmente, às informais. Além disso, existem níveis diferentes de decisão política, quer se pense em órgãos de soberania, quer em órgãos de decisão relacionados com a gestão de pessoas, por exemplo.

Assim, opto por dividir o tema “Género, democracia e participação política” em duas sessões: na primeira, começo por traçar um breve panorama da participação das mulheres no exercício de poder político, em Portugal. Abordo, depois, o tema da paridade e da aplicabilidade do conceito de cidadania às mulheres. Na segunda sessão, apresento temáticas relacionadas com outros níveis de participação, em contextos informais.

a) Participação das mulheres na política e na administração central

A tomada de decisão política, enquanto exercício formal do poder nas instituições democráticas do Estado, parece continuar a constituir um dos últimos redutos masculinos em Portugal, embora o mesmo se possa dizer, provavelmente, de forma ainda mais clara da tomada de decisão económica ao nível dos quadros empresariais de topo. Se é verdade que a lei da paridade começa a mudar a paisagem da Assembleia da República, o mesmo não se pode dizer dos governos, do poder local e dos altos cargos na administração central, onde parece manter-se aquilo que se designa por “glass ceiling”, isto é, situações em que pessoas qualificadas não acedem a lugares de topo na organização onde trabalham devido a alguma forma de discriminação.

Apresento às alunas alguns dos dados disponibilizados pelo estudo de Lisboa (2010: 9-17) já mencionado na unidade lectiva sobre violência contra as mulheres, que confirmam as tendências referidas:

- o peso de participação das mulheres em cargos ministeriais (como ministras ou secretárias de Estado) nunca foi superior a 20,4%. Em Portugal, só houve uma Primeira-Ministra (entre Julho de 1979 e Janeiro de 1980): Maria de Lourdes Pintasilgo.

- na Assembleia da República, apesar da Lei da paridade para as listas eleitorais, os números continuam abaixo da quota estipulada de 33%: só 27,8% dos deputados é que são mulheres;

- das 13 Comissões Parlamentares Permanentes, nenhuma é presidida por uma mulher;

- a situação é semelhante ao nível do poder local: só 7,5% dos Presidentes de Municípios são mulheres;

- a situação é diferente no que diz respeito ao Parlamento Europeu, no qual 36,4% dos deputados portugueses são mulheres.

b) Lei da Paridade:

Depois de apresentados estes dados, abro espaço a um debate sobre a relevância ou não da participação das mulheres na política e sobre a opinião das alunas relativamente aos mecanismos de compensação da desigualdade, em concreto, sobre a *Lei Orgânica n.º 3/2006 de 21 de Agosto, Lei da Paridade*. Para tal, começo por esclarecer as alunas de que esta estabelece que as listas para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as autarquias locais são compostas de modo a assegurar a representação mínima de 33% de cada um dos sexos.

As opiniões das alunas dividem-se entre aquelas que consideram a Lei como algo positivo, visto que procura introduzir mecanismos de maior igualdade, e aquelas que consideram tais medidas algo artificial. É também comum haver alunas que pensam que o não envolvimento das mulheres na política pode não se ficar a dever apenas à existência do tal “glass ceiling”, mas também ao possível desinteresse das mulheres pela forma como a política é exercida. Estas opiniões denotam, frequentemente, uma posição muito crítica relativamente à classe política. Apresento, então, às alunas o seguinte esquema em Power Point, com argumentos pró e contra a paridade, retomando alguns daqueles que são sintetizados por Manuela Tavares (2003: 112-116):

Argumentos contra a paridade	Argumentos a favor da paridade
A paridade põe em causa o universalismo. A base da democracia é o indivíduo desprovido dos seus atributos particulares de género, classe, religião. A democracia não conhece negros, brancos, ricos, pobres, homens, mulheres.	Este universalismo age como um universo masculino que recusou durante séculos o direito de voto das mulheres.
A paridade pode conduzir a um corporativismo social que põe em causa o sufrágio universal (por ex., quotas ou metas de eleição para deficientes, negros, homossexuais, jovens, operários...).	As mulheres não constituem uma categoria social como as referidas. Elas figuram em todas essas categorias. As mulheres não são uma minoria. Elas são metade da humanidade.
A paridade é a biologização da política, o ressuscitar do naturalismo que contribuiu para a discriminação das mulheres. Durante séculos utilizou-se o argumento da diferença sexual para justificar a exclusão das mulheres. A paridade na lei pode conduzir a uma nova inferiorização.	Não são as diferenças biológicas que marcam as diferenças, mas as construções sociais e históricas que fazem com que homens e mulheres não sejam portadores das mesmas maneiras de dizer e de fazer.
Afirmar que as mulheres no poder fazem uma melhor ou pior política que os homens é uma aberração.	Sem se considerarem diferencialistas, as defensoras da paridade afirmam que as mulheres dispõem de recursos que advêm da sua história e das suas situações de vida de onde podem resultar práticas políticas e preocupações que não estão suficientemente presentes na política actual.
Se as mulheres não estão no poder político é porque não o querem verdadeiramente.	É preciso ter em conta as condicionantes do “querer”: falta de partilha do “privado” – duplas e triplas tarefas. Uma imagem da política pouco motivadora.

Peço às alunas que analisem os argumentos pró e contra à luz das correntes e vagas de feminismos abordadas nas sessões anteriores, bem como dos estereótipos de género que os mesmos veiculam, de forma a descodificar as argumentações.

Acrescento ainda o seguinte comentário: o domínio político (aliás, como o domínio económico) não constitui apenas mais um espaço público, entre outros: é um dos tabuleiros principais onde se joga o xadrez com impacto sobre toda a população – mulheres e homens. Pergunta-se se a ausência das mulheres desses espaços de decisão determinantes não terá consequências graves para o equacionar de políticas com impactos directos sobre elas. Recordo ainda às alunas que os movimentos feministas de primeira vaga lutaram pelo voto, conseguiram-no, mas não lograram alcançar completamente o passo seguinte: a participação igualitária de mulheres e homens no desenhar da(s) política(s) que a todos dizem respeito. Este facto remete para a discussão em torno da pertinência ou não da noção de cidadania para as mulheres, de que trato na sessão seguinte.

Leituras de referência:

Assembleia da República, *Lei Orgânica n.º 3/2006 de 21 de Agosto, Lei da Paridade*. Diário da República, 1.ª série—N.º 160—21 de Agosto de 2006.

Lisboa, Manuel (coord.). (2010). *Relatório: Igualdade de género e tomada de decisão. Violência contra as mulheres, doméstica e de género*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova.

Tavares, Manuela (2003), “A partilha do poder – a paridade”, in: Castro, Zília Osório de. *Falar de Mulheres. Da Igualdade à Paridade*. Lisboa: Livros Horizonte, 107-118.

Sessão 18

Síntese: Aplicabilidade do conceito de cidadania às mulheres. Novas formas de liderança.

Na parte final da sessão da sessão anterior, introduzi a questão da pertinência ou não da noção de cidadania às mulheres. Na presente sessão, afloro a crítica feminista à noção de

cidadania baseada na figura do contrato social, desenvolvida pelos filósofos modernos, que pressupõe e reitera a atribuição do espaço privado às mulheres e do espaço público aos homens.

Menciono, como uma das referências fundamentais para esta crítica a obra de Carole Patman, “The Sexual Contract” (1988). Em última análise, coloca-se a questão da relevância ou não da participação das mulheres numa ordem social, baseada nos direitos de cidadania, que, ao serem definidos na modernidade, deixaram as mulheres de lado como agentes sociais.

Refiro, por outro lado, também, a perspectiva segundo a qual a cidadania se baseia nos direitos humanos, universais (cf., por exemplo, a perspectiva de Maria do Céu Cunha Rêgo 2008). Recordo, contudo, que esta opinião é também contraditada pelas feministas pós-coloniais, que consideram a declaração dos direitos humanos como um produto ocidental (cf. Gayatri Spivak 1994 e Chandra Mohanty 1991).

Levanta-se, contudo, uma outra questão, também afluída pelas alunas na sessão anterior: valerá a pena as mulheres participarem em estratégias políticas definidas preponderantemente, senão exclusivamente, pelos homens? Haverá uma forma “feminina” de cidadania? Esta questão, um tanto capciosa (dado que pode pressupor uma abordagem essencialista!) pretende contribuir para lançar a questão das formas de cidadania participativa *bottom up* associadas ao género. Disponibilizo, então, informação às alunas sobre o conceito de “cidadania maternalista”, que, ao abrigo da noção do feminismo de segunda vaga, segundo o qual “o privado é político”, equaciona o papel político das mulheres a partir da sua experiência como mães, naquilo que constitui uma “cidadania quotidiana” (cf. Teresa Joaquim 1998).

A cidadania quotidiana significa para muitas sociedades – incluindo, na perspectiva de alguns autores, a nossa (Sílvia Portugal, 1995; Arriscado Nunes, 1995) – que são as mulheres o garante da sobrevivência das comunidades, nomeadamente, ao nível da prestação de cuidados aos dependentes. Elas são as mãos que tecem as redes da sociedade-providência.

Contudo, como também chama a atenção Ruth Lister (2003²), esta participação das mulheres não pode significar uma dicotomia entre cidadania formal e cidadania informal (participação comunitária fora dos lugares de decisão política de acordo com os mecanismos criados pelo Estado de direito, nomeadamente, os órgãos de soberania e os partidos): tal

constituiria mais uma sobrecarga para as mulheres, uma vez que significaria uma desresponsabilização do Estado-providência das suas obrigações.

Há autoras que referem, então, a necessidade de abrir a política formal às mulheres, isto é, à participação das mulheres nas tomadas de decisão, bem como a necessidade de alterar a política em consequência da participação de mulheres. Kathleen Jones (1990) propõe uma definição de cidadania política que seja “woman-friendly”, isto é, que “reconheça a relevância política das diferenças sexuais e como incluir estas diferenças nas definições da acção política e da virtude cívica, sem construir normas de cidadania que façam segregações de sexo”.

