



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Como citar: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. *In:* DAL RI, Neusa Maria; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais:** Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p109-128>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: FEMINISMO E EQUIDADE DE GÊNERO

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

Neste texto, relembremos o papel do movimento feminista tanto para garantia de direitos das mulheres, quanto para o desvelamento das instâncias em que as identidades (masculinas ou femininas) são construídas, em especial na escola. Para tanto, também relembremos a história do movimento antes de adentrar na educação e discorrer sobre sua influência para a proposta de educação para a igualdade/equidade de gênero no contexto brasileiro.

Uma primeira consideração deve ser feita, lembrando, com Nely Stromquist (apud CARVALHO, 2010), mesmo na atualidade, com todos os avanços em termos de garantia dos direitos das mulheres no âmbito legal, e da luta do movimento feminista para que as questões de gênero estivessem contempladas na legislação e nas políticas, constatamos que o Estado liberal-democrático e a cultura política atual são uma construção masculina, baseadas na separação entre a esfera pública e a privada. Assim, a cidadania continua sendo um conceito e uma prática masculina, baseada na tradicional divisão de trabalho, segundo a qual os homens são liberados para a atuação pública e o trabalho *fora do lar*, graças ao trabalho doméstico exercido pelas mulheres. Segundo esta visão, às mulheres está reservado o espaço privado, o trabalho *dentro do lar*, envolvendo cuidados materiais e afetivos. São elas ainda responsáveis por todas as atividades de manutenção e reprodução do cotidiano da vida. Este modelo burguês de família, ainda

não foi superado e esta visão está presente inclusive nas políticas educacionais, conforme demonstrou Carvalho (1999, p. 10) ao afirmar que:

Se analisarmos, [...] os documentos do Banco Mundial ou do Ministério da Educação, veremos que toda a política educacional que se propõe está voltada para objetivos e valores econômicos intencionalmente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade.

Ressaltaremos, num breve olhar sobre a história do movimento feminista, que os direitos das mulheres e a justiça de gênero foram sendo conquistados ao longo do século XX, graças às lutas das mulheres pela educação, pelo trabalho e pela participação política. A luta se deu tanto informalmente, em busca de melhoria da qualidade de vida e/ou nos movimentos sociais e organizações de base, visando influenciar as políticas públicas. Ainda, conforme Carvalho (2010), algumas dessas lutas, em diferentes momentos, assumiram a ideologia feminista, no Brasil, especialmente na década de 1970, quando a mobilização se constituiu em movimento político organizado.

Neste caminhar, os estudos feministas, até os anos de 1970, tinham como objeto central *a mulher* no singular. Os trabalhos produzidos neste período tinham a preocupação de explicar as causas da opressão feminina, da subordinação da mulher na história do patriarcado. A partir de meados dos anos de 1970, há uma mudança de enfoque: de *mulher* para *mulheres*, já considerando a diversidade do *ser mulher*, com especificidades e demandas gerais, mas algumas específicas, incluindo classe, geração, etnia, sexualidade além de outras. Neste sentido, conforme Castells (1999 apud CARVALHO, 2010, p. 17), as diversas concepções de feminismo e tipos de movimentos feministas – liberal, radical, socialista, lesbiano, ecofeminismo, espiritualista, pragmático – convergem para uma luta comum expressa como “[...] o esforço histórico, individual ou coletivo, formal ou informal, no sentido de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcalismo”.

Com tais considerações, iniciamos as reflexões resgatando brevemente a história deste movimento social que, por vários estudiosos, é

considerado um dos mais importantes movimentos do século XX. Dentre estes, Manuel Castells (1999 apud CARVALHO, 2010, p. 15) que afirma que o feminismo “[...] é o mais importante movimento social do último quartil do século XX, porque remete às raízes da sociedade e ao âmago do nosso ser ao desconstruir a estrutura familiar, as normas sexuais patriarcais e as identidades de gênero [...]”, influenciando mudanças nas relações sociais na vida em sociedade e na legislação, bem como nas políticas.

