

**FORMAÇÃO CONTINUADA E
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR**

**CONTINUING EDUCATION AND
REPRESENTATIONS OF GENDER IN SCHOOL SPACE**

CARVALHO, Guilherme Paiva
guimepaivacarvalho@gmail.com
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO O artigo aborda o impacto de programas de formação continuada, com ênfase no uso de tecnologias digitais, nas representações de gênero de professoras da educação básica. Para tanto, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa por meio do uso de entrevistas semiestruturadas com professoras da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. Para análise dos dados, toma-se como referência a teoria das representações sociais e abordagens epistemológicas sobre as relações de gênero. Os resultados da análise mostram que, no espaço escolar, o sistema central das representações sociais de gênero está associado a concepções simbólicas que atribuem papéis diferenciados para meninos e meninas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Gênero. Representações. Tecnologias.

Abstract This article deals with the impacts of programs of continuing education, with emphasis in on the use of digital technologies, in the representations of gender from the perspective of elementary school teachers. In order to do so, the research adopted the qualitative approach through the use of semi-structured interviews with teachers of the public system of the State of Rio Grande do Norte. For data analysis, is taken as reference the theory of social representations and epistemological approaches about the relationships of gender. Our analysis results shows that in school, the central system of social representations of gender is associated with symbolic conceptions which assign different social roles for boys and girls.

Keywords: Continuing Education. Gender. Representations. Technologies.

1 GÊNERO, TECNOLOGIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nas sociedades, as relações de gênero são produzidas e reproduzidas por meio de práticas cotidianas a partir das quais são formados significados e representações acerca de padrões de comportamento atribuídos a meninos e meninas. No espaço escolar, as representações de gênero estão associadas ao modo como professores e professoras concebem as práticas e hábitos das crianças. Ligada a formações culturais e saberes de determinados grupos, a

representação social possui uma dimensão simbólica e significativa relacionada a contextos locais específicos.

O fim do século XX e o início do século XXI são marcados pela difusão das tecnologias de informação e comunicação em diversos setores da sociedade, dando início a um período denominado de “Era digital”, ou “Era da informação”. Na educação, as tecnologias de informação e comunicação propiciaram a digitalização, a convergência e a integração de mídias, constituindo uma dimensão virtual da realidade denominada de ciberespaço (LÉVY, 1999). Em tal contexto, é importante analisar os impactos do uso de tecnologias nas representações sociais de indivíduos e grupos sociais.

No presente estudo são apresentados resultados da pesquisa *Tecnologias, Cibercultura e Imagens da Mulher na Contemporaneidade: a (re)construção da identidade de gênero entre professoras da educação básica* que contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo realizada no período de 2012 a 2014. A pesquisa mencionada tratou das representações de gênero de professoras que tiveram acesso a cursos de formação continuada que enfatizavam o uso de tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar. Para tanto, utilizou-se o conceito de representações sociais. Na pesquisa, foram suscitadas questões sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação por professoras da educação básica da rede pública de ensino, os padrões de comportamento estipulados para meninos e meninas na instituição escolar e a imagem da mulher na internet.

Para analisar as representações sociais de professoras da educação básica, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa baseada na utilização da entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa (RICHARDSON, 1999). A pesquisa adotou como procedimento metodológico a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p.34), “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ [...]” importante para a interpretação de dados qualitativos. As produções discursivas propiciaram a identificação das representações de gênero das professoras, observando os impactos de cursos de formação continuada na educação básica. A partir da transcrição das entrevistas foram elencadas as ideias centrais concernentes às representações sociais das professoras sobre as relações de gênero.

A amostra é composta por 30 (trinta) professoras que concluíram o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em parceria com a extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação é voltado para a qualificação de professores e professoras da educação básica da rede pública de ensino para utilização de mídias integradas no espaço escolar. Com um amplo material à disposição das pessoas que participam do curso, o programa abrange de maneira clara e objetiva aspectos da adoção e do modo de se trabalhar com as mídias em sala de aula. O curso é oferecido no Rio Grande do Norte através da UERN e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Considerando a circulação e o consumo de ciência e tecnologia em regiões e camadas sociais menos favorecidas, a pesquisa teve como objetivo específico verificar se os cursos de capacitação voltados para o uso de mídias influenciam a construção de novas visões acerca das representações de gênero. Com o intuito de analisar as representações sociais de professoras da educação básica sobre o uso de tecnologias e as categorizações de gênero, foram confrontadas as visões de professoras que residem em municípios do meio rural com a perspectiva de professoras residentes em centros urbanos.

Com a globalização, o meio rural se transformou, não se limitando apenas ao “conjunto das atividades agropecuárias e agroindustriais” (SILVA, 1997, p.77). Desse modo, o presente estudo não adota a distinção entre urbano e rural baseada em uma visão dicotômica. À medida que o rural adquire características do urbano, a diferenciação entre ambos se torna irrelevante. No entanto, é necessário “pensar a ruralidade como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas” (CARNEIRO, 1998, p.61). A ruralidade passa a ser entendida “não mais como uma realidade empiricamente observável, mas como uma representação social, definida culturalmente por atores sociais que desempenham atividades não homogêneas”, sem uma relação necessária com a agricultura (CARNEIRO, 1998, p.72).

Como mostra Wanderley (2000, p.89-90), “o recorte rural-urbano [...] permanece como um recorte pertinente para analisar as diferenças espaciais e

sociais das sociedades modernas”, sobretudo em pesquisas que lidam com espaços sociais específicos, “apontando não para o fim do mundo rural, mas para a emergência de uma nova ruralidade”.