Proponho, então, às alunas que analisem textos da obra coordenada por Eunice Macedo e Marijke de Koning (2009), sobre novas formas de liderança, na qual se equaciona a questão do género e do exercício de poder. Esta obra remete para a figura de Maria de Lourdes Pintasilgo, pelo que sugiro às alunas a consulta do seu arquivo on-line, disponibilizado pela Fundação Cuidar o Futuro (<http://www.fcuidarofuturo.com/>), bem como a leitura dos textos on-line de introdução temática aos dossiers já organizados, de entre os quais, destaco o dossier sobre “Inscrição das Mulheres no Espaço Público”.

Leituras de referência:

Fundação Cuidar O Futuro. *Dossier Temático: Inscrição das Mulheres no Espaço Público: Identidade(s) em Construção*, in: <http://www.arquivopintasilgo.pt/MLP/Dossiers/Dossier1/>

Joaquim, Teresa (1998), “Social citizenship and motherhood”, in: Ferreira, Virgínia; Tavares, Teresa e Portugal, Sílvia (ed.). *Shifting Bonds, Shifting Bounds. Women, Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta Editora, 77-83.

Jones, Kathleen (1990), “Citizenship in a woman-friendly polity”, in: *Signs* 15 (4), 781-812.

Koning, Marijke de; Macedo, Eunice (coords.). (2009). *ReInventando Lideranças. Género, Educação e Poder*. Porto: Legis Editora.

Lister, Ruth (2003²), *Citizenship. Feminist Perspectives*. Nova Iorque: New York University Press.

Mohanty, Chandra Tapade (1991), “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, in: Mohanty, Chandra Tapade; Russo, Ann e Torres, Lourdes (orgs.), *Third World and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 255-277.

Nunes, João Arriscado (1995), “Com mal ou bem, aos teus te atém: As solidariedades primárias e os limites da sociedade-providência”, in: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 42, 5-25.

Patman, Carole (1988). *The Sexual Contract*. Stanford: Stanford University Press.

Portugal, Sílvia (1995), “As mãos que embalam o berço. Um estudo sobre redes informais de apoio à maternidade, in: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 42, 155-178.

Rêgo, Maria do Céu Cunha (2008), “A Paridade como Estratégia para a Democracia”, in: Henriques, Fernanda (coord.). *Género, Diversidade de Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri/NEHM/CIDEHUS-EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, 41-48.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1994), “Can the Subaltern Speak?”, in: Williams, Patrick e Chrisman, Laura (ed.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. Harlow: Longman.

Sessão 19

Síntese: Género, economia e globalização: impactos da globalização sobre a situação das mulheres e impactos de género sobre a globalização do comércio, da produção e da finança. Redes de produção global “genderizadas”.

A sessão implica uma abordagem ainda que breve do conceito de globalização e uma articulação deste com as questões de género, numa dupla vertente: do ponto de vista dos impactos da globalização sobre a situação das mulheres e do ponto de vista dos impactos do género sobre a própria globalização. Esta perspectiva tem sido ainda menos explorada do que a primeira, acerca da qual, de qualquer modo, não existe uma quantidade de estudos proporcional à relevância do tema.

a) Breves definições de globalização

Começo por apresentar a definição de globalização dada por Boaventura de Sousa Santos (2001: 90):

Definimos globalização como conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais. A desigualdade de poder no interior dessas relações (as trocas desiguais) afirma-se pelo modo como as entidades ou fenómenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem, e, correspondentemente, pelo modo como as entidades ou fenómenos dominados, depois de desintegrados e desestruturados, são revinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem.

Interessa-me sobretudo que as alunas compreendem que estamos perante processos com impacto sobre as realidades locais, sem que a este nível seja, muitas vezes, possível controlar a situação. As desigualdades constituem uma das consequências nefastas da globalização. Assim, segundo Manuela Silva (2008: 121):

Há, seguramente, um lado luminoso da globalização em curso, mas também uma face lunar obscurecida pela grande e crescente desigualdade na repartição dos custos e dos proveitos, pela incidência negativa no equilíbrio ecológico e multiplicação de riscos e rupturas na preservação do meio ambiente, e, de modo particular, na extensão, intensidade e severidade da pobreza para largos estratos de população do Globo.

Manuela Silva (idem: 123) considera que muitos dos estudos que se fazem sobre a globalização económica ignoram as questões de género, isto é, omitem a posição que as mulheres ocupam “no mercado de trabalho, no acesso ao capital, à propriedade da terra e ao poder económico, no grau de responsabilidade efectivamente assumida na condução da economia doméstica (...), na educação, na participação no poder político”.

Ora são estas questões, nas quais se traduz a desigualdade existente entre homens e mulheres, que, sob a pressão da globalização, se agravam ainda mais. Pode falar-se, então, de dois tipos de relação de impacto entre o género e a globalização. Os mais óbvios parecem ser os da influência da globalização sobre a situação das mulheres, nomeadamente, no que diz respeito à feminização da pobreza e às alterações ao trabalho. Porém, também devem ser considerados os aspectos que alguns autores designam como a “genderização da globalização”, isto é, os aspectos em que o género influencia os próprios processos de globalização.

b) Impactos da globalização para as mulheres

Esta sessão supõe a consulta prévia, por parte das alunas, dos dados recentes da UNIFEM (http://www.unifem.org/gender_issues/) sobre a *feminização da pobreza*. Esta constitui a faceta mais visível do impacto de género da globalização: as mulheres representam 70% dos pobres existentes no mundo. A discrepância entre os salários dos homens e das mulheres era de 17%, em 2008. As mulheres estão mais expostas do que os homens a situações de pobreza, dadas as discriminações sistemáticas que sofrem na educação, na saúde, no emprego e no controlo da propriedade, o que tem implicações na sua capacidade de se protegerem da violência, bem como no seu papel nas tomadas de decisão.

Segundo Linda Lierling e Bettina-Johanna Krings (2008), a assimetria, acentuada no processo de globalização, entre países ricos e países pobres tem consequências particulares para as mulheres, uma vez que leva a uma dupla “opressão pelas estruturas patriarcais”: as mulheres são desvalorizadas no seu contexto sociocultural, contexto esse que, na perspectiva dos países mais industrializados, é visto como sendo “atrasado” do ponto de vista das suas práticas.

Mas não é só sobre os países do hemisfério Sul que a globalização tem impactos de género. Retomando, mais uma vez, Lierling e Krings (2008), as mulheres nos países do Norte (à excepção dos países nórdicos, com infraestruturas sociais de topo) também são pressionadas para aumentar o seu ritmo de produção, de forma a satisfazer as necessidades do mercado global. Esta pressão faz-se sentir tanto sobre homens, como sobre mulheres. Contudo, a persistência dos estereótipos de género, com a sua consequente atribuição do papel de cuidadoras primordiais às mulheres, contribui decisivamente para que esta pressão tenha custos diferentes e agravados para estas. Por isso, a globalização, na perspectiva de algumas autoras (por exemplo, Esther N. Chow, 2003) constitui um fenómeno com género.

c) Impacto do género na globalização

Em ordem a tornar mais claro às alunas o impacto do género na globalização, opto por apresentar os resultados de um estudo realizado por Jean Pyle e Kathryn Ward (2003), no qual as autoras explicam os laços sistemáticos entre a expansão global da produção, do comércio e das finanças e o aumento das mulheres em redes globais de género que envolvem

a produção para exportação, o trabalho do sector informal, o serviço doméstico e o trabalho sexual. Pyle e Ward referem também que muitos governos foram forçados a promover estes tipos de trabalho.

O estudo em causa analisa os impactos do género sobre a globalização dividindo-os em duas grandes áreas:

1. *os efeitos de género da globalização do comércio, da produção e da finança*: por um lado, as mulheres podem beneficiar da globalização, se trabalharem em fábricas que produzem bens para a *exportação*. Contudo, na América Latina e em algumas regiões da Ásia, há mulheres que dirigem pequenas empresas ou trabalham na agricultura que são ultrapassadas pela importação de bens mais baratos ou pela agricultura de produtos geneticamente modificados. Além disso, quando os países desenvolvidos mudam as suas preferências comerciais para outras regiões, o desemprego nos países preteridos aumenta e é sempre maior entre as mulheres, que têm poucas oportunidades de concorrer com os homens por lugares de trabalho, dadas as suas desvantagens no que diz respeito às qualificações.

Quanto à *produção*, quando os países industrializados subcontratam empresas em países em desenvolvimento, estas nem sempre seguem os padrões de segurança e higiene no trabalho requeridos no primeiro mundo, o que tem consequências específicas para as mulheres. O facto de elas trabalharem também frequentemente no sector informal, em casa, que torna difícil a reivindicação colectiva dos seus direitos.

A globalização *financeira* empréstimos por parte do FMI e estes implicam pressões sobre os governos para a redução dos défices orçamentais, o que leva, segundo Pyle e Ward (2003) a cortes no emprego e à redução de benefícios sociais, o que atinge particularmente as mulheres, dado o seu papel de cuidadoras e dado que a sua situação no mercado de trabalho é mais frágil. As mulheres procuram, então, actividades no sector informal, para tentar equilibrar o orçamento familiar.

