



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte
e Nordeste de Estudos e Pesquisas
sobre Mulher e Relações de Gênero

GERAÇÃO/ IDADE: UMA LACUNA NOS ESTUDOS FEMINISTAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO?

Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas

Universidade Federal da Bahia

E-mail: patylazzaron@gmail.com

Resumo: Esse artigo tem por objetivo abordar, dentre os diversos prismas sociais do caleidoscópio de gênero, a “categoria” geração/ idade, destacando a relevância da mesma para as teorias feministas. Infelizmente, geração tem sido frequentemente ignorada até mesmo em pesquisas feministas que, em sua essência, lutam contra toda forma de discriminação e opressão e, portanto, por uma sociedade mais justa e equânime. Uma importante faceta dos feminismos consiste no desenvolvimento de pedagogias feministas, isto é, princípios e práticas que têm por objetivo conscientizar as pessoas acerca da ordem patriarcal que ainda persiste, visando a sua superação. O *lôcus* de tais pedagogias feministas abordado nesse trabalho é constituído pelas instituições de ensino, produtoras e reprodutoras de desigualdades, quer de modo consciente quer inconscientemente. Dessa maneira, é preciso incluir as temáticas de gênero, raça, etnia, classe social, geração, dentre outras “categorias”, nos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino. Considerável produção acerca da inclusão das temáticas de gênero e de raça tem sido realizada, a exemplo de leis que obrigam a inclusão das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira nos currículos. Entretanto, praticamente não se aborda a inclusão de outros temas, tais como a discussão acerca de geração/ idade. Portanto, proponho a inclusão desse tema nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo em mente que a compreensão acerca das intersecções de todos os prismas sociais do caleidoscópio de gênero é essencial para a construção de relações equânimes e justas.

Palavras-Chave: Gênero, Geração, Pedagogias Feministas.

Introdução

Os feminismos trazem um olhar crítico, com “lentes de gênero”, que buscam, por meio da conscientização em relação à opressão que as mulheres sofrem, uma transformação dessa condição de modo a alcançarmos condições equânimes. Em tais pesquisas, as relações de gênero se destacam. Entretanto, o conceito de interseccionalidades, trazido por Kimberlé Crenshaw (1991), e também

a perspectiva de caleidoscópio de gênero, utilizada por Cecília Sardenberg (2015), traz uma compreensão muito mais ampla à medida que evidencia como as mulheres vivenciam a opressão de formas diferentes conforme seus pertencimentos de raça, etnia, classe social, geração, sexualidade etc. Por exemplo, uma mulher idosa sofre preconceito em relação à sua idade que outras mulheres não sofrem.



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte
e Nordeste de Estudos e Pesquisas
sobre Mulher e Relações de Gênero

Alda Britto da Motta (2010a)

destaca que o aspecto da geração comumente é esquecido. Por exemplo, nos estudos sobre violência contra a mulher, é muito comum ignorar o aspecto geracional. Ela procura evidenciar o conteúdo geracional intenso nas violências contra idosos.

Segundo a autora, não há meio termo no uso do termo **gerações**, ou tem-se percebido sua utilidade ou tem-se dispensado seu uso. Ela acrescenta que tem-se deixado as conexões sociais coletivas referentes à vivência e experiência no tempo esquecidas. A autora faz uma crítica aos feminismos que comumente têm omitido geração e idade.

Segundo Britto da Motta (2010a), começou-se a discutir geração no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Entretanto, apenas posteriormente entre as décadas de 1980 e 1990, o grupo geracional dos velhos é alçado a objeto de estudo, ou seja, é uma questão que, utilizando-se de conceitos específicos, é relativamente recente, mas que vem ganhando uma crescente visibilidade.

Britto da Motta (2010a) salienta que o etarismo (*ageism*) apresenta-se na sociedade tanto quanto o sexismo, entretanto, é menos perceptível, mais sutil que o sexismo, porque mais naturalizado pela evidência de registros

da passagem do tempo nos corpos. Assim, é essencial problematizarmos o etarismo, proporcionando uma conscientização acerca da existência do mesmo, pois o primeiro passo para eliminá-lo é reconhecer sua existência.