Na pesquisa, as cidades de Natal e Mossoró representaram a zona urbana, enquanto as cidades de São Miguel, Alexandria e Apodi foram consideradas da zona rural, conforme descrição apresentada na tabela a seguir:

Tabela 1: Número de professoras entrevistadas por cidade.

Zona	Cidades				
	Natal	Mossoró	São Miguel	Alexandria	Apodi
Professoras da Zona Urbana (PZU)	8	7	-	-	-
Professoras da Zona Rural (PZR)	-	-	7	5	3

Fonte: o autor.

Na análise das entrevistas, as professoras da zona urbana são identificadas com a sigla *PZU* e as da zona rural com a sigla *PZR*. Ao propor uma reflexão sobre as representações de gênero entre professoras da educação básica que tiveram contato com tecnologias de informação e comunicação, a análise das entrevistas mostrou que a questão de gênero é pouco trabalhada em sala de aula, evidenciando a necessidade da inclusão dessa problemática nos conteúdos dos programas de formação continuada de professores/as. Ademais, apesar da sua relevância para o campo dos meios de comunicação de massa, entendidos como instrumentos de transmissão cultural, a temática de gênero não é tratada nos conteúdos de programas de formação continuada de professores/as da educação básica voltados para o uso integrado das mídias nas práticas educacionais. Desse modo, no âmbito da educação ainda se observam concepções e representações sociais que constituem estereótipos de gênero.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO

Para abordar a dimensão do simbólico e fazer referências à consciência e ao imaginário do ser humano, cientistas sociais utilizaram as ideias de representação e memória social. Na Psicologia Social, Moscovici (2003) e

Jodelet (2002) desenvolveram o conceito de representação social. No final da década de 1950, Moscovici realizou uma pesquisa sobre as representações sociais da psicanálise da população parisiense. Os resultados da pesquisa foram publicados no livro *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961.

Interessado em analisar o modo como os indivíduos constroem a realidade, Moscovici (2003) destacou a importância do conhecimento compartilhado pelas pessoas no cotidiano. Assim, estabeleceu uma relação entre os grupos sociais, os atos e as ideias para compreender como as ideias se transformam em práticas. Moscovici (2003) desenvolve a teoria das representações sociais (TRS) para tratar do conhecimento que caracteriza o senso comum, ou o pensamento ingênuo. As práticas mentais constituem formas de representação da realidade, sejam elas desenvolvidas no âmbito do senso comum ou na ciência. Para Moscovici (2003), as representações sociais constituem conceitos, proposições e explicações provenientes da vida cotidiana. Por isso, as representações sociais estão associadas ao senso comum.

Com o conceito de representações sociais, Moscovici (2003) reformula a concepção de representações coletivas desenvolvida por Durkheim. “A rigor, a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudos” (SÁ, 1996, p.38).

Dando continuidade às investigações no campo das representações sociais, Jodelet (1995) pesquisou as representações sociais da doença mental em uma comunidade rural da França. Para tanto, utilizou como método a entrevista, analisando o modo de funcionamento, as funções, a eficácia e as transformações das representações sociais.

Na perspectiva de Jodelet (2009), o conceito de representação social possibilita a reintegração da noção de sujeito nas Ciências Sociais. As correntes teóricas do positivismo, do estruturalismo, do marxismo e do pós-modernismo desconstruíram a concepção de sujeito, tendo em vista a inacessibilidade da consciência para a pesquisa científica. Estas perspectivas teóricas deslocaram “a pesquisa na direção dos lugares exteriores ao sujeito na análise e interpretação dos fatos sociais e das condutas humanas e sociais [...]” (JODELET, 2009, p.682).

A ênfase na subjetividade possibilita ressaltar que o indivíduo interioriza e participa da construção das representações. Estabelecendo uma relação entre a subjetividade e as representações, é possível tratar do “plano da produção de conhecimentos e significações, dos efeitos sobre os conteúdos representacionais imputados às formas de subjetivação [...]” (JODELET, 2009, p.694). A análise das representações sociais visa à compreensão de “processos específicos que procuram dar conta da estruturação das representações em seus componentes simbólicos e figurativo” (SÁ, 1996, p.48).

Na perspectiva de Abric (1984), as representações sociais são regidas por um sistema central, denominado de núcleo central, e um sistema periférico. Enquanto o sistema central é mais rígido e resistente a mudanças, o sistema periférico apresenta mais flexibilidade, propiciando a absorção de informações e eventos. O sistema periférico permite a adaptação do núcleo central das representações sociais. Em sociedades caracterizadas por padrões normativos da cultura patriarcal¹, o movimento feminista questiona os valores morais sexistas correspondentes ao sistema central das representações de gênero.

Arruda (2000, p.117) estabelece uma aproximação entre a teoria das representações sociais e a epistemologia feminista, tendo em vista que ambas optam por “metodologias voltadas para a escuta dos sujeitos”, considerando relevante o “contexto sociocultural, institucional e coletivo no qual estão inseridos os sujeitos”. Ademais, tanto a teoria das representações sociais quanto a perspectiva feminista questionam as formas epistêmicas que dicotomizam e estabelecem a “separação entre razão e emoção, objetividade e subjetividade”, propondo “uma perspectiva relacional” (ARRUDA, 2000, p.118).