2. *Redes de produção global “genderizadas”*: Pyle e Ward (2003) referem-se a quatro sectores genderizados, nomeadamente, o trabalho sexual, o trabalho doméstico, a produção orientada para a exportação e a micro-finança. O que os une é o facto de constituírem trabalhos de baixo rendimento ou actividades de geração de rendimento. São desenvolvidos

preponderantemente por mulheres e expandiram-se à escala global. São difíceis de analisar, porque uma grande parte destas actividades faz parte da economia paralela. O sector da *produção para exportação* tem um grande peso de mulheres. Contudo, em situações de deslocalização, geradoras de emprego, uma grande parte delas passa para o sector informal, que inclui a *indústria do sexo*, por exemplo, na qual as mulheres ganham mais, mas são estigmatizadas e estão expostas à degradação e à violência. Outra solução alternativa é o *trabalho como domésticas*, que cresceu sobretudo entre a população feminina migrante em algumas partes do mundo. O *micro-crédito*, por fim, constitui uma alternativa com uma taxa de sucesso relevante. Contudo, existem também problemas relacionados com o endividamento feminino (já que são as mulheres as principais contraentes deste tipo de crédito) e com o facto de não chegar às mulheres mais pobres de entre os pobres.

Reconheço que esta sessão exige uma visão macro nem sempre fácil para as alunas. Procuro que as sessões seguintes constituam uma forma de “localizar” parcialmente este tema na realidade portuguesa, analisando-o do ponto de vista das desigualdades salariais no mundo do trabalho, da conciliação entre trabalho e vida familiar, do desemprego e da feminização da pobreza em Portugal.

Leituras de referência:

Chow, Esther Ngan-ling (2003), “Gender Matters: Studying Globalization and Social Change in the 21st Century”, in: *International Sociology*, nº 18, 443-460.

Lierling, Linda e Krings, Bettina-Johanna (2008), „Opportunities and risks in times of globalisation – how gender affects working patterns in different occupations“, in: *ex aequo. Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, nº 18, 11-38.

Pyle, Jean L. e Ward, Kathryn B. (2003), „Recasting our Understanding of Gender and Work during Global Restructuring“, in: *International Sociology*, nº 18, 461-489.

Santos, Boaventura de Sousa (2001), “Os processos da globalização”, in: Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 31-106.

Silva, Manuela (2008), “Globalização, Pobreza e Género”, in: in: Henriques, Fernanda (coord.). *Género, Diversidade de Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri/NEHM/CIDEHUS-EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, 119-129..

UNIFEM. *Gender Issues*, in: http://www.unifem.org/gender_issues/

Sessão 20

Síntese: Género e trabalho: emprego, desemprego, desigualdades salariais. Medidas de promoção da igualdade em contexto empresarial.

Considero o aparato teórico apresentado na sessão anterior, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de uma análise de género dos mecanismos económicos e do impacto dos estereótipos sobre a situação económica das mulheres, como um suporte sólido para o enquadramento dos dados portugueses relacionados com o emprego, o desemprego e a desigualdade salarial. Neste mesmo sentido vai Sara Casaca (2008), quando, num texto sobre flexibilidade no trabalho, ao referir-se ao desemprego, acentua a vulnerabilidade feminina perante ambas as situações, resultante “da ordem social e das ideologias cristalizadas em torno dos papéis de género” (idem: 150).

a) Emprego e desemprego

Como tal, passo à apresentação dos dados em questão, recorrendo à informação disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estatística. A evolução rápida da situação em Portugal nesta fase de crise económica inibe-me de referir aqui dados quantitativos no que diz respeito à população empregada e desempregada. Vale a referência à apresentação deste tipo de dados na sessão sobre o tema.

De qualquer modo, a tendência constante no que diz respeito ao mercado de trabalho, tanto de acordo com o INE (http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE), como com a CIG (2009)⁸ ou entidades como a Pordata (www.pordata.pt), é para uma taxa alta de participação das mulheres portuguesas (segundo esta última entidade, em 2009, as mulheres representavam 47% do conjunto da população activa – cf. Maria João Valente Rosa e Paulo Chitas 2010: 63). O sector de actividade que regista maior crescimento é o terciário,

⁸ Teria sido interessante contar com dados mais actualizados da CITE, mas a página-web só dispõe de dados até 2006.

onde, em 2009, se concentra 61% da população empregada (idem: 65). O sector secundário é o mais masculinizado e o terciário, o mais feminizado (idem: 70).

A percentagem de desempregados é mais elevada entre as mulheres do que entre os homens, como confirmam todas as fontes citadas. A população que não foi além do 9º ano de escolaridade é a que regista uma percentagem mais elevada de desemprego. Contudo, a percentagem de desempregados com cursos superiores do sexo feminino é maior do que a dos do sexo masculino (cf. CIG, 2009: 103), o que do ponto de vista da CIG, poderá significar “a maior dificuldade que as mulheres enfrentam no mercado de trabalho, mesmo detendo qualificações académicas de grau superior” (ibidem).

b) Remunerações

As fontes consultadas são também unânimes na existência de uma disparidade salarial entre homens e mulheres. Segundo Rosa e Chitas (2010: 70): “A diferença de ganhos médios⁹ entre homens e mulheres – vantajosa para os homens – que trabalham por conta de outrem é, assim, a regra, qualquer que seja o nível de qualificação e para praticamente todos os sectores de actividade”.

Reportando-se a dados de 2007, diz a CIG (2009: 103):

A remuneração média mensal de base recebida pelas mulheres em 2007 foi de 712,7€, e a dos homens 876,8€56. O que significa que a remuneração média das mulheres foi 81,3% da dos homens, ou, tomando como referência a remuneração feminina, verifica-se que os homens receberam 123,0% do que receberam as mulheres. Se em vez das remunerações considerarmos os ganhos, a diferença é ainda mais sensível: os ganhos das mulheres representam, em média, 77,7% dos dos homens, ou, dito de outra forma, os dos homens representam 128,8% dos das mulheres.

c) Medidas de promoção da igualdade em contexto empresarial.

Chamo, depois, a atenção das alunas para o facto de as maiores desigualdades no que diz respeito a cargos de decisão existirem nos conselhos de administração das empresas.

⁹ Por ganhos entende-se as remunerações ilíquidas acrescidas do pagamento de horas remuneradas mas não efectuadas, como as férias, feriados e outras ausências pagas (cf. Rosa e Chitas 2010: 70).

Segundo dados de Lisboa (2010: 7), 91,3% dos cargos de administração nas 50 maiores empresas em Portugal são desempenhados por homens.

Dada esta informação, disponibilizo às alunas um artigo científico sobre o Projecto Diálogo Social e Igualdade nas Empresas, da autoria de Heloísa Perista e al. (2008), no qual se relata a experiência de criação de um guia de auto-avaliação da igualdade de género nas empresas, bem como um referencial de formação no tema para consultores e consultoras e auditores e auditoras. A iniciativa enquadra a questão da igualdade de género em contexto empresarial na responsabilidade social. O questionário adoptado segue os princípios do *mainstreaming*, isto é, “centra-se num conjunto de dimensões e indicadores basilares para identificar as práticas de gestão que contribuem para a igualdade de género, bem como os aspectos onde se registam desigualdades e desequilíbrios” (Perista e al 2008: 108). As nove dimensões da igualdade de género contempladas no questionário são as seguintes: missão e valores da empresa; recrutamento e selecção; aprendizagem ao longo da vida; remunerações e gestão da carreira; diálogo social, participação de trabalhadores e trabalhadoras e suas organizações representativas; dever de respeito pela dignidade de mulheres e de homens no local de trabalho; informação, comunicação e imagem; conciliação da vida profissional, familiar e pessoal; protecção da maternidade, paternidade e assistência à família.

Ao apresentar este exemplo às alunas pretendo que estas se apercebam dos aspectos concretos pelos quais passam as desigualdades em contexto empresarial e da possibilidade de operacionalizar a igualdade no seu seio. O artigo é lido e comentado durante a sessão. Alguns tópicos fazem a ponte para a temática da sessão seguinte, relativa à conciliação entre o trabalho e a família. Conservo o desiderato, em leccionações futuras desta unidade curricular, de apresentar um ou uma convidada com responsabilidades empresariais, para partilhar a sua experiência concreta nesta matéria.

Leituras de referência:

Casaca, Sara (2008), “Flexibilidade de Emprego em Portugal e na União Europeia: colocando a dimensão género no centro do debate”, in: Henriques, Fernanda (coord.). *Género, Diversidade de Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri/NEHM/CIDEHUS-EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, 131-154.

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) – Presidência do Conselho de Ministros (2009³). *Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

INE. *Dados estatísticos: Mercado de trabalho*, in: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_princindic (consultado no dia 8 de Julho de 2010).

Lisboa, Manuel (coord.). (2010). *Relatório: Igualdade de género e tomada de decisão. Violência contra as mulheres, doméstica e de género*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova.

Perista, Heloísa; Guerreiro, Maria das Dores; Jesus, Clara de; Moreno, Maria Luísa (2008), “A igualdade de género no quadro da responsabilidade social – o Projecto Equal Diálogo Social e Igualdade nas Empresas”, in: *ex aequo. Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, nº 18, 103-120.

Pordata: http://www.pordata.pt/azap_runtime/ (consultado no dia 8 de Julho de 2010).

Rosa, Maria João Valente e Chitas, Paulo (2010). *Portugal: os Números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Sessão 21

Síntese: Género e trabalho: conciliação entre o trabalho e a família: consulta de estatísticas, legislação, instrumentos, recursos bibliográficos.

Começo por apresentar uma breve resenha da situação portuguesa no que diz respeito ao tema, de acordo com um estudo desenvolvido por Anália Torres e al. (2005). Assim, de acordo com este, em Portugal, predomina o trabalho feminino a tempo inteiro, sem que exista uma rede de infraestruturas de apoio à infância com resposta suficiente para as necessidades e sem que o facto de as mulheres trabalharem a tempo inteiro, como os homens, conduza a uma partilha igualitária do trabalho doméstico e do cuidar dos filhos e de outros dependentes. As mulheres asseguram, portanto, ambos os trabalhos: pago e não pago.