As pedagogias feministas são uma das ferramentas que são utilizadas no sentido de alcançar equidade de direitos. Nesse sentido, destaco a inserção das temáticas de gênero e de raça em sala de aula, em todos os níveis e modalidades de ensino. Novamente, a questão de gênero e, no caso da educação principalmente a temática racial, ganham destaque. Mas, e outras “categorias”?

Esse artigo enfatiza geração como um importante prisma social a ser considerado nos caleidoscópios de gênero, destacando a relevância da mesma para as pesquisas feministas e propõe que pedagogias feministas incluam a temática da geração.

Metodologia

Esse artigo consiste em uma revisão bibliográfica, especialmente sobre a temática geração e sua inserção nas pedagogias feministas.

Geração: o prisma social implacável do caleidoscópio de gênero

Um caleidoscópio é um tubo contendo espelhos e prismas que se combinam e recombinaem para



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

produzir imagens e desenhos diferentes, a depender da movimentação do tubo. Quando olhamos pelo visor do caleidoscópio, a luz dos espelhos se reflete nos prismas por meio de células contendo pedaços de vidro, conchas e elementos semelhantes, o que cria diferentes 'mosaicos', ou padrões de desenho e cores, a cada movimento do tubo. (SARDENBERG, 2015, p. 60)

De acordo com Sardenberg, as “categorias” gênero, raça, classe, etnia, geração etc. são como prismas sociais, produzindo "mosaicos" distintos. Ela explica que Spade e Valentine utilizam a metáfora de um caleidoscópio, para pensar “as múltiplas configurações de gênero quando intersectado, ou intersectando, outros marcadores de diferenciação social.” (2015, p. 88)

Os mosaicos equivalem às posicionalidades de gênero:

Creio que o foco nos mosaicos/posicionalidades é particularmente relevante, pois eles correspondem ao lugar social que ocupamos em um determinado contexto e, assim, o que contorna nossas vivências/experiências. É no plano dos mosaicos/posicionalidades que se forjam também as nossas identidades ‘possíveis’ – e digo possíveis, vez que, a simultaneidade dos marcadores da diferença, ou de privilégios e vulnerabilidades, permite, por assim dizer, que nos identifiquemos mais com umas do que com outras de nossas múltiplas identidades possíveis. (SARDENBERG, 2015, p. 89 e 90)

Nesse texto, utilizo a noção de caleidoscópio de gênero apresentada por Sardenberg, uma vez que considera que os prismas sociais gênero, raça, classe, geração, dentre outras “categorias”, não agem de forma independente uma da outra, mas se intersectam e formam mosaicos, ou posicionalidades, que, por sua vez, produzem múltiplas identidades.

Entender o quanto os prismas sociais estão relacionados um com o outro é de extrema importância para refletirmos sobre o tema desse artigo, tendo em vista que, ao compreendermos o conceito de caleidoscópio de gênero, entendemos também o quanto é relevante uma abordagem articulada dos mais diversos prismas sociais: gênero, raça, classe, geração, etnia etc. nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

No caleidoscópio de gênero, geração é um prisma social implacável. Esse adjetivo refere-se ao fato de que todos(as) estão sujeitos(as) à passagem do tempo. Ninguém passa incólume a ele. O etarismo, pode-se afirmar, é uma opressão que todos(as) irão sofrer. E penso que às mulheres esse preconceito é ainda maior, pois elas sofrem uma pressão muito grande para manterem sua aparência jovem. Conforme Britto da Motta (2007), o



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

preconceito de idade ninguém passa imune e fica mais complexo com outros “marcadores”.

No que tange à compreensão em relação ao conceito de idade e geração, Pierre Bordieu nos coloca o quanto essa noção é arbitrária, já que “somos sempre o jovem ou o velho de alguém.” De fato, a noção de idade é muito relativa. O autor complementa: “A juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos.” (1983, p. 2) O autor afirma que idade é um dado manipulado e manipulável.