Inicialmente, o termo “gênero” aparece nas discussões das teorias feministas. No tocante ao conceito de gênero, o feminino, o masculino e outras designações, constituem representações de identidades de gênero, construídas por meio de relações sociais e culturais vivenciadas em comunidades, grupos ou sociedades (SCOTT, 1995). As pessoas formam suas identidades no convívio familiar e nas interações sociais por meio da

¹ O patriarcado é definido por Beauvoir como a forma de dominação masculina na sociedade. “Na época em que o gênero humano se eleva até a redação escrita de suas mitologias e de suas leis, o patriarcado se acha definitivamente estabelecido: são os homens que compõem os códigos” (BEAUVOIR, 1970, p.101).

incorporação da cultura. É preciso ressaltar que indivíduo e sociedade não podem ser vistos de forma dicotômica, como se fossem entes distintos. Construída por meio de um processo relacional, interativo e complexo entre indivíduo e estruturas sociais, a subjetividade é formada a partir de práticas e discursos, fator que perpassa por relações de gênero estabelecidas no cotidiano de determinado contexto cultural e social.

É importante ressaltar que o conceito de gênero envolve relações de poder, nas quais os corpos adquirem significações. De acordo com Scott (1995), o gênero institui relações sociais fundadas na percepção de diferenças entre os sexos, as quais podem ser vistas como formas de representação da realidade. Contudo, é preciso superar a dicotomia que simplifica a categoria gênero e estabelece a oposição binária entre masculino e feminino baseada na heterossexualidade como padrão de comportamento sexual.

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se 'enquadram' em uma dessas formas (LOURO, 1997, p. 34).

A importância da categoria gênero é singular para a promoção de relações sociais igualitárias. Tal categoria se baseia na desnaturalização ou na desbiologização das desigualdades entre homens e mulheres, pois permite que analisemos os papéis, atividades e determinados "atributos" ditos femininos ou masculinos como construções sociais e não como elementos advindos de uma suposta "essência" ou natureza feminina, masculina ou ligada a outras identidades múltiplas e plurais. Assim, ao desnaturalizarmos o conceito, podemos vislumbrar a possibilidade da construção de novas relações de gênero, pautadas na igualdade entre as pessoas, independentemente das escolhas sexuais delas.

Desigualdades entre homens e mulheres, bem como a invisibilidade de outros gêneros, são efeitos de relações de dominação e construções sociais. Na cultura ocidental, a mulher, por exemplo, permaneceu durante muito tempo no espaço privado. A essência feminina foi associada à maternidade e ao cuidado com as crianças. "Todo o organismo da fêmea adapta-se à servidão da maternidade e por esta é comandado, ao passo que a iniciativa sexual é apanágio do macho" (BEAUVOIR, 1970, p.41).

A procriação, a alimentação e o cuidado com as crianças, bem como as atividades domésticas, são consideradas atributos femininos. “A maternidade destina a mulher a uma existência sedentária; é natural que ela permaneça no lar enquanto o homem caça, pesca e guerreia” (BEAUVOIR, 1970, p.89). Desse modo, a maternidade torna-se uma forma de servidão para as mulheres. Ao abordar o tema da maternidade nas teorias feministas, Scavone (2001, p.140) refere-se a três momentos: o primeiro relacionado à perspectiva de Beauvoir que associa a maternidade a uma construção social baseada na servidão da mulher; o segundo momento considera a “maternidade como parte da identidade e poder femininos”; e o terceiro que enfatiza o significado social da maternidade no contexto das Tecnologias Conceptivas.

A análise sob a perspectiva de gênero possibilita a compreensão das relações que os indivíduos estabelecem entre si, entre grupos, entre a comunidade e a sociedade, e ao trabalhar essa perspectiva desde o ensino básico facilitamos tais relações. Fazendo mão desta categoria de análise podemos perceber que nos vários materiais utilizados – nos livros paradidáticos, didáticos e nas mídias – ainda permanece marcante a desconsideração tanto da abordagem linguística como temática das questões de gênero. Há uma convergência entre as teorias da representação social e o conceito de gênero.

Gênero é uma categoria relacional, na qual, ao se levar em conta os gêneros em presença, também se consideram as relações de poder, a importância da experiência, da subjetividade, do saber concreto. Da mesma maneira, a TRS não separa o sujeito social e o seu saber concreto (ARRUDA, 2002, p.133).

A categoria conceitual “gênero” é importante para a análise das representações sociais e dos papéis atribuídos a homens e mulheres. O gênero pode ser entendido como uma categoria conceitual construída historicamente sobre o feminino, o masculino e outras identidades. As representações de gênero são incorporadas pelos sujeitos no decorrer do processo de socialização, do qual a escolarização é parte essencial.

3 RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

No que diz respeito à relação entre a educação e a reprodução das desigualdades sociais, autores como Bourdieu (1998) e Althusser (1985) revelaram as estruturas de poder existentes na instituição escolar, destacando o direcionamento ideológico imposto pelos grupos dominantes na sociedade. A educação não é somente uma forma de perpetuação e reprodução das desigualdades sociais, mas também de estereótipos e relações de gênero baseadas em valores sexistas. Além de questionamentos sobre a noção de classe social para analisar o funcionamento do sistema escolar, um aspecto desconsiderado por Bourdieu e Althusser é a centralidade da figura masculina na história da educação e a imposição de uma visão androcêntrica no processo de escolarização.

As pesquisas de Bourdieu (1998) apresentam uma reflexão crítica acerca do modo de organização do sistema escolar e da socialização da cultura. Bourdieu (1998) levanta um questionamento sobre a concepção de mobilidade social vinculada à ideologia da “escola libertadora”. Em vez de proporcionar a meritocracia e a mobilidade social, a escola se apresenta como um “dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 41). O sistema de valores incorporado pela criança no convívio familiar corresponde ao que Bourdieu (1998) chama de *ethos*. A criança herda da família um capital cultural que é combinado com o *ethos*. É preciso acrescentar à herança cultural transmitida no meio familiar, as representações de gênero incorporadas pelos sujeitos, as quais se refletem na formação das identidades.