De acordo com o estudo referido, existem várias ordens de razões para as mulheres continuarem a estar mais sobrecarregadas com o trabalho doméstico, não sendo das menos importantes o facto de persistir uma mentalidade que atribui primordialmente à mulher o cuidar da casa e dos filhos. As exigências profissionais que se colocam no mundo do trabalho, actualmente, sendo duras tanto para homens como para mulheres, quando

associadas à persistência da mentalidade já apontada, têm consequências diferentes para cada um deles.

O estudo menciona a experiência de outros países no que diz respeito às modalidades de repartição entre trabalho e família (idem: 185). Estas procuram articular três tipos de direitos:

- os direitos das mulheres ao trabalho e à família;
- os direitos dos homens ao trabalho e à família;
- os direitos das crianças (responsabilidade dos pais e de toda a sociedade).

É óbvio que as soluções encontradas por países como os escandinavos pressupõem condições socioeconómicas diferentes das portuguesas, onde os índices de pobreza são muito superiores aos daqueles e onde modelo de Estado-Providência, como bem nota o estudo, nos seus capítulos iniciais, é também muito diferente. As deficiências do Estado-Providência em Portugal manifestam-se, neste caso, através da ausência de dispositivos sociais de apoio às famílias no cuidar dos filhos.

A sessão prossegue com uma exploração em aula dos conteúdos da página-web da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE): <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/mulheresehomens.html>. Pretendo que as alunas seleccionem um conteúdo que apresentem às colegas na segunda metade da sessão. Este conteúdo pode consistir num recurso bibliográfico disponibilizado no site. O objectivo deste levantamento é levar as alunas a contactarem directamente com as problemáticas tratadas pela CITE e com os dados existentes sobre a conciliação entre o trabalho e a família em Portugal. Pretendo ainda que se apercebam do tipo de medidas ensaiadas para facilitar a conciliação entre o trabalho e a família, em Portugal.

Leituras de referência:

Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE): <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/mulheresehomens.html>.

Torres, Anália; Vieira da Silva, Francisco; Monteiro, Teresa Líbano; Cabrita, Miguel (2005). *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Sessão 22

Síntese: Feminização da pobreza em Portugal. Conceitos de pobreza. Apresentação de uma proposta de indicadores de pobreza entre as mulheres.

a) Feminização da pobreza em Portugal

A expressão “feminização da pobreza” foi introduzida por Diana Pearce (1978), e refere-se ao agravamento da situação das mulheres em termos de pobreza, em comparação com o que se passa com os homens.

Portugal não é excepção neste aspecto¹⁰: de acordo com os dados de 2007 apresentados pela CIG (2009: 152), “o risco de pobreza é mais elevado na população com 65 e mais anos (...), encontrando-se as mulheres deste grupo etário mais vulneráveis ao risco de pobreza que os homens”. E ainda:

são os agregados constituídos por um adulto com crianças (onde as mulheres predominam), os idosos a viver sós (cuja maioria são igualmente mulheres), e ainda as famílias compostas por dois adultos e três ou mais crianças dependentes, que apresentam taxas de risco de pobreza mais elevadas (...). (idem: 153).

Mais uma vez, tal como se passa nos estudos sobre a globalização, também os estudos sobre a pobreza, de acordo com investigadoras da área, não consideram a perspectiva de género, centrando-se mais no agregado familiar, como tal. Segundo José António Pereirinha e al. (2008), a adopção desta perspectiva não evidencia as situações de pobreza de membros específicos do agregado. De entre as situações de género, associadas à pobreza, destacam-se:

¹⁰ A situação actual de crise não me permite apresentar dados completamente actualizados neste relatório. Vale, pois, para este tema o que ficou dito na sessão nº 20.

- as alterações na composição da família (como seja o caso de divórcio ou separação), que se reflectem de formas mais gravosas na situação das mulheres;

- a redistribuição não-equitativa do rendimento, uma vez que, muitas vezes, o rendimento auferido pela mulher é empregue nas despesas do agregado, incluindo com os filhos ou mesmo com o marido ou companheiro;

- as desigualdades salariais a assimetria de oportunidades, o desemprego que atinge mais as mulheres;

- a idade e o isolamento.

Assim, segundo Pereirinha e al. (2008), os grupos de mulheres mais vulneráveis à pobreza em Portugal são os seguintes:

- as mulheres que vivem em famílias mais numerosas;
- as mulheres que constituem uma família monoparental com filhos a cargo;
- as mulheres que auferem rendimentos mais baixos que o marido ou companheiro;
- as mulheres com baixos níveis de escolaridade;
- as mulheres com contratos de trabalho precários ou a tempo parcial;
- as mulheres desempregadas com idade avançada;
- as mulheres idosas isoladas;
- as mulheres idosas com carreiras contributivas irregulares;
- as mulheres imigrantes.

Tal como em sessões anteriores, o meu objectivo é disponibilizar elementos de análise às alunas, passíveis de utilização para além dos dados concretos mencionados, e consonantes com a perspectiva hermenêutica dos estudos de género, de forma a que se torne clara a sua operacionalidade. Sendo assim, opto pela apresentação do estudo já referido de Pereirinha e al. (2008), sobre género e pobreza, destacando os conceitos de pobreza que o mesmo apresenta e os indicadores que propõe.

b) Conceitos de pobreza

Segundo o estudo mencionado, a análise do fenómeno da pobreza exige uma abordagem complexa, radicada, fundamentalmente, em três conceitos e em três dicotomizações. Para tornar a sua percepção mais fácil às alunas, apresento um quadro, em Power Point, baseado nas referências da investigação em causa (Pereirinha e al. 2008: 17-18):

Abordagem directa	Abordagem indirecta
Pobreza em termos de condições de vida	Pobreza em termos de direito a um nível mínimo de recursos
Procura aferir o grau de privação (material e imaterial)	Assenta na escolha de uma variável de recursos (o rendimento disponível, por ex.) e avalia a capacidade de os indivíduos fazerem face às suas necessidades
Abordagem absoluta	Abordagem relativa
Problema da capacidade de satisfação das necessidades elementares	Refere-se aos padrões de vida médios das diferentes sociedades, num determinado momento
Abordagem objectiva	Abordagem subjectiva
Capacidade de avaliação do bem-estar social alcançado pelos indivíduos (de acordo com a sua opinião)	Seleção de um conjunto de critérios de escolha de variáveis objectivamente mensuráveis, não dependentes da opinião dos indivíduos

c) Proposta de indicadores de pobreza entre as mulheres

Os estudos clássicos sobre a pobreza, na perspectiva de Pereirinha e al, (77 e ss), limitam-se a determinar o limiar da pobreza de acordo com os conceitos de pobreza absoluta e de pobreza relativa. Esta abordagem, associada à cegueira perante as questões de género já mencionada, invisibiliza a feminização da pobreza. Ora a Plataforma de Acção de Pequim enquadra a questão da pobreza no feminino no horizonte da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Por conseguinte, numa perspectiva de direitos humanos, a pobreza no feminino pode ser definida como a negação dos direitos humanos fundamentais das mulheres, resultante da ausência ou falta de diversos tipos de recursos, que por sua vez, as constroem ou impedem de “realizar o seu pleno potencial na sociedade e de organizar as suas vidas de acordo com as suas próprias aspirações” (Pereirinha et al. 2008: 78-79)

Portanto, os indicadores de pobreza deverão ter em conta os direitos humanos dos quais as mulheres estão privadas, nomeadamente, aos seguintes níveis (idem, 93-94):

- educação e formação profissional (acesso à internet, percentagem de mulheres em programas de aprendizagem e formação ao longo da vida);
- saúde (percentagem de mulheres com dificuldade de acesso a assistência médica, tempo de espera, problemas económicos no acesso; esperança de vida);
- habitação (percentagem de agregados com equipamentos domésticos para o trabalho doméstico; percentagem de indivíduos que consideram viver numa habitação segura);
- mercado de trabalho e vida profissional (interrupção da vida profissional, recurso a trabalho em tempo parcial; diferenças salariais para trabalho igual);
- recursos económicos (percentagem de mulheres que vivem em casal com controlo fraco ou nulo dos rendimentos do casal; risco de pobreza);
- protecção social (equipamentos sociais públicos; despesa mediana em pensões);
- família e vida privada (contracepção e reprodução; empréstimos bancários e poupanças; amortizações de empréstimo para compra de habitação; compra de carro; cuidados a crianças e idosos; participação no mercado de trabalho; distribuição do tempo para actividades de apoio doméstico, pessoais, de lazer);
- segurança (actos de violência, tipo de agressor, local da agressão; número de centros de apoio às mulheres vítimas de violência);
- envolvente social (proporção de mulheres em redes comunitárias; sindicatos, partidos, cargos governamentais, parlamento ou autarquias; percentagem de mulheres que raramente ou nunca despendem tempo no convívio social com colegas, amigos ou outros).

Esta sessão é acompanhada com grande interesse pelas alunas, dado que, sendo muitas delas assistentes sociais, estão bastante despertas para as problemáticas relacionadas com a pobreza, nas suas diversas formas.

Leituras de referência:

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) – Presidência do Conselho de Ministros (2009³). *Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Pearce, Diana (1978), “Feminization of Poverty: Women, Work and Welfare”, in: *Urban & Social Change Review*, nº 11 (1-2), 28-36.

Pereirinha, José António (coord.). (2008). *Género e Pobreza. Impacto e Determinantes da Pobreza no Feminino*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Sessão 23

Síntese: Género e educação. Taxas de escolarização feminina.

O tema da educação será tratado de dois pontos de vista: dos dados existentes sobre as taxas de escolarização feminina nos diversos níveis de ensino e na investigação, e do ponto de vista teórico do papel da educação na veiculação de estereótipos de género.