Segundo Britto da Motta, o termo gerações é um termo polissêmico:

“A geração, em um sentido amplo, representa a posição e atuação do indivíduo em seu grupo de idade e/ou socialização no *tempo*. Daí, o sentido dinâmico ou instável e plural que essa condição, de saída, representa.” (2010a, p. 226)

O conceito que se tem hoje de alguém velho pode não ser o mesmo de décadas ou séculos atrás. Além disso, em outras culturas, tais como tribos indígenas, para a pessoa alcançar o *status* de velho não se observa cronologicamente sua idade a partir do dia do seu nascimento e, sim, sua posição no ciclo vital.

Exemplo dessa variação cultural em relação à idade são as pesquisas que Anthony Seeger realizou em sociedades tribais no Brasil. Dentre outras sociedades, destaca-se a tribo dos *Suyá*, em que, conforme Seeger (1980), as idades eram classificadas segundo o ciclo de vida, como, por exemplo, terem filhos, netos etc. Outro aspecto interessante relatado pelo autor são as características associadas aos velhos *Suyá*, chamados de *Wikényi*, os quais tinham liberdade de realizar coisas que ninguém mais fazia, principalmente comportamentos engraçados associados à comida e à sexualidade. Dessa maneira, essa pesquisa ratifica a arbitrariedade das tentativas de definição de juventude ou de velhice.

Guita Debert (1998) afirma que a velhice é uma categoria socialmente produzida. Ela cita Meyer Fortes (1984), que explica que as idades cronológicas num sistema de datação estão ausentes da maioria das sociedades não-ocidentais. Enquanto, nas sociedades ocidentais, são um mecanismo básico de atribuição de *status*, de papéis etc., em sociedades não-ocidentais, observa-se o ciclo de vida individual e a incorporação de estágios de maturidade na estrutura social.

Debert (1998) cita ainda Philippe Ariès (1978), o qual também reforça a



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

construção social das categorias de idade, uma vez que o autor relata que a criança, como categoria, não existia na Idade Média. As crianças não eram separadas do mundo adulto e participavam do trabalho e da vida social adulta. A noção de infância foi se desenvolvendo ao longo dos séculos.

Hoje, no Brasil, por exemplo, as leis definem que uma mulher pode se aposentar com 55 anos de idade se tiver 30 anos de contribuição à previdência ou com 60 anos de idade considerando apenas o critério idade. Tem-se debatido acerca de alterações nessa lei, tendo em vista, dentre outros motivos, o aumento da expectativa de vida das pessoas de uma forma geral em nosso país. Isso ilustra como a periodização de etapas da vida, tais como, trabalho e aposentadoria, são cultural e socialmente definidas. Apenas a idade, cronologicamente contada a partir da data de nascimento, não é suficiente para definir se uma pessoa está apta para trabalhar ou não.

Dessa maneira, o exposto acima evidencia o quanto a noção de idade é arbitrária e muda conforme o tempo e o espaço. Essa compreensão é algo fundamental no sentido de erradicarmos o etarismo, tendo em mente que ser velho é algo muito relativo e a atribuição desse *status*, na realidade, não é algo que deveria ser tão simplesmente

realizado, por exemplo, quando uma pessoa completa cronologicamente 60 anos de idade.

Portanto, são muito pertinentes os questionamentos de Debert:

Quem são os agentes envolvidos nessa luta em torno de definições? Qual o tipo de arma que utilizam? Que estratégias põem em ação e como definem as relações de força que se estabelecem? Quais as representações dominantes na organização das práticas legítimas associadas à definição das idades e como, a partir delas, se definem os comportamentos corretos ou adequados? Como os indivíduos de mais idade, vivendo e, condições distintas, reelaboram essas representações e redefinem novas práticas? (1998, p. 60)

Essas classificações de idade (e também por sexo, por classe etc.), por mais arbitrárias que sejam, conforme Bourdieu (1983), acabam sempre por impor limites, em que as pessoas são classificadas e induzidas a se manterem em seus lugares, por assim, dizer.