Bourdieu (1998) reconhece que a escola poderia incentivar o acesso aos bens culturais e proporcionar uma maior mobilidade social, incentivando ou desenvolvendo nas crianças e adolescentes o anseio de conhecer a cultura. Se a instituição escolar exercesse a função de transmissão de saberes que são historicamente produzidos, atitudes e aptidões, ou propiciasse o desenvolvimento de capacidades cognitivas também para os grupos sociais menos favorecidos economicamente, considerando a dificuldade de acesso aos bens culturais, seria possível compensar as desvantagens existentes no âmbito do sistema escolar. Além de conservar a estratificação social e dificultar a trajetória de crianças e jovens menos favorecidos/as economicamente, é

preciso acrescentar que a instituição escolar transmite também concepções de gênero, etnia e raça.

Entre as autoras que tratam da temática de gênero, Fraser (1997) propõe categorias conceituais interessantes para uma reflexão acerca da relação entre gênero e educação. Em sua teoria da justiça, Fraser concebe três dimensões para investigar as relações de gênero nas sociedades contemporâneas: a redistribuição, ligada ao nível econômico, o reconhecimento, relacionado com o nível cultural-simbólico, e a representação, dimensão que se vincula ao nível político. Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) adaptaram as dimensões propostas por Fraser para realizar pesquisas no campo educacional sobre a questão de gênero.

Analisando a realidade educacional chilena, as autoras constataram que “a escola continua reproduzindo estereótipos” e comportamentos tradicionais no tocante aos papéis sociais, “atributos e hierarquias de mulheres e homens” (CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS, 2006, p.99). Considerando o papel que a escola desempenha na socialização de gênero, observa-se a existência de mecanismos que reproduzem estereótipos no espaço escolar, problemática relacionada com as dimensões econômica, cultural, simbólica e política.

A análise dos espaços educacionais realizada por Caviedes, Fernández e Barrientos — baseada nas categorias conceituais de Fraser — teve como finalidade o desenvolvimento e a formulação de materiais didáticos, políticas públicas e programas de formação continuada para professores/as com o objetivo de promover a igualdade de gênero no espaço escolar. Na noção de justiça cultural-simbólica de Fraser (1997), é possível observar modelos de ensino e aprendizagem que resultam na reprodução de papéis sociais e, por conseguinte, das relações de gênero, incluindo aí tanto a concepção do currículo escolar quanto as práticas educacionais. O tema concernente ao processo de *socialização de gênero* é evidenciado por Caviedes, Fernández e Barrientos (2006).

Apontando o neoliberalismo e a afirmação de identidades por grupos que compõem movimentos sociais de negros/as e de mulheres como fenômenos característicos do final do século XX, Fraser (1997) desenvolve as noções de redistribuição, reconhecimento e representação. O final da década de 1980 é marcado pela reivindicação de identidades por atores e atrizes por

meio de movimentos sociais em vez de os ideais de classe. Em tal contexto político adquirem relevância as reivindicações pelo reconhecimento de identidades e diferenças, bem como as formas de representação em conteúdos didáticos. Assim, grupos sociais marginalizados vivenciam um momento de reconstrução da autoimagem mediante a afirmação da identidade.

No âmbito da escola, a noção de justiça cultural-simbólica de Fraser (1997), interpretada por Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), corresponde à reprodução e incorporação de papéis sociais e estereótipos de gênero. As autoras mostram que o processo de socialização resultante das práticas educacionais é marcado pela reprodução das desigualdades de gênero. Concepções simbólicas associadas a modos de diferenciação entre meninos e meninas baseados em estereótipos ligados a uma perspectiva que considera a heterossexualidade como padrão normativo.

Com o intuito de tratar das raízes culturais das desigualdades de gênero, Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) tomam como referência a concepção de equidade de Nancy Fraser que a define a partir do conceito de justiça, concebendo dois campos concernentes às políticas de equidade: a noção de

[...] justiça distributiva, associada à equidade socioeconômica e a políticas de distribuição de recursos e serviços básicos, e a justiça cultural ou simbólica, associada a políticas de reconhecimento e a medidas de discriminação de setores da sociedade, como as mulheres, as etnias subordinadas, as minorias sexuais e os grupos que sofrem marginalização social (FRASER apud CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS, 2006, p.11).

Em investigações acerca da educação básica e secundária na Argentina, Chile, Colômbia e Peru, Caviedes, Fernández e Barrientos (2006, p.10) abordam a incorporação da questão de gênero no currículo escolar, a prática e a formação docente, evidenciando, no tocante aos sistemas educativos analisados, “a continuidade de uma socialização tradicional de gênero” no espaço escolar.

Equidade, de acordo com Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), aparece como um sinônimo de igualdade ou da noção de justiça social. Neste sentido, as autoras levantam o seguinte questionamento: “Quando se pode considerar que mulheres e homens participam em condições de equidade no sistema educativo?” (CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS, 2006, p.11).

A abordagem educacional de questões ligadas à cidadania e identidade adquiriu destaque nos debates sobre a educação brasileira. O modo pelo qual são trabalhados temas como etnia, religiosidade e relações sociais de gênero também faz parte de análises que visam a promover relações de equidade dentro e fora das escolas.

Um dos debates que se mostram essenciais a essa perspectiva proposta pelo MEC é a abordagem de gênero, visto que as relações sociais de gênero podem ser consideradas como “um dos principais componentes da formação de nossa identidade pessoal” (GOLVEIA; CAMURÇA, 2004, p.31) que se reflete, por conseguinte, nas representações sociais sobre os padrões de comportamento. Este debate está inserido na temática “Orientação sexual” e acaba sendo pouco desenvolvido em sala de aula em detrimento de outros vieses que esta área aborda.