Nesta primeira sessão, apresento dados relativos à escolarização feminina e à participação de mulheres na investigação (financiada pela FCT).

a) Taxas de escolarização feminina em Portugal

Começo, contudo, por ler um extracto da obra de Angélica Lima Cruz (2009) sobre as mulheres artistas do figurado de Galegos, na qual a autora transcreve um depoimento de uma das artistas, hoje com mais de 70 anos de idade:

Somos oito irmãos e só sabia ler, veja bem, o mais velho e o mais novo. Nós não aprendemos. Foi uma grande tristeza! Nenhuma sabe! Somos quatro raparigas e nenhuma sabe ler, somos todas umas burras!... Éramos quatro raparigas e quatro rapazes. Está a compreender? O rapaz mais velho... de rapazes, o mais velho é uma rapariga, mas o rapaz mais velho, esse sabe ler, sabia ler. Não sei como é que ele aprendeu! Diz que foi na tropa, aprendeu na tropa! (...) E portanto, a escola p’ra mim... tenho muita pena de não saber ler, muita pena! Mas sabem os meus filhos todos, graças a Deus. Eu que estou farta de ouvir na televisão assim: “Olha, tu que gostavas de ser quando fosses grande?” Daquelas meninas que tinham o pai e a mãe médica, e pronto... eu assim: que tristeza a nossa! Que nunca houve

quem nos perguntasse nada! Nós nunca fomos à escola, como é que nos haviam de perguntar a nós?! (Cruz 2009: 101 e 102).

As alunas comentam frequentemente situações semelhantes, quer na sua própria família, quer no círculo dos conhecidos de gerações mais velhas. Todas confirmam ter ouvido dizer ou saber de conhecimento directo que os rapazes eram postos a estudar e as raparigas, “a servir” ou “a aprender de costura”.

De facto, Rosa e Chitas (2010: 33 ss) consideram que a educação constitui “a revolução feminina em Portugal”. Poder-se-á dizer, aliás, que a educação, em geral, apesar de todas as insuficiências que lhe são reconhecidas, constitui um dos grandes progressos do país nos últimos trinta e cinco anos: no início da década de 60, mais de metade da população com 15 ou mais anos (66%, à altura) não tinha sequer o ensino básico da altura completo (até ao 4º ano). As mulheres eram ainda mais afectadas: entre elas, a taxa de ensino básico incompleto ascendia aos 72%.

A obrigatoriedade de frequência escolar de quatro anos só foi alargada aos dois sexos em 1960. As famílias, em situação económica muito difícil, mais facilmente investiam em alguma educação dos filhos do que das filhas. Em 2009, contudo, a percentagem de mulheres com 15 ou mais anos sem qualquer nível de ensino é de 14%, sendo que Rosas e Chitas consideram que tal se deve à inclusão nestas estatísticas das mulheres com idade mais avançada.

A percentagem de abandono escolar precoce em Portugal, apesar de continuar a ser confrangedoramente alta (31%), afecta menos raparigas do que rapazes: no caso destes últimos é de 36% e, no caso das raparigas, de 26% (ibidem).

Fala-se, hoje, de uma “feminização do ensino superior”, pelo menos em termos médios, já que algumas áreas continuam a ser frequentadas preponderantemente por rapazes (como é o caso das engenharias, indústrias transformadoras e construção). De qualquer modo, a percentagem de raparigas entre a população que frequenta o ensino superior é de 51%. Em cursos tradicionalmente mais identificados com áreas “femininas”, como é o caso da educação, saúde e protecção social, a taxa de frequência por raparigas é, no primeiro caso, de 84% e no segundo, de 77% (cf. Rosa e Chitas).

Estes últimos dados são particularmente interessantes, se constataremos que, em 1960, 78% dos diplomados (uma escassa minoria da população, aliás) eram homens. Em 2007, a percentagem de raparigas que concluem o ensino superior é de 65,4% (de entre uma população estudantil que não ultrapassa os 10,8% da população total, contudo).

Quanto à taxa de feminização dos doutoramentos, diz-nos a CIG (2009: 88) que, em 2007, as mulheres representavam cerca de 48% do total de doutoramentos e Rosa e Chita (2010: 35) avançam o dado de 51% de mulheres entre as doutoradas em 2008. Mas acrescenta-se um dado interessante:

De notar, no entanto, que quando se consideram os doutoramentos realizados em Portugal e os realizados no estrangeiro, as taxas de feminização apresentam diferenças: se as mulheres constituem 49,0% dos doutoramentos realizados em Portugal, são apenas 42,3% dos realizados no estrangeiro, o que parece indiciar a menor mobilidade geográfica das mulheres, associada provavelmente às responsabilidades familiares. (CIG 2009: 88)

São, contudo, várias as autoras que chamam a atenção para a existência de um efeito de “glass ceiling” também no contexto académico. Assim, diz Teresa Pinto (2007: 156):

Verifica-se que, mesmo quando as percentagens de investigadoras e professoras universitárias são elevadas, a proporção de mulheres titulares de lugares de topo de carreira e de cargos de direcção e de coordenação mantêm-se baixas.

Num outro texto, a mesma autora (cf. Pinto 2007: 142) afirma que as oportunidades sociais e profissionais, apesar da maior qualificação das mulheres, continuam a não reflectir esta realidade. Como recordam Helena Araújo e Fernanda Henriques (2000), não basta constatar que a população estudantil feminina tem mais sucesso que a masculina, a todos os níveis do ensino. É preciso analisar a articulação deste sucesso com a visibilidade ou invisibilidade social das mulheres. Fernanda Henriques cita Catherine MacKinnon, que propõe o seguinte mote para equacionar esta questão: “Acesso ao que existe, sim; ser considerada nos seus próprios termos, também. Mas mais: participar na definição dos termos que criam padrões, ser uma voz na construção das linhas orientadoras” (cit. in Henriques 2000: 147).

b) Taxas de participação de mulheres na investigação em Portugal

Em seguida, apresento os dados disponibilizados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia relativos a bolsas de doutoramento concedidas pela FCT: verifica-se que, a partir de 1999, o número de bolsas atribuído a doutorandas excede o número atribuído a doutorandos.

BOLSAS DE DOUTORAMENTO CONCEDIDAS POR SEXO, 1994-2008			
Ano de candidatura	M	F	Total
1994	514	431	945
1995	302	252	554
1996	301	306	607
1997	315	286	601
1998	400	363	763
1999	298	416	714
2000	358	439	797
2001	366	401	767
2002	379	469	848
2003	321	366	687
2004	559	674	1233
2005	524	671	1195
2006	766	973	1739
2007	871	1155	2026
2008	836	1044	1880

Fonte: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Departamento de Formação dos Recursos Humanos em Ciência e Tecnologia, à data de 8 de Outubro de 2009.

(In: <http://alfa.fct.mctes.pt/estatisticas/bolsas/>)

Será de esperar que, no futuro, este investimento altere o panorama no que diz respeito ao género e domínio científico dos investigadores responsáveis por projectos de investigação em curso.

INVESTIGADORES RESPONSÁVEIS POR PROJECTOS DE I&D EM CURSO POR SEXO E DOMÍNIO CIENTÍFICO, 2008				
Domínio científico	Sexo		Total	% de F
	M	F		
1. a Ciências Exactas	289	131	420	31%
1. b Ciências Naturais	211	151	362	42%
2. Ciências da Engenharia e Tecnologias	676	239	915	26%
3. Ciências Médicas e da Saúde	176	183	359	51%
4. Ciências Agrárias	108	104	212	49%
5. Ciências Sociais	213	167	380	44%
6. Humanidades	98	83	181	46%
TOTAL	1771	1058	2829	37%

(In: <http://alfa.fct.mctes.pt/images/stat/P13.gif>)

Constata-se que a percentagem mais alta de mulheres se verifica nas ciências médicas e da saúde, nas ciências agrárias, nas humanidades e nas ciências sociais. À excepção da área das ciências médicas e da saúde, a percentagem de investigadores responsáveis por projectos é sempre inferior à de investigadores, sendo a discrepância maior na área das engenharias e tecnologia.

Leituras de referência:

Araújo, Helena Costa e Henriques, Fernanda (2000), “Política para a igualdade entre os sexos em educação em Portugal”, in: *ex aequo. Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, nº 2/3, 141-151.

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) – Presidência do Conselho de Ministros (2009³). *Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Cruz, Angélica Lima (2009). *Artes de Mulheres à altura das suas mãos. O figurado de Galegos revisitado*. Porto: Edições Afrontamento / Centro de Estudos Sociais.

Pinto, Teresa (2007), “Educação e Políticas de Igualdade em Portugal, balanço e prospectiva”, in: Amâncio, Lígia; Tavares, Manuela; Joaquim, Teresa e Almeida, Teresa Sousa de. *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 141-154.

Pinto, Teresa (2007), “História das Mulheres e do Género, uma progressiva presença institucional de dúbia legitimação académica”, in: *ex aequo. Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, nº 16, 141-166.

Rosa, Maria João Valente e Chitas, Paulo (2010). *Portugal: os Números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Sessão 24

Síntese: Género e educação: papel da educação na veiculação de estereótipos de género. Análise de material didáctico.