Com estas considerações, iniciamos lembrando a história do movimento e, na sequência, sua influência na educação.

1 BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DO FEMINISMO

O *Feminismo* é tanto um movimento social, com uma ideologia de libertação das mulheres, quanto uma teoria crítica do sexismo (discriminação de sexo baseada na ideologia da inferioridade da mulher), da visão androcêntrica de mundo e da dominação masculina.

Conforme afirmam Pierucci (2007), Carvalho (2010) e Pedro (2005), dentre outros (as) autores (as), a história do feminismo é registrada em sucessivas ondas. A *primeira onda* foi caracterizada pelo Movimento Sufragista, a luta pelo voto feminino, a partir da segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX, precedida pela conquista do direito da mulher à educação.

A *segunda onda* foi o Movimento de Libertação das Mulheres da década de 1960, que se desdobrou em várias vertentes: a liberal; a radical; e a socialista. Nessa época, as bandeiras de luta, expressas no lema *o pessoal é político*, eram direitos iguais para as mulheres, bem como questões específicas: direitos trabalhistas (*salário igual por trabalho igual*); corresponsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado/educação das crianças; direitos reprodutivos; controle do próprio corpo; acesso à contracepção e legalização do aborto (sob o lema *nosso corpo nos pertence*); bem como direito ao prazer.

Em seguida, conforme expõe Carvalho (2010), o foco vai se deslocando da igualdade de sexo para a equidade de gênero, expressando a tensão entre a luta por igualdade de direitos e a reivindicação da diferença de corpos e valores, questionando-se modelos masculinos e resgatando-se

valores femininos. Nessa altura, a teoria feminista consolida o conceito de gênero (masculino/feminino) como construção social/cultural, distinto da condição biológica de sexo (macho/fêmea). Apontam que as relações de desigualdade de gênero são construções sociais e justificadas com base na diferença sexual, vistas ideologicamente como naturais. Desvelam que as distinções de gênero estruturam todos os aspectos da vida social e fazem parte de um complexo sistema de dominação masculina, fortemente institucionalizado e internalizado. Conforme a autora argumenta, gênero é uma estrutura de dominação simbólica (assim como classe e raça) que estabelece o conjunto de características atribuídas às mulheres ou homens, como modelos a serem idealizados e reproduzidos. Além disso, estabelece práticas materiais e simbólicas relacionadas aos objetos, lugares, atividades e representações sociais.

Na década de 1990, as diferenças entre as mulheres (de classe, raça/etnia, região, orientação sexual, geracional) são reivindicadas dentro do movimento, no bojo das reivindicações baseadas na ideia das especificidades dos sujeitos de direitos. Na *terceira onda*, de acordo com Castells (1999, apud CARVALHO, 2010, p. 16)

[...] o feminismo (chamado pós-moderno) fragmenta-se em várias vertentes, discursos, práticas e identidades: negra; lésbica; espiritualista; ecológica; além das tradicionais, caracterizando-se pelo multiculturalismo, polifonia e globalidade (incluindo todos os grupos étnicos, classes sociais e nacionalidades), e pela flexibilidade, continuidade e renovação.

Assim, temos, no centro do debate atual, o *feminismo da diferença*, que insiste na alteridade das mulheres, ligado à questão do corpo, e o *feminismo mais universalista*, que articula as diferenças em lutas comuns, atenuando a fragmentação. Em síntese, ainda lembrando e corroborando com as afirmações de Carvalho (2010, p. 17, grifo do autor) nas questões apontadas, podemos afirmar que o movimento, na atualidade, tanto do ponto de vista internacional, quanto nacional, encontra-se como exposto por Castells e lembrado pela autora: “Em todos os casos, seja por meio da igualdade, da diferença, ou da separação, o que é negado é a identidade da mulher conforme definida pelos homens e venerada na família patriarcal”.