Professores e professoras são peças fundamentais no processo de difusão da igualdade de direitos e deveres entre os sexos. Percebe-se que nas escolas há uma reprodução – consciente e inconsciente – das desigualdades de gênero, especialmente aquelas que estão socialmente condicionadas e incorporadas pelos indivíduos, acompanhadas de sanções formais e informais. Neste sentido, deve-se investir na formação de profissionais que estejam preparados para lidar com essas questões de modo a orientar a reflexão de alunos e alunas.

A partir das políticas educacionais da década de 1990, é possível entender o conceito de equidade (CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS, 2006) como a capacidade dos indivíduos ou dos grupos sociais de adquirirem bens e serviços tidos como essenciais, ou o que se denomina de direitos fundamentais. O critério utilizado para avaliar a equidade é, nesta perspectiva, o acesso aos bens e serviços, baseando-se, para tanto, em dados estatísticos. A dimensão cultural é renegada uma vez que se consideram apenas fatores socioeconômicos.

Para Caviedes, Fernández e Barrientos (2006, p.9), a noção de equidade fundada no princípio do acesso aos bens e serviços é “limitada na medida em que não dá conta do papel do sistema escolar na construção de uma maior igualdade ou desigualdade social”, sendo necessário observar a dimensão da “igualdade de oportunidades sociais” que a educação oferece. No

percurso escolar, as desigualdades de gênero aparecem com mais evidência na fase adulta.

Isto não quer dizer que a escola seja a instituição por excelência a introduzir estereótipos e papéis de masculinidade e feminilidade, observados desde a infância entre as crianças, legitimando as desigualdades de gênero. A incorporação de estereótipos que se refletem nas escolhas por determinadas carreiras profissionais na vida adulta perpassa não só pela escola, mas por outras instâncias como a família, o meio social e a mídia.

No caso do Brasil, a ausência de conteúdos e a falta de abordagem das relações de gênero aparecem de forma incipiente nos programas de formação de professores/as da educação básica. Por um lado, as políticas educacionais e os programas de formação continuada dão ênfase para a incorporação de tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar, por outro viés, não abordam a temática de gênero, desconsiderando sua relevância no âmbito educacional. O sistema escolar tem uma função importante nas discussões sobre as relações de gênero, as representações sociais, estereótipos e padrões de conduta direcionados para meninos e meninas.

4 AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As representações sociais são fontes de pesquisa importantes para as ciências sociais. Na realização da pesquisa, a abordagem qualitativa propiciou a observação de aspectos subjetivos relacionados especificamente com as representações de gênero de professoras da educação básica. A análise das representações sociais evidencia o modo como professoras inseridas no espaço escolar constroem sentidos e significados que constituem imagens da mulher no ciberespaço.

Para a pesquisa foram entrevistadas professoras da educação básica da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte que concluíram o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Trata-se de um Programa criado, em 2005, pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), órgão que, na época, era vinculado ao Ministério da Educação. O Curso é direcionado para o uso integrado de mídias nas práticas educacionais.

Na visão de Belloni (2005, p.9), a educação para as mídias adquiriu “importância crescente no mundo da educação e da comunicação”, tornando-se condição para a construção da cidadania. Os meios de comunicação fornecem significações e representações sobre o mundo. Belloni (2005, p.40-41) ressalta que as mensagens televisuais difundem valores dominantes correspondentes à cultura ocidental, ligados a “papéis femininos e masculinos estereotipados, sacralizando a maternidade e o casamento [...]”. Daí a importância de formar uma visão crítica sobre as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, sendo imprescindível que cursos de formação continuada que abordem a temática tratem também das representações de gênero nas mídias (ALBERNAZ; LONGHI, 2009; ROSSI; VILARONGA; GARCIA; LIMA, 2012).

Entre as pesquisas sobre mídia, educação e gênero, é importante destacar os estudos realizados por Fischer (2001). A proposta de Fischer (2001, p.588) é analisar o modo como é construído “um discurso sobre a mulher na televisão veiculada no Brasil, [...] considerando-se que a mídia é um lugar privilegiado de criação, reforço e circulação de sentidos”, que tem como efeito a “produção de inclusões, exclusões e diferenças”. A mídia constrói representações sobre indivíduos e grupos sociais. Nas produções televisivas, um discurso sobre a mulher é produzido com concepções universais associadas à maternidade, à sexualidade, à educação das crianças, à sensualidade, entre outros aspectos ligados ao universo simbólico da cultura ocidental.

Os discursos da mídia reforçam a relação entre a sedução e a feminilidade por meio da construção simbólica da mulher como objeto de desejo. Fischer (2001, p.595) analisa os “modos de construção da subjetividade feminina” na mídia, os quais estabelecem ligações “entre o fato biológico e a condição de ser mulher”, concebendo a feminilidade a partir de “um conjunto de características originadas da condição biológica”, ou que se referem à importância do cuidado com o corpo e a “beleza interior”.

Tomando como referência as representações de gênero, analisamos a perspectiva das professoras da educação básica sobre as mulheres. No quadro a seguir, são destacadas as ideias centrais evocadas por professoras da zona urbana e do meio rural sobre o comportamento de meninos e meninas, o

tratamento dado para as crianças na escola, a concepção acerca do papel da professora na instituição escolar, a participação nas decisões administrativas na escola e o modo como é trabalhada a questão de gênero em sala de aula.

Tabela 2: Quadro de análise das entrevistas.