Para além dos aspectos relacionados com o acesso da população feminina à educação em todos os seus níveis do ensino, coloca-se a questão hermenêutica do papel da escola e da universidade como veiculadora ou não de estereótipos de género. Esta sessão divide-se em duas partes: uma primeira, em que apresento alguns critérios para identificação de estereótipos de género em material de ensino e uma segunda, em que as alunas se dividem em dois grupos: um dos grupos analisa o material sobre coeducação produzido por uma equipa de professores, ao qual se associaram trabalhos de alguns alunos da Universidade Fernando Pessoa (Cláudia Ramos e Teresa Toldy 2003) (esta análise supõe um pequeno esclarecimento prévio acerca do projecto em causa) e o outro grupo analisa um livro de leitura do ensino básico, que eu disponibilizo. O objectivo do trabalho do primeiro grupo é verificar a possibilidade de identificar estereótipos de género em unidades curriculares do ensino universitário. Com o trabalho do segundo grupo pretende-se que as alunas encontrem, elas próprias, indícios desses estereótipos.

a) Critérios de identificação de estereótipos de género em material didáctico

Para introduzir o trabalho, recorro, então, ao estudo desenvolvido por Teresa Alvarez (2007), sobre “Género e Cidadania nas Imagens de História”. A investigação em causa consiste numa análise de Manuais Escolares e de Software Educativo. Apresento às alunas a secção sobre a veiculação de estereótipos de género em manuais escolares (idem: 107-130). De acordo com Teresa Alvarez, os estudos sobre estas matérias chamam a atenção para a associação das representações de género a outras realidade sociais igualmente estereotipadas,

nomeadamente, no que diz respeito à família. Esta aparece associada a um único modelo, nuclear, sem rupturas, no seio da qual os papéis são distribuídos de forma estável, mantendo-se os mesmos ao longo do tempo. As mulheres aparecem sempre relacionadas com a maternidade e a domesticidade, reforçada pela ausência de qualquer relação deste tipo entre masculinidade e paternidade. Associa-se ainda às primeiras o “cuidar” e aos homens, o trabalho.

Teresa Alvarez distingue quatro tópicos fundamentais na análise do material didáctico:

1. visibilidade e invisibilidade conferida a cada um dos sexos: percentagem de utilização de imagens de homens ou mulheres, meninos ou meninas para ilustrar os conteúdos. Associação de imagens masculinas ou femininas a determinados tipos de tarefas. Utilização do falso neutro. Utilização de imagens femininas ou masculinas para exprimir situações caricatas.

2. tipo de representação das figuras femininas e masculinas: representações individualizadas ou em colectivos mistos ou não.

3. associação de cada sexo a actividades, profissões, funções e esferas sociais: representação das actividades profissionais ou domésticas e seu desempenho por homens ou mulheres. Maior ou menor leque de actividades profissionais atribuídas a cada um dos géneros. Associação de mulheres ou de homens a actividades domésticas.

4. identificação das figuras femininas e masculinas e formas de nomeação: identificação ou não das mulheres através de laços familiares e dos homens por associação a actividades. Associação de cada um dos géneros ao saber, ao exercício de poder ou a funções económicas.

b) Análise de material didáctico

Depois de disponibilizados estes critérios, as alunas trabalham em grupos, com os objectivos já mencionados. O trabalho de identificação de estereótipos em manuais escolares não se revela óbvio. Existem, por vezes, leituras das imagens e do texto que são diferentes

por parte dos diversos elementos dos grupos. Quando a mensagem é mais subtil, exige mais tempo de identificação por parte das alunas.

Quanto ao material sobre a participação de um grupo de professores e de alguns alunos da UFP no projecto Coeducação, suscita curiosidade nas alunas. Destaco aqui o texto de Hugo Morango (2003: 91-117), que constitui um estudo etnográfico, baseado na recolha de depoimentos sobre crenças associadas a bruxas. O interesse por parte das alunas é duplo: relaciona-se com o tema, mas também com a possibilidade de participar em projectos que impliquem trabalho de campo. Registo este interesse como mais um desiderato para a leccionação futura da unidade curricular.

Leituras de referência:

Alvarez, Teresa (2007). *Género e Cidadania nas Imagens de História. Estudos de Manuais Escolas e Software Educativo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Morango, Hugo (2003), “‘No tempo em que as feiticeiras andavam de noite’. Estudo etnográfico da relação entre estes seres nocturnos e a mulher camponesa”, in: Ramos, Cláudia e Toldy, Teresa (2003). *O Projecto Coeducação na Universidade Fernando Pessoa*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 91-117.

Ramos, Cláudia e Toldy, Teresa (2003). *O Projecto Coeducação na Universidade Fernando Pessoa*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Sessão 25

Síntese: Género e meios de comunicação. Estereótipos de género nos meios de comunicação. Análise da imprensa.

Os meios de comunicação constituem instrumentos extremamente relevantes de veiculação de comportamentos, como é sabido. A importância de que se revestem para todas as gerações, ainda que de formas eventualmente diferentes, leva-me a dedicar-lhes duas sessões. Na primeira, disponibilizo às alunas informação sobre critérios de apreciação dos mesmos do ponto de vista do género. Segue-se um trabalho em aula no qual as alunas analisam imprensa noticiosa. A segunda sessão, depois de apresentado um breve enquadramento teórico, é ocupada com análise de fotografias publicitárias.

Começo por solicitar às alunas que façam um balanço dos conhecimentos já adquiridos sobre estereótipos de género e que listem exemplos, numa grelha que distinga características atribuídas ao feminino e ao masculino. Peço-lhes ainda que retomem os quatro tópicos fundamentais na análise do material didáctico, mencionados na sessão sobre educação (pois são adaptáveis à análise de outro tipo de material escrito e visual) e que os coloquem numa outra grelha. Disponibilizo-lhes, depois, exemplos de como proceder à análise da imprensa, recorrendo à publicação do projecto ARESTE, “Estereotipos en los medios de comunicación y la publicidad” (2003), na qual se faz uma análise de jornais diários espanhóis, tanto do ponto de vista do texto, como das imagens utilizadas para ilustrar os artigos.

Este trabalho não se afigura imediatamente fácil às alunas, pois a possível existência de estereótipos nem sempre aparece de uma forma crassa e perceptível. Por vezes, as conclusões mais relevantes estão associadas ao que não aparece, e não tanto ao que é visibilizado. Dou aqui um exemplo: a tendência para fotografias de homens associadas a acontecimentos políticos suscita, frequentemente nas alunas o comentário: “não havia mulheres envolvidas”. A leitura mais atenta da notícia, por vezes, leva-as a concluir ou da presença de mulheres ou da ausência de dados que permitam confirmá-lo ou inferi-lo.

Leituras de referência:

ARESTE. (2003). *Arrinconando estereotipos en los medios de comunicación y la publicidad*. Madrid: Dirección General de la Mujer. Consejería de Trabajo. Comunidad de Madrid.

Sessão 26

Síntese: Género e meios de comunicação: A “hiper-ritualização” da imagem da mulher. Análise de fotografias publicitárias.

a) A “hiper-ritualização” da imagem da mulher

Começo por apresentar o estudo de Erving Goffman sobre a “ritualização da feminilidade” (orig. 1976) no qual o autor pretendia conhecer os aspectos da vida real de que

as fotografias são a imagem correcta e qual o efeito social que exercem sobre a realidade supostamente descrita. Goffman escolheu arbitrariamente uma série de fotografias comerciais (de publicidade) representando seres humanos.

Porquê fotografias?

a) há uma classe de práticas comportamentais – “pequenos comportamentos” – cuja forma material aparece bastante bem codificada nas fotografias, num tempo muito curto e num espaço restrito;

b) é fácil reproduzi-las, seleccioná-las, arranjá-las e rearranjá-las, de forma a organizar uma colecção;

c) a competência social do olhar é imensa e a concordância dos seus utilizadores, impressionante. Graças a estes dois factores, o investigador pode analisar claramente figuras comportamentais que um talento literário insuficiente não lhe permitiria invocar apenas por palavras.

Como poderão as fotografias representar o mundo onde as pessoas se entregam a actividades que se desenrolam no tempo?

a) é possível montar uma cena em que os personagens sejam captados em plena realização de actos capazes de resumir aos olhos de todos a sequência de onde são extraídos;

b) utilizar cenas que já são silenciosas e estáticas na realidade: sono, reflexão, o olhar indirecto;

c) dispor os personagens segundo uma microconfiguração espacial, de tal modo que as posições de uns em relação aos outros sejam indicativas das suas respectivas posições sociais;

d) utilizar cenas e personagens estereotipadas que a grande maioria dos espectadores já há muito tempo que identifica com esta ou aquela actividade, de modo a assegurar a compreensão imediata.

A dimensão da colecção não tem o objectivo de demonstrar a predominância de qualquer caso no seio da amostra no universo de onde é retirada. O interesse em se ter diversos exemplos de um tema único em imagens está no facto de eles fornecerem um leque

de fundos contextuais diferentes. É a propriedade e a extensão dessas diferenças contextuais que dá a sensação de uma estrutura, de uma organização única subjacente às diferenças superficiais. O facto de um conjunto de publicidades poder apresentar uma estrutura subjacente comum é um artefacto inteiramente produzido pela própria concepção publicitária e o investigador limita-se a descobrir o que foi combinado propositadamente desde o início.

Mas Goffman pensa que o trabalho do publicitário, que deve encenar o valor do seu produto, não é muito diferente da tarefa de uma sociedade que impregna as suas situações de cerimonial e de sinais rituais destinados a facilitar a orientação mútua dos participantes. Qualquer um deles tem que contar uma história por meios de recursos “visuais” limitados oferecidos pelas situações sociais, que ele define como “arranjos no seio dos quais as pessoas estão fisicamente em presença umas das outras” (Goffman: 164). Para que a cena seja interpretável é preciso que a pessoa mostre aspectos e se entregue a actos que tenham valor informativo (de forma a criar a sua própria história e a aprender as dos outros). Por trás de uma variedade infinita de configurações cénicas, conseguir-se-á, então, reconhecer um idioma ritual único e um pequeno número de formas estruturais.

O objectivo de Goffman consistia, portanto, em ilustrar o comportamento ligado ao sexo (social), descobrindo os estereótipos subjacentes às fotografias, isto é, aquilo que não percebemos nas imagens como sendo excepcional ou anormal (Goffman propõe um exercício interessante: para nos apercebermos de que se trata de estereótipos, basta imaginar para cada fotografia o que resultaria se os sexos fossem trocados). O que interessa não é o comportamento geral, mas sim as exhibições que os indivíduos injectam nas situações sociais, porque a face do real que está aqui em causa é a maneira como as situações sociais nos servem de recursos cénicos para elaborar o retrato visível da natureza humana que reivindicamos.