Conforme Britto da Motta, as classificações são “instrumentos de organização e clarificação do saber científico”; mas, acabam por “definir valores sociais e atuações diferenciadas para grupos de indivíduos de acordo com suas presumidas possibilidades e lugares sociais.” (1997, p. 109) Citando Bordieu (1983), podem tornar-se exercícios de



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

poder, colocando cada qual em seu lugar.

Para a compreensão de tais relações de poder imbricadas nessas relações, é vital considerar geração e suas interseccionalidades. Britto da Motta salienta que “identidades e trajetórias de gênero e de classe dos(as) idosos(as) são definidoras de percurso”, fazem ora coincidir ora diferenciar vivências e representações de ordem etária. (1997, p. 112) Assim, a autora reforça a importância de um olhar para geração a partir do caleidoscópio de gênero.

A sociedade, a par de ter-se desenvolvido tendo a idade (e o sexo/gênero) como critério fundamental de organização e integração social, principalmente de participação na divisão do trabalho, foi construindo, ao mesmo tempo, formas outras de organização que redundaram em discriminação, marginalização e exclusão igualmente baseadas em idade (assim como critérios relativos ao gênero).” (BRITTO DA MOTTA, 2010b, p. 176)

Britto da Motta (1999) coloca que a categoria idade/geração, como outras categorias sociais, também se expressa no marco das relações sociais de poder. Ser jovem ou ser velho é vivido, em parte, homogeneamente, e, em parte, diferencialmente segundo gênero e classe social.

Isso vem ao encontro de Manheim (s.d.) que aborda o conceito de estratificação da experiência,

ou seja, pessoas de uma mesma geração vivem acontecimentos comuns. Mas, a mera contemporaneidade não significa a mesma posição. Assim, dentro de uma unidade de geração há uma multiplicidade, pois nem todos(as) pensam da mesma maneira. Nesse sentido, o autor considera classe social acrescida à noção de geração, o que para sua época foi bastante inovador e um princípio, pode-se dizer, da noção de interseccionalidade ao considerar duas “categorias” e as implicações das relações entre elas.

A compreensão de como a “categoria” geração abrange uma diversidade dentro de si mesma, dependendo da relação com outras “categorias” tais como gênero, raça, etnia, classe social etc. deve ser de grande relevância nas teorias feministas para a compreensão dos mecanismos (re)produtores de desigualdades visando à erradicação destas.

Ainda outro aspecto importante de ser destacado refere-se à utilização, cada vez mais comum, do termo ‘terceira idade’, o qual Britto da Motta chama de ‘moda teórica’. Segundo a autora, essa expressão foi inventada/reconhecida na França, na década de 1950. Ela acrescenta que “‘terceira idade’ também identifica novos modos de vida de uma geração de



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

mais idade, porém ativa, informal, livre e ‘leve’. Institui, por fim, um eufemismo, para não se falar de velhice e de seus signos.” (1997, p. 103 e 104).

Nesse contexto, a autora explica que se instalam instituições ou agentes de gestão da velhice com funções primeiramente lúdicas e depois pedagógicas. Foi instaurada o que ela conceitua de “ideologia da terceira idade”, em que se difundem padrões de consumo e necessidades para os idosos. (1997, p. 106) Portanto, especialmente em tempos mais recentes, a velhice vem ganhando um novo *status*, deixando de ser um período de inatividade e descanso, para ser uma etapa da vida ativa e alegre, ou seja, cada vez mais com aparência “jovem”.

Cada vez mais, as “etapas” da vida, tais com a juventude e a velhice, são complexas demais para serem definidas ou delimitadas. Citando Debert (1999), Scott (2001) utiliza a expressão “reinvenção da velhice”, referindo-se à valorização da juventude dos idosos, da sua ampliada sociabilidade e capacidade de consumo. Eu diria que ocorre constantemente essa reinvenção não apenas da velhice, mas da vida e de todas suas “etapas”.