Representações sociais de gênero	PZU		PZR	
	Sistema Central	Sistema Periférico	Sistema Central	Sistema Periférico
Diferenças no comportamento de meninas e meninos na escola	- Existem diferenças, principalmente na infância, na adolescência e com relação aos interesses na sala de aula. - Os meninos são mais violentos e agressivos do que as meninas.	- Nos tempos atuais há uma redução das diferenças de gênero.	- As meninas são mais evoluídas. - As meninas tomam mais a iniciativa na atualidade, diferentemente do que acontecia anteriormente, até com relação a namoro.	- Não existem diferenças no comportamento de meninos e meninas.
Tratamento dado para meninas e meninos na escola	- Às vezes são mais duras com os meninos.	- Tratamento igualitário para meninos e meninas.	- Há um papel diferenciado e definido pela tradição para meninos e meninas.	- Tratamento igual para meninos e meninas.
Visão sobre o papel da professora na escola	- Há uma relação entre o papel da professora e a maternidade. - A professora tem o papel de mãe, de filha e de esposa.	- As mulheres exercem papel de liderança na escola.	- O papel de professora é associado à maternidade.	- A mulher tem um papel fundamental na escola. - O bom funcionamento da escola depende da atuação das professoras.
Representação da mulher na internet	- A mulher é representada como objeto de consumo, como símbolo sexual.	- A independência financeira tornou a mulher mais autônoma.	- É dada ênfase na promoção do corpo das mulheres.	- A mulher tornou-se mais independente à medida que teve acesso à informação.

Fonte: o autor.

A relação entre as atribuições de professora e o papel da maternidade foi destacada nas falas da maioria das entrevistadas. Uma delas apontou este fator como algo ligado a uma essência maternal das mulheres, dizendo que “*a mulher tem o papel de mãe, de filha e esposa... então é um papel inerente à própria mulher*” (PZU6). O papel da professora associado à maternidade na escola apareceu como um discurso recorrente nas falas das entrevistadas tanto na zona urbana quanto no meio rural. Nesse sentido, essas representações convergem para as ideias de maternidade de Beauvoir (1970) e Scavone (2001). De acordo com uma entrevistada do meio rural, “a

professora... na escola, além de ensinar... tem mais aquele papel materno que já é uma coisa histórica mesmo... além de ensinar, ela tem mais esse papel de mãe” (PZR6). Para justificar tal concepção, elas disseram que a mulher teria mais habilidade do que o homem no que diz respeito ao tratamento com as crianças. Este aspecto *“vem do lado de ser mãe” (PZU3)*, afirmou uma das entrevistadas residente na zona urbana.

Assim, a associação entre a prática docente e a maternidade aparece como núcleo central das representações sociais das professoras entrevistadas. Essa visão pode ser associada a representações e concepções simbólicas que atribuem à mulher a responsabilidade pela maternidade. O conteúdo do Curso Mídias na Educação não trata das questões de gênero, por isso, não há uma consciência sobre a construção sociocultural de papéis atribuídos a mulheres e homens, como é o caso do cuidado com as crianças. Além disso, desde a infância as crianças aprendem através da mídia que meninas brincam de trocar fraldas de bonecas e meninos brincam de carrinho e luta.

Apesar de a maioria das entrevistadas, na zona rural, afirmar que o tratamento dado para meninos e meninas na escola é igualitário, várias falas mostraram que há um direcionamento diferenciado para a educação de ambos. Uma das entrevistadas disse que *“a gente ainda detalha o que é realmente... o papel do menino e da menina... a gente ainda vive muito o tradicional” (PZR9)*. Depois ela evidencia o estranhamento de meninos brincarem com bonecas, pois apesar do mundo moderno, *“homem é homem, mulher é mulher” (PZR9)*. O mesmo posicionamento é observado entre as professoras da zona urbana, quando uma delas destacou que *“os meninos pensam mais em jogar, eles se atraem pela questão do movimento, os meninos só querem jogar e as meninas não. As meninas são mais receptivas a qualquer atividade” (PZU1)*.

No meio rural, as professoras também mencionaram diferenças entre meninos e meninas. De acordo com uma das entrevistadas, *“as meninas se mostram mais interessadas nos estudos que os meninos” (PZR4)*. Uma professora da zona rural disse que *“menino tem que se comportar como menino e menina como menina” (PZR7)*. Outra professora evidenciou não haver *“diferenças em termos de comportamento”*, no entanto, ressaltou que *“a menina é mais maleável” (PZR15)*.

A ideia de docilidade ainda aparece vinculada a meninas enquanto a agressividade é apontada como um comportamento característico de meninos. Uma das professoras comentou que percebia como “as meninas são mais dóceis” (PZU2) e os meninos mais agressivos e explosivos.

Desse modo, no âmbito escolar ainda se observam visões relacionadas com representações de gênero da cultura patriarcal baseada na diferenciação do comportamento de meninos e meninas. Este ponto de vista relaciona os jogos com hábitos e gostos de meninos, considerando as meninas mais receptivas e aptas para os estudos. Uma das entrevistadas chegou a sustentar que menino tem que se comportar como menino e menina como menina, defendendo uma visão tradicional da cultura patriarcal.

Outras professoras mostraram que as diferenças entre o comportamento de meninos e meninas estão relacionadas com a cultura herdada no âmbito familiar. É possível estabelecer uma relação com o que Bourdieu (1998, p.41-42) chama de *ethos* já que “cada família transmite a seus filhos” e filhas, “mais por vias indiretas que diretas, [...] um certo *ethos*”, ou seja, um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face [...] à instituição escolar”. A perspectiva de Bourdieu interliga o *ethos* com o capital cultural. Na análise do *ethos*, verifica-se a necessidade de incluir a reflexão sobre valores implícitos e interiorizados pelos indivíduos no processo de socialização, os quais estão ligados às representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2002).