Goffman desenvolve, então, uma análise de fotografias publicitárias da qual conclui haver um processo de ritualização e de super-ritualização: as fotografias são constituídas por poses cuidadosamente estudadas, para parecerem “completamente naturais”. Portanto, “as expressões reais da feminilidade e da masculinidade procedem, também elas, de poses artificiais”, isto é, fabricadas (idem: 188). A diferença entre as cenas que a publicidade e a realidade nos apresentam está na hiper-ritualização, isto é, na “estandardização, no exagero e na simplificação que caracterizam os ritos” (ibidem). Portanto, uma fotografia publicitária

constitui uma ritualização de ideais sociais – por isso, se querem “poses brilhantes”. Mas, as expressões naturais são apenas cenas comerciais, desempenhadas com o objectivo de vender uma certa versão do mundo. Os publicitários limitam-se a convencionalizar as nossas convenções, a estilizar o que já está estilizado, a hiper-ritualizar.

b) Análise de fotografias publicitárias

Proponho, então, às alunas, os seguintes eixos ou traços analíticos, de acordo com o estudo de Silvana Mota-Ribeiro (2005):

- padrões e critérios de beleza;
- a mulher enquanto “visão” (a mulher “vista” por uma câmara);
- a sexualidade feminina;
- aparecimento das mulheres e acção dos homens;
- desenquadramento espacial (imagens no vazio cénico);
- a mulher sozinha/ a mulher em grupo.

Peço às alunas que cruzem estes elementos com a lista de estereótipos elaborada em sessões anteriores.

Este trabalho revela-se profícuo, exigindo, contudo, num primeiro momento, que as alunas se distanciem criticamente do olhar “familiarizado” com os produtos apresentados, que nem sempre facilita a concentração no que se pretende: o hábito de visualização da publicidade parece fazer passar despercebidos os aspectos estereotipados.

É frequente as alunas pedirem para comparar as fotografias seleccionadas com aquelas que são apresentadas no estudo de Goffman. Esta comparação revela diferenças consideráveis no que diz respeito aos estilos de vida dos anos 70 e do início do século XXI, o que não nega a recorrência dos estereótipos de género.

Leituras de referência:

Goffman, Erving (1999, orig. 1976), “A ritualização da feminilidade”, in: *Os momentos e os seus homens, textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin*, Lisboa: Relógio d'Água, 154-189.

Mota-Ribeiro, Silvana (2005). *Retratos de mulher. Construções sociais e representações visuais no feminino*. Porto: Campo das Letras.

Sessão 27

Síntese: Análise do III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010)

Nesta sessão, as alunas debruçam-se sobre o *III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010)*, ainda em vigor, bem como sobre o *Relatório de Execução do III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010)*. Opto pela análise do Plano no fim do percurso sobre os temas que o mesmo aborda e não no princípio do semestre. Ao adoptar esta estratégia, pretendo que as alunas façam, elas próprias, análise das temáticas, antes do confronto com a sua transformação em medidas políticas. Além disso, o caminho feito também poderá contribuir para uma leitura do Plano e do Relatório de Execução mais ciente da pertinência das áreas abordadas nos mesmos.

As alunas dividem-se em grupo e analisam as áreas estratégicas de intervenção, do ponto de vista do planeamento e da execução. As áreas são as seguintes:

I) Perspectiva de género nos diversos domínios de política enquanto requisito de boa governação;

II) Perspectiva de género nos domínios prioritários de política;

III) Cidadania e género;

IV) Violência de género;

V) Perspectiva de género na União Europeia, no Plano Internacional e na Cooperação para o Desenvolvimento.

A V área é a única que não é explorada ao longo do semestre.

As alunas revelam interesse nas medidas propostas, já que visibilizam formas concretas de operacionalizar os conteúdos tratados ao longo do semestre. Por outro lado, revelam-se críticas relativamente àquilo que consideram ser o pouco grau de execução das mesmas, isto é, o pouco impacto real. Por vezes, acontece haver alunas envolvidas na aplicação de políticas sociais. Estas estão em melhor posição para avaliar a justeza ou não deste tipo de comentários.

Leituras de referência:

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género – Presidência do Conselho de Ministros. *Relatório de Execução do III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010)*.

III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género (2007-2010): Diário da República, 1.ª série — N.º 119 — 22 de Junho de 2007.

Sessão 28

Síntese: Género e religiões: misoginia na Igreja Católica. Argumentos para a exclusão das mulheres do acesso ao ministério ordenado na Igreja Católica (tradição e masculinidade de Jesus). Papel das teologias feministas.

A vastidão do tema, exige uma selecção dos tópicos a abordar. Opto pelos seguintes: visão da mulher como associada ao pecado e ao demónio; argumentos para a exclusão de funções de poder de decisão; perspectivas feministas. A selecção destes aspectos prende-se com a articulação dos mesmos com o conteúdo das sessões anteriores, nomeadamente, no que diz respeito aos estereótipos de género, à participação das mulheres em tomadas de decisão e à hermenêutica feminista.

a) Misoginia na Igreja Católica

Os textos mais misóginos que nos chegaram até hoje como sendo exemplo das representações que a Igreja faz das mulheres provêm mais dos teólogos do que das instâncias oficiais da Igreja Católica. (S. Ambrósio, por exemplo, escreveu: “Foi a mulher que foi a autora do pecado para o homem, não o homem para a mulher” (cit. in: Toldy, 2009: 154). E Tertuliano, mais de cem anos antes, escreveu também, referindo-se às mulheres: “Não sabes que és Eva, tu também? A sentença de Deus para este sexo continua a estar plenamente em vigor, portanto o teu pecado também continua a subsistir. Tu és a porta do Diabo, tu consentiste na sua árvore, tu foste a primeira a abandonar a lei divina” (cit. in: ibidem). Nove séculos mais tarde, Geoffroy de Vendôme (cit. in: ibidem) chega à mesma conclusão, depois de ter estendido a culpa da mulher à responsabilidade pela negação de Pedro (através da criada referida no relato evangélico): “Por isso, este sexo, cumprindo o seu ofício, à maneira de uma serva porteira, exclui da vida todos aqueles que seduz, como excluiu Pedro de Cristo, ou inclui-os na morte, como fez com Adão, no Paraíso”. Aliás, esta associação da mulher à negação de Pedro já é conhecida no séc. IV-V: Máximo de Turim (cit. in: ibidem) também se lhe refere. Os avisos do clero para que os seus membros se afastem das mulheres chegam ao ponto de a referir como “raiz do mal e de todos os vícios”.)

b) Exclusão do ministério ordenado

Há quem pense, na Igreja, que o sacerdócio das mulheres é uma espécie de “reivindicação feminista” e que o feminismo é “as mulheres quererem ser iguais aos homens”, apesar de ter havido um Papa – João XXIII – que considerava o feminismo como um sinal dos tempos. De acordo com a sua análise, na Encíclica *Pacem in Terris* (1963: nº 41), o ingresso da mulher na vida pública contribui para que ela cresça na consciência da sua própria dignidade, pois que a mulher sabe que não pode consentir em ser considerada como uma coisa ou um instrumento, exige que a considerem com uma pessoa humana, com direitos e deveres, tanto na esfera da vida doméstica, como na da vida pública. O Papa João Paulo II considerou também o machismo como pecado, algo que diminui a mulher e prejudica o desenvolvimento saudável das relações familiares (cf. Carta Apostólica *Mulieris dignitatem*, 1988: nº 25).

Além disso, a questão concreta do sacerdócio das mulheres tem implicações teológicas graves, que se prendem com os motivos avançados pelo Vaticano para a sua

proibição. Como se sabe, o argumento básico para a exclusão das mulheres do ministério ordenado na Igreja Católica é a sua “dissemelhança” com Cristo: só os homens são “naturalmente semelhantes a Jesus Cristo” – homem – portanto, só eles o podem representar (cf. Inter insigniores, 1976). O problema está no facto de esta argumentação levantar questões à própria pessoa de Jesus Cristo e à sua missão de Salvador. De facto, atribuindo significado divino à sua masculinidade, abre-se a brecha para que se considere que Deus é homem-varão, o que entra em flagrante contradição com a irrepresentabilidade de Deus, Aquele que ninguém viu, que é o Outro. O que teria um deus assim a dizer às mulheres? Evidentemente que, se Jesus Cristo tivesse nascido mulher e se, em nome dessa sua condição se determinasse que os homens não podiam ser ordenados, porque não possuíam a “semelhança natural” com o seu Salvador, cairíamos no mesmo vício de raciocínio...

Existe um antiquíssimo adágio cristão que diz que aquilo que não é assumido, não é salvo. Ora, se Jesus Cristo assumiu a condição humana e o facto de o ter feito como varão é determinante, terá Ele, de facto, salvo as mulheres? Mais uma vez, são as convicções profundas do cristianismo que parecem estar em jogo na referida argumentação de exclusão: como apresentar com credibilidade a pessoa de Jesus Cristo, que veio dizer que Deus não exclui ninguém, quando, em questões concretas da prática da Igreja, se dá uma imagem dele como alguém que, pelos condicionalismos próprios à sua condição humana (Jesus, para ser humano, tinha que ser homem ou mulher, evidentemente!), fundamenta exclusões? Afinal, o Deus feito humano não foi uma aproximação à humanidade, mas sim o fundamento para exclusões?

Certamente que as mulheres “podem fazer muito na Igreja”. Mais uma vez, a questão não está no fazer, mas sim no ser. Repare-se num outro aspecto importante colocado pela argumentação da exclusão das mulheres do ministério ordenado. Na Igreja Católica Romana existem sete sacramentos (cuja forma, aliás, ao longo dos séculos, sofreu alterações, nalguns casos, bastante importantes!). O primeiro sacramento, o fundamental é o baptismo: ele é a porta de entrada para a vida da Igreja, para a comunidade dos crentes. E os sete sacramentos são sinais que marcam os momentos decisivos da vida, vividos à luz da fé. São sinais essenciais de manifestação da pertença à comunidade, no contexto da qual se vive aquilo que é decisivo para a vida (nascimento, chegada à idade adulta, casamento, necessidade de perdão, doença, celebração da presença de Jesus Cristo no mundo, serviço da sua Palavra).