O exposto acima reforça a grande importância da “categoria” geração/idade e o quão complexas são as discussões que se têm em torno dessa temática.

Nesse sentido, proponho a inclusão desse tema nas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades, considerando a compreensão das interseccionalidades de gênero, raça, etnia, classe social, geração etc vital para a compreensão e o enfrentamento das dinâmicas de opressão do racismo, sexismo, etarismo etc.

Resultados e Discussão: Pedagogias Feministas e a inclusão da temática de geração

A fim de refletirmos sobre a inclusão das temáticas de gênero e de raça na educação, é preciso termos em mente o conceito de pedagogias feministas, visto que essa proposta pedagógica justamente tem por objetivo a construção da equidade entre as pessoas na sociedade.

Sardenberg (2011) destaca que a sociedade brasileira, apesar das conquistas que as mulheres vêm obtendo desde o século XIX, permanece regida por uma ordem de gênero patriarcal, dominada por homens e centrada no gênero masculino, resultando em relações assimétricas e hierárquicas entre os sexos. Continuam vivos valores patriarcais e sexistas e tais valores são, muitas vezes, interiorizados pelas próprias mulheres.

Assim, conforme a referida autora, vêm sendo desenvolvidas diferentes técnicas, dinâmicas e práticas educativas



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

que visam sensibilizar mulheres e homens para as questões de gênero. Tais práticas político-pedagógicas são denominadas “pedagogias feministas”:

Conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo a construir a equidade entre os sexos” (SARDENBERG, 2011, p. 19)

Nesse sentido, a autora enfatiza que as pedagogias feministas integram “pedagogias críticas” ou “pedagogias libertadoras”, teorias e práticas que conscientizam indivíduos quanto às condições de opressão em que vivem. Visam primeiramente uma liberação pessoal e uma conscientização crítica, como um primeiro passo para ações coletivas e transformadoras.

Sardenberg destaca que o método pedagógico tradicional que vê a educação como um repasse de informações nada tem de transformador

[...] pois o propósito maior é propiciar a formação de uma consciência crítica de gênero dentre os(as) participantes, de sorte a imbuí-los(as) de um ‘novo olhar’ para seu ser e estar no mundo como seres ‘gendrados’, inseridos na dinâmica das relações sociais de gênero patriarcais que caracterizam nossa sociedade. (2011, p. 21)

Enquanto as pedagogias tradicionais tentam “repassar” conhecimentos, as pedagogias feministas, assim como outras perspectivas libertárias vêem os(as) estudantes como detentores também de conhecimentos, os quais são problematizados e construídos em sala de aula, inclusive no que se refere ao desenvolvimento de um olhar com **lentes de gênero ou a partir de caleidoscópio de gênero.**

Importante destacar que não se pode falar em “pedagogia feminista” no singular e, sim, “pedagogias feministas”, a exemplo de outras dimensões do pensamento feminista, sempre plural, dada a multiplicidade de ações pedagógicas que podem ser realizadas em prol da equidade de gênero.

Nesse sentido, algo de vital relevância para o qual é preciso se atentar é o currículo. Os conteúdos que estão ou não em um currículo são resultado de escolhas, as quais refletem uma postura política daquele(s) que realizaram tais escolhas. Portanto, o currículo nunca é neutro, mas impregnado de política.

Tomaz Tadeu da Silva afirma que o poder está inscrito no currículo. A seleção de conteúdos pode legitimar alguns grupos em detrimento de outros. “O poder é aquilo que divide o currículo - que diz o que é



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero.

conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - o que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”. (1996, p. 168)

Conforme Silva (1999), o currículo é o documento de identidade. Portanto, deve ser o mais amplo possível. O autor enfatiza a importância de o currículo contemplar mais do que uma grade de disciplinas organizadas de forma hierárquica, extrapolar um currículo que inclui apenas uma matriz étnica, de gênero e de classe. O currículo geralmente tem apagado as identidades culturais das minorias. Marta Maria Leone Lima (2011) destaca que, muitas vezes, os próprios livros didáticos confirmam isso à medida que contam a história a partir de uma visão europeia, masculina, branca, cristã e heterossexual.