A cultura é interiorizada a partir da aquisição ou do aprendizado da linguagem e dos significados de valores explícitos e implícitos nos signos interpretados e incorporados pelas crianças no convívio social. Na linguagem encontram-se também formas de representação social, ou o sistema de valores de determinada sociedade.

Dessa maneira, não é somente a escola que reproduz relações de gênero. Além da escola, outras instituições, na atualidade, são responsáveis pelo processo de socialização de gênero, como a família e a mídia. Uma das professoras entrevistadas apresentou uma visão interessante sobre o assunto. Segundo ela, “os pais dizem” para a criança: “eu já disse que você não é pra brincar com meninos... é pra brincar só com as meninas... pois os meninos são violentos e irão bater em você...” (PZU12). A professora ressaltou que “eles já

vêm de casa com aquela cultura” e quando chegam à escola é preciso “fazer um trabalho e eles não querem ficar meninos com meninas... apenas meninas com meninas” (PZU12).

Ao ser questionada sobre o modo de tratamento dado para meninos e meninas, uma professora disse que *“de modo geral... como seres humanos... são tratados iguais... só questões de particularidades... pois o próprio desenvolvimento humano pede que a gente trate o corpo diferente do homem e da mulher” (PZU13).* Apesar da ênfase dada ao tratamento igualitário de meninos e meninas, ainda aparece uma visão que diferencia homens e mulheres baseada em uma suposta “natureza humana”.

É interessante observar que este ponto de vista é recorrente nos discursos das professoras da zona urbana e do meio rural. Segundo relato de uma professora da zona rural, *“você não vai deixar na sala de aula um grupo de meninos brincando de boneca... apesar de... uma sociedade moderna... a gente ainda vive muito o tradicional... homem é homem... mulher é mulher” (PZR9).* Todavia, essa visão não é unânime entre as entrevistadas, principalmente na zona urbana. Uma professora afirmou que tenta tratar *“da mesma maneira”* meninos e meninas, mostrando *“que não existem coisas de meninos e coisas de meninas” (PZU7).*

Destaca-se que entre as professoras da zona urbana, algumas mostraram que a relação entre o papel da professora e a maternidade escamoteia relações de dominação. Para uma das entrevistadas, *“a figura da professora está se libertando mais desses estereótipos de mãe... de tia” (PZU2).* Os estereótipos aparecem também nos discursos de pais e mães. Uma professora da zona urbana comentou que *“a gente sabe que nos anos iniciais predomina a figura feminina e é um impacto quando as mães chegam e veem um professor homem” (PZU12).* Essa visão pode ser relacionada com o sistema periférico das representações de gênero no espaço escolar.

Demonstrando que participam ativamente das decisões administrativas da escola, as professoras evidenciam que as mulheres têm, cada vez mais, uma ação política ativa no espaço escolar. Apesar de serem maioria no magistério e ocuparem cargos de direção na escola, as professoras entrevistadas revelam nos seus discursos uma conscientização política das mulheres. Ademais, nota-se que nas instituições em que lecionam há uma

forma de gestão democrática, inclusive com a participação da comunidade nas discussões de interesse da escola.

No tocante ao modo de representação da mulher na internet, tanto no meio urbano como na zona rural, a maioria das professoras entrevistadas mencionou a transformação da mulher em objeto de consumo na internet. A exposição da mulher como objeto apareceu com recorrência entre os discursos das professoras.

Segundo uma das entrevistadas, a representação da mulher *“continua do mesmo jeito que na televisão... não mudou muito... porque eu vejo que há uma tendência mundial de expor a mulher como um símbolo sexual de atração”* (PZU1). Assim, *“as mulheres, na maioria das vezes, são representadas na internet como se fossem objeto”* (PZR2). Em síntese, na visão das professoras residentes na zona urbana e no meio rural, a mídia continua se apropriando da mulher como objeto para o consumo. Uma professora afirmou que vê *“o corpo feminino... a questão estética... a mulher muito como objeto em certas propagandas”* (PZU10).

Os discursos das professoras enfatizam que a mídia se aproveita da imagem da mulher, vinculando-a a um padrão estético de beleza. Tal representação pode ser associada à construção simbólica da mulher como objeto de desejo (FISCHER, 2001). As professoras demonstram que têm consciência de que, buscando atingir os seus interesses econômicos, a mídia se apropria do corpo feminino, criando, para tanto, um padrão de beleza que é imposto para as mulheres, constituindo-se como uma forma de dominação.

A visão das professoras que participaram da pesquisa de campo, referente ao modo como a internet e outros meios de comunicação se apropriam do corpo feminino, pode ser comparada com a perspectiva das mulheres entrevistadas por Touraine (2007, p.102) já que *“são os profissionais da mídia que”* elas *“consideram como inimigos, e em particular os publicitários que frequentemente as transformam em objetos sexuais”*.

De acordo com as entrevistadas, a representação social (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2002) da mulher como objeto para o consumo já aparecia em outras mídias, como nas revistas e nos comerciais de televisão. Mostrando a sua opinião sobre o assunto, uma professora disse *“que não só na internet”* há uma desvalorização da imagem da mulher, *“de um modo geral até na TV... nas*

revistas a gente nunca lutou tanto pra ter uma liberdade... mas também a gente nunca foi tão desvalorizada com a nossa própria imagem... até pra vender carro bota uma mulher que tem que ser bonita” (PZU11). No discurso da professora, aparece uma perspectiva de conscientização da luta das mulheres pela liberdade e emancipação, além de uma reflexão crítica acerca do uso da imagem da mulher como objeto de consumo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Composta em sua maioria por mulheres/professoras, a educação básica é um espaço essencialmente feminino que tem relação com valores como o cuidado do outro. O direcionamento da escolarização a partir de um ponto de vista sexista resulta na incorporação de estereótipos e papéis sociais específicos para meninos e meninas que se refletem na escolha dos destinos e das profissões. Fundado em uma estrutura simbólica baseada na cultura patriarcal e no pensamento sexista, o sistema escolar brasileiro, apesar de avanços na implantação de políticas educacionais que tratam da igualdade de gênero, necessita incluir definitivamente esta temática em sua agenda.