Ora, para as mulheres – que, pelo baptismo, ingressam na vida da comunidade – só há seis sacramentos, uma vez que estão excluídas do sacramento da Ordem.

c) Teologias feministas

Muitos dos esforços da teologia feminista judeo-cristã têm ido precisamente no sentido da análise desconstrutiva e reconstrutiva da tradição, procurando ler nos fios dominantes, nos fios ausentes e nas "pontas soltas" o tecido de uma presença das mulheres na tradição (como elemento perturbador ou facilitador da sua transmissão) que, muitas vezes, traindo-as, traiu o seu próprio fundamento igualitário, e que, ainda que no "não teorizado" e no silêncio, passou por uma transmissão quotidianamente feminina.

Existem, por exemplo, textos sobre determinadas mulheres no Novo Testamento que, ao longo da sua transmissão, produziram uma distorção da figura das mulheres envolvidas, fazendo-as corresponder a determinados modelos estranhos ao texto. O caso mais conhecido é, provavelmente, o de Maria Madalena. Espontaneamente, quase toda a gente a associa ao pecado: uma prostituta convertida por Cristo. Simplesmente, não existe fundamento neotestamentário para esta interpretação. Segundo a exegese feminista tem vindo a concluir – no que é corroborada por exegetas homens – aliás, deve dizer-se que a exegese dos textos bíblicos tem sido o domínio mais receptivo às interpretações feministas, precisamente porque não é um sector da teologia tão dogmatizado como o da teologia sistemática! – Maria Madalena foi a primeira mulher importante no cristianismo. Não foi Maria, mãe de Jesus, mas sim Maria Madalena, que seguiu Jesus como discípula, que esteve junto à cruz, que foi a primeira a receber a mensagem de que Jesus tinha ressuscitado, que foi a “apóstola dos apóstolos”. Ora, esta mesma Maria Madalena, à medida que o cristianismo se foi institucionalizando como Igreja e o poder e autoridade se foram estruturando cada vez mais, tornou-se progressivamente a mulher perdida que Jesus converteu (cf. Toldy, 2004).

A hermenêutica feminista identifica a existência de uma tensão entre a prática da Igreja e o evangelho. Uma vez que o evangelho de Jesus Cristo constitui a origem da Igreja (não só em termos cronológicos, como, acima de tudo, em termos teológicos), afirmar a existência de uma divergência entre o evangelho e a Igreja é afirmar a existência de uma divergência entre a Igreja e as suas origens. Esta afirmação põe em causa, não só a fidelidade

da Igreja às suas origens, portanto, a sua razão de ser e a sua identidade, como também a correcção do processo de transmissão da fé, isto é, a Tradição.

A afirmação da existência de duas tradições paralelas pressupõe um conflito de interpretações da mensagem original. A solução para este conflito reside numa crítica da tradição cristã que assimilou a desigualdade propalada pelo seu contexto histórico. O papel de uma hermenêutica feminista reside, então, no estabelecimento de um confronto crítico entre a tradição igualitária, de raiz neo-testamentária, a tradição de desigualdade e a experiência das mulheres. Para tanto, a teologia feminista procede em três etapas (cf. Toldy 2009; Fiorenza, 1992).

Primeiro, faz uma crítica da tradição cristã “que difama as mulheres”, isto é, da tradição que considerou a mulher inferior ao homem, ou que a associou ao mal. Esta crítica põe a descoberto a submissão a que estas foram sujeitas ao longo da história.

Segundo, procura recuperar “a história perdida das mulheres”. Esta recuperação passa pela redescoberta das figuras femininas que constituem exemplos de fé para as mulheres crentes na actualidade.

Por último, a hermenêutica feminista revê as categorias cristãs de forma a que estas reflectam tanto a igualdade das mulheres, como a sua experiência. Apela-se aqui a uma reformulação dos conceitos teológicos fundamentais.

Em suma, a hermenêutica feminista procura “um passado útil” para as mulheres. A questão fundamental é, portanto, a de saber se a Tradição cristã pode ser “útil”, isto é, pode iluminar o presente, e se é possível construir um futuro a partir dela, assim como uma história e uma linguagem que sejam igualmente úteis, isto é, capazes de transmitirem a mensagem cristã de uma forma correcta e adequada ao contexto actual.

A tradição constitui, do mesmo modo, o processo de transmissão da Palavra. São redutoras todas as interpretações da mesma que a pretendem resumir a uma cronologia, desde as origens, até à actualidade, ou a uma repetição de acontecimentos fundacionais de tipo institucional. Com esta afirmação não se pretende pôr de lado a tradição, pelo contrário, procura-se tornar clara a necessidade de uma radicação constante da identidade na tradição. Simplesmente, esta radicação compreende-se como uma participação, melhor, uma identificação com o processo de transmissão da Palavra ao longo da história.

Numa concepção deste tipo, todos – mulheres e homens – participam na transmissão da tradição, portanto, todos são sucessores dos impulsionadores iniciais da mensagem. Esta sucessão não se compreende cronológica, mas sim teologicamente: o conteúdo essencial da mensagem fundacional actualiza-se cada vez que um ser humano ouve a Palavra e a põe em prática.

Um segundo contributo da hermenêutica feminista de uma tradição religiosa para o corpus de uma hermenêutica feminista global poderá estar, então, no treino na exploração dos textos fundadores e das suas interpretações e reinterpretações, assim como no desafio à criatividade de leituras que, despegando-se conscientemente da “letra do texto” evoluem para um modelo decididamente “não-fundamentalista”, correlativo, aberto.

O tema suscita grande interesse e debate por parte das alunas, sobretudo, pelo peso que ainda reconhecem à Igreja Católica como definidora de comportamentos fundamentalmente no foro privado e, ao mesmo tempo, pela percepção do anacronismo da sua estrutura, reservada a homens. Deste ponto de vista, é de registar que os argumentos contra a ordenação das mulheres merecem, invariavelmente, o riso por parte das alunas.

Leituras de referência:

Fiorenza, Elisabeth Schüssler (1992), *But She Said: Feminist Practices of Biblical Interpretation*. Boston: Beacon Press.

João Paulo II (Papa). (1988). *Carta Apostólica “Mulieris Dignitatem”*, in: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_letters/documents/hf_jp-ii_apl_15081988_mulieris-dignitatem_po.html

João XXIII (Papa). (!963). *Carta Encíclica “Pacem in Terris”*, in: http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_po.html

Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé. (1976). *Declaração Inter Insigniores* sobre a questão da admissão das mulheres ao sacerdócio ministerial, in: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_1976_1015_inter-insigniores_po.html

Toldy, Teresa (2004), “Maria Madalena – de apostola dos apóstolos a prostituta redimida”, in: Toscano, Ana María da Costa e Godsland, Shelley (ed.). *Mulheres Más. Percepção e*

Representações da Mulher Transgressora no Mundo Luso-Hispânico. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, 57-72.

Toldy, Teresa (2009), “Contributos da hermenêutica feminista para a(s) teologia(s)”, in: *Didaskalia. Revista da Faculdade de Teologia / Lisboa*, XXXIX (2), 145-156.

Sessões 29-31

Síntese: Apresentação de trabalhos individuais.

Estas sessões são dedicadas à apresentação de trabalhos individuais das alunas sobre o tema escolhido, de entre o temário proposto por mim e seleccionado pelas mesmas no início do semestre. Às apresentações segue-se sempre um debate. Quando há apresentações sobre temas afins, procuro organizar a sessão em painel.

5.4. Breve síntese de tópicos do temário não leccionados

Apresento aqui, de forma muito breve, os tópicos a explorar nos temas que nunca foram escolhidos pelas alunas para abordagem durante as sessões. Não deixa de constituir fonte de reflexão para mim o facto de o tema “Género e migrações” nunca ter sido seleccionado, apesar de Portugal ser um país de emigração e de imigração e de a questão do género estar sempre presente nestas duas realidades.

5.4.1 Género e migrações

Síntese: Mulheres emigrantes e mulheres imigrantes. Impacto da emigração portuguesa da segunda metade do século XX sobre as famílias portuguesas. Papel das mulheres que partiram e das mulheres que ficaram. Mulheres imigrantes: visibilização de estereótipos relativos aos não-nacionais.

Leituras de referência:

Grassi, Marzia e Évora, Iolanda (2007). *Género e Migrações Cabo-Verdianas*. Lisboa: ICS.

Sertório, Elisa e Pereira, Filipa Sousa (2004). *Mulheres Imigrantes*. Lisboa: Ela por Ela.

Toldy, Teresa Martinho; Sacau, Ana (2007), “Visibilidade e invisibilidade das mulheres: ditos e não-ditos”, in: Cabral, Alcinda (ed.). *Marroquinos na Venda Ambulante*. Porto, Edições da Universidade Fernando Pessoa, 109-128.

5.4.2. Género e arte

Síntese: As mulheres na arte. Arte de mulheres. Exploração da obra de mulheres artistas nos vários domínios (pintura, escultura, literatura, cinema).

Leituras de referência:

Cabral, Isabel M. D. C. e Almeida, Inês B. (2003), “Telas e Teias: Vieira tecedeira e a poesia de Sophia”, in: Ferreira, Maria Luísa R. (org). *As teias que as mulheres tecem*. Lisboa: Edições Colibri, 39-70.

Pollock, Griselda (2003). *Vision and Difference: Feminism, Femininity and the Histories of Art*. Londres: Routledge Classics.