Um primeiro passo consiste em reconhecermos o quanto os currículos, de modo geral, refletem as assimetrias de gênero, raça e etnia, classe social, geração e assim por diante. Um currículo assim só pode reforçar as opressões do sexismo, do racismo, da homofobia, do etarismo etc. A fim de lutarmos contra essas opressões em prol de uma sociedade mais justa, com equidade e valorização das diversidades, é vital um currículo mais abrangente.

Nesse sentido, algumas iniciativas devem ser destacadas, por

exemplo, a inclusão da temática de História e Cultura Afro-brasileira como obrigatória na educação básica, sendo também conteúdo recomendado nos cursos superiores.

Há quinze anos, a Lei nº 10.639 alterou a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 2008, incluiu o ensino de História e Cultura Indígena nos currículos, reforçando a relevância da história e da cultura de tais grupos étnicos na formação da sociedade nacional.

Outro exemplo constitui a Nota técnica nº 24/2015, do Ministério da Educação, a qual destaca a relevância dos conceitos de gênero e orientação sexual na compreensão das desigualdades entre homens e mulheres e para o enfrentamento de diferentes formas de discriminação e violência, tais como o machismo, sexismo, homofobia, racismo, transfobia, entre outros, os quais se reproduzem dentro e fora dos espaços escolares. Essa nota salienta que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definem como seus fundamentos, entre outros aspectos, a dignidade humana, a igualdade



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte
e Nordeste de Estudos e Pesquisas

de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades. Portanto, nesse documento, o Ministério da Educação reitera a importância da inclusão dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o processo pedagógico.

Entretanto, sabe-se que, na prática, muitas vezes, tais prerrogativas legais não são cumpridas pelos mais diversos motivos, dentre os quais, falta de preparação dos(as) profissionais envolvidos.

É preciso uma conscientização da sociedade, de modo geral, em relação às opressões do sexismo, do racismo, do etarismo etc., ainda mais pelo fato de que, devido aos avanços que já obtivemos até agora, muitos(as) negam a existência de tais opressões, afirmando que as pessoas, de modo geral, já usufruem de equidade.

Uma importante forma de conscientização, como visto, é por meio das pedagogias feministas, as quais não apenas incluem as temáticas de gênero e de raça nos currículos, mas também atentam-se para todo o processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares. Proponho ainda a inclusão de outros prismas sociais, tais como geração, como uma temática a ser incluída nas pedagogias feministas.

Guacira Louro afirma que a escola **fabrica** os sujeitos, produzindo identidades étnicas, de gênero, de classe e assim por diante. Ela destaca que a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, as instituições educacionais afirmam o que cada um pode (ou não pode) fazer, separam e instituem. Informam o **lugar** dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (2003, p. 58)

Muitas atitudes tidas como de meninos ou de meninas são construídas socialmente e, no entanto, naturalizadas. Por exemplo, Louro nos fala que os meninos parecem precisar de mais espaço e preferir atividades ao ar livre. “Um longo aprendizado vai, afinal ‘colocar cada em seu lugar’.” (2003, p. 60)

“É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.” (LOURO, 2003, p. 81)

Bordieu (1983) ratifica essa compreensão acerca das instituições de ensino, afirmando que a escola não é simplesmente um local onde se aprende coisas, mas concede títulos, direitos e aspirações. O sistema escolar é um instrumento de reprodução de privilégios.

Nesse sentido, podemos refletir



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

sobre as atitudes que os(as) profissionais de educação têm que podem, assim, mesmo que inconscientemente, reforçar opressões tais como o sexismo, o racismo e o etarismo.

Penso que as pedagogias feministas com a inclusão de todos os prismas sociais nas instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, é um excelente caminho em prol de uma sociedade mais justa e equânime.