Com a abordagem qualitativa proposta como metodologia, a pesquisa mostrou que, mesmo considerando que as tecnologias possuem um potencial emancipatório para as mulheres por proporcionarem o acesso a informações e novos modos de interação, a ausência de conteúdos que abordem o tema da promoção da igualdade de gêneros em programas de formação continuada para professores/as tem negligenciado o debate sobre as questões de gênero no espaço escolar.

Para as professoras da educação básica entrevistadas, as tecnologias, e especificamente a internet, potencializam o acesso a informações para as mulheres. Tanto no meio urbano quanto no meio rural, a maioria das professoras disse que utiliza com frequência o computador em práticas cotidianas e nas atividades pedagógicas. Grande parte das professoras afirmou que já usava o computador e a internet antes da realização do curso.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que as professoras evidenciam mudanças no tocante às representações de gênero, questionando os estereótipos e os papéis sociais atribuídos às mulheres, além dos modos de

representação delas na internet. Apesar de apresentarem críticas à forma como as mulheres são representadas no ciberespaço, algumas professoras ainda se mantêm ligadas a concepções simbólicas e estereótipos que podem ser associados à cultura patriarcal e sexista, como é o caso da relação entre as mulheres, o trabalho com crianças na escola e a maternidade. Tal aspecto pode ser observado também no tocante ao modo de percepção e na atribuição de papéis diferenciados para meninos e meninas no espaço escolar.

Os resultados da pesquisa demonstram que as tecnologias potencializam o acesso a informações para as mulheres e a sua conscientização política. No entanto, o acesso às tecnologias nas práticas educacionais ainda não promoveu um debate mais aprofundado sobre as representações de gênero no âmbito da escola. A ausência da discussão de gênero na sala de aula foi destacada pelas professoras entrevistadas. Algumas disseram que o tema é discutido, mas não mostraram como a questão é conduzida. A partir dos discursos das professoras, constata-se que a temática de gênero precisa ser mais trabalhada no espaço escolar.

Além do conhecimento relacionado a questões e ao histórico das desigualdades de gênero, com a internet as mulheres têm acesso a todo o tipo de informação. As professoras mostraram uma visão crítica em relação ao modo como a mulher é representada pela mídia, inclusive no ciberespaço. Um fator interessante apontado pelas professoras entrevistadas é que a representação da mulher continua da mesma forma que em outras mídias, ou seja, a mulher torna-se objeto de consumo também na internet. Assim, enquanto ainda permanecem concepções simbólicas ligadas a estereótipos que atribuem somente às mulheres o cuidado com as crianças, constituindo o núcleo central das representações, surgem, no espaço escolar, posicionamentos correspondentes a um sistema periférico das representações sociais que questionam os papéis masculinos e femininos na sociedade.

A educação formal pode ser visualizada como um espaço de formação da consciência crítica que tem potencial para proporcionar a reflexividade, a independência e a emancipação de mulheres e homens, buscando a igualdade de gênero. Para tanto, é preciso incluir a questão de gênero em políticas educacionais e nos conteúdos de programas formativos, tendo em vista que as tecnologias digitais potencializam o acesso ao conhecimento e a escola

constitui um espaço de socialização dos bens culturais que poderia possibilitar a compensação de desigualdades sociais.

GUILHERME PAIVA DE CARVALHO

Pós-Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília - UnB. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN).

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: C. GUIMELLI (Ed.). In: *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p.73-84.

ALBERNAZ, L. S. F.; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: Editora Universitária UFPE, p.75-96, 2009.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro, p.127-147, 2002.

_____. Feminismo, Gênero e Representações Sociais. In: *Textos de História*, vol. 8, nº1/2, 2000, p.113-138.

BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo: fatos e mitos*. 4ª ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, P. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In: *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998, p. 39-64.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Vol.11, p.53-75, 1998.

CAVIEDES, E. G.; FERNÁNDEZ, P. P.; BARRIENTOS, A. V. Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. In: *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, p.7-50, 2006.

FRASER, N. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. New York & London, Routledge, 1997.

FISCHER, R. M. B. Mídia e Educação da Mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. In: *Estudos Feministas*. Ano 9, 2º semestre, p. 586-599, 2001.

GOUVEIA, T.; CAMURÇA, S. *O que é gênero?* 4. ed. Recife: SOS Corpo, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

_____. O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais. In: *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p.679-712, set./dez, 2009.

_____. *Folie et représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, 1995.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas, 1999.

ROSSI, C. R.; VILARONGA, C. A.; GARCIA, O. A.; LIMA, M. T. O. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. In: *Contexto & Educação*, Editora Unijuí, Ano 27, nº 88, p.6-34, 2012.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. 2ª ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. In: *Cadernos Pagu*, (16), p.137-150, 2001.

SCOTT, J.W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n 2, jul/dez, p.71-99, 1995.

SILVA, J. G. O novo rural brasileiro. In: *Nova Economia*. Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 43-81, 1997.

TOURAINÉ, A. *O mundo das mulheres*. Tradução de Francisco Morais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas — o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. n. 15, p.87-145, 2000.