Conclusões

Esse artigo evidenciou a importância da categoria geração/idade e suas interseccionalidades de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade etc. Infelizmente, muitas áreas de conhecimento, tais como a educação, têm negligenciado um olhar atento para essa questão. Pesquisas, por exemplo, relacionadas à violência contra as mulheres têm omitido o corte geracional. Por outro lado, teóricas feministas têm defendido olhar para a geração dando tanta importância quanto a gênero.

No que tange à educação, a inclusão de temáticas que visam o respeito e a valorização da diversidade têm ganhado mais visibilidade em tempos recentes, sendo inclusive normatizados como obrigatórios, como é o caso das relações étnico-raciais. Entretanto, novamente se enfatiza, a temática da geração tem sido omitida.

Penso que é interessante um olhar atento a todos os prismas sociais do caleidoscópio de gênero. As pedagogias feministas têm destacado a relevância de se compreender as relações de gênero, visando à equidade de direitos. No entanto, a compreensão em relação a todos os prismas sociais é essencial no entendimento dos mecanismos que produzem e reproduzem as desigualdades e para o enfrentamento destas.

Para tanto, é importante que haja formação de professores(as) nesses temas. Além disso, penso que em todas as áreas de conhecimento deve-se fazer parte da formação do(a) estudante, cidadã(o), o debate em torno dessas temáticas no sentido de se promover uma sociedade mais justa e equânime.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 14 de agosto de 2018.

— Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 14 de agosto de 2018.

———. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 14 de agosto de 2018.

———. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. *Nota técnica nº 24/2005*. Disponível em:

<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf> Acesso em 14 de agosto de 2018.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Terceira idade – gênero, classe social e moda teórica. In: COSTA, Ana Alice A.; ALVES, Ívia Iracema (Org.). *Ritos, mitos e fatos – mulher e gênero na Bahia*. Salvador: NEIM, 1997.

———. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, UNICAMP, Campinas, n. 13, p.191-221, 1999.

———. Idade e Preconceito. In: WOLFF, Cristina Sheibe; FÁVERI, Marlene de; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (orgs.) *Leituras em rede: gênero e preconceito*. Editora

Mulheres : Ilha de Santa Catarina, 2007.

———. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. *Revista Sociedade e Estado*, UNB, Brasília, v. 25, n. 2, p. 225-250, 2010a.

———. Revisitando o par relutante. In: ALVES, Ivã; SCHEFLER, Maria Lourdes; VAZQUEZ, Petilda Serva; AQUINO, Silvia de. *Travessias de gênero na perspectiva feminista*. Salvador: EDUFBA/NEIM, 2010b.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, vol. 43, n. 6, p. 1241-1229, 1991.

DEBERT, Guita G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: LINS DE BARROS, Myriam (org.). *Velhice ou Terceira Idade?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

———. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP - FAPESP, 1999.

LIMA, Marta Maria Leone. Educação e Práticas Pedagógicas: Gênero e Diversidade na sala de aula. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; Vanin, Iole Macedo. (Orgs.) *Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais*. Salvador: UFBA – NEIM, 2011.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: ———. *Sociologia do Conhecimento*. Porto, Portugal: Res Editora, [s.d.]

FORTES, Meyer. Age, generation, and social structure. In: Kertzer, D. & Keith, J. (eds.) *Age and anthropological theory*. Ithaca: Cornell University Press, 1984.



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

SARDENBERG, Cecília M. B.

Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; Vanin, Iole Macedo. (Orgs.) *Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais*. Salvador: UFBA – NEIM, 2011.

——— Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações*. V. 20 N. 2, p. 56-96, jul./dez. 2015.

SCOTT, Parry. Quase adulta, quase velha: por que antecipar as fases do ciclo vital? *Revista Interface*. Vol.5, n.8, p.61-72, Fevereiro de 2001.

SEEGER, Anthony. Os velhos nas sociedades tribais. In: _____. *Os índios e nós* (Estudo sobre sociedades tribais brasileiras). Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

——— *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.