No Brasil, o crescimento da participação feminina no mundo do trabalho e das organizações de base popular, criadas e dirigidas por mulheres, no contexto dos movimentos sociais urbanos das décadas de 1970 (quando o movimento feminista se articula no contexto nacional enquanto movimento social, contribuindo para o processo de abertura política) e 1980, nas lutas pela sobrevivência e pela dignidade, contra a violência e a carestia, propiciaram a formação política individual e coletiva das mulheres.

Neste período, na América Latina, a história da região foi marcada por momentos representativos de resistência e de luta contra as ditaduras militares, nos quais os movimentos sociais (trabalhadores/as, universitários/as, feministas, dentre outros setores sociais) tiveram participação ativa. Lutavam pela liberdade, pelos direitos humanos e pela democracia, o que impulsionou os processos de redemocratização. Neste caminhar desvelaram as desigualdades e injustiças sociais que grande parte da população sofria.

No caso brasileiro, o foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização foi a garantia dos direitos sociais, civis e políticos tendo como marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, a elaboração da nova Constituição Federal, que foi promulgada em 1988. A denominada *Constituição Cidadã* é a que contemplou os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, naquele momento organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

No período que precedeu à Assembleia Nacional Constituinte, entre 1975 e 1985, variados segmentos sociais (trabalhadores/as, mulheres, comunidade negra, portadores/as de deficiência, educadores/as, defensores da criança e do/a adolescente) uniram-se a organizações mais influentes para garantir na Carta Magna os direitos humanos de todos e todas.

Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença. Apesar das especificidades do *ser mulher*, as *diferentes mulheres*, tanto no que diz respeito à classe, etnia, ideologia política, dentre outras diferenças, estiveram unidas e tiveram uma participação ativa contribuindo

para a redemocratização do país. Neste momento, na década de 1970, as acadêmicas militavam junto ao movimento social contribuindo com sua produção teórica, foi quando saíram às ruas na campanha pela anistia, contra a violência, contra a carestia. Na década de 1980, pelas eleições diretas, pela maior participação nas eleições culminando com um aumento de representantes mulheres para a Assembleia Legislativa, além da atuação na Constituinte.

Nos anos que se seguiram, anos de 1990, assistimos à continuidade dos processos de elaboração das legislações complementares, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, tendo sempre as feministas como protagonistas. Além destes documentos, temos a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como, na sequência, do Programa Estadual de Direitos Humanos, nos quais a educação estava presente. Como a literatura aponta, a educação sempre foi uma das grandes preocupações do movimento, desvelando o quanto a educação contribuía para a desigualdade de gênero e para a manutenção da ordem patriarcal.

Neste longo processo de luta, houve significativos avanços resultantes da luta do movimento, conforme apontam Simões e Matos (2010, p. 15-16), e podemos dizer que “[...] as condições sócio-econômicas e políticas das mulheres no Brasil sofreram enormes transformações na última década”. É preciso ressaltar, contudo, que as conquistas não conseguiram reduzir efetivamente os patamares de desigualdades de gênero no Brasil. Ainda, como apontam as autoras: “Os ganhos educacionais, no mercado de trabalho e na esfera da participação política, foram conquistados com a persistência de outras manifestações de desigualdades de gênero nessas mesmas esferas, onde ocorreram grandes transformações.” (SIMÕES; MATOS, 2010, p. 16)

Pela importância do período mencionado para a garantia dos direitos das mulheres em termos legais, por promover o debate sobre a real situação das mulheres brasileiras numa demonstração de exercício de cidadania, queremos mais uma vez relembrar, com Pinto (1992, p. 41) “o novo movimento que nasce na ditadura”, na década de 1970, o movimento feminista. Relembramos, também, que na década de 1980, quando novos temas, incluindo a educação, são discutidos pelo feminismo já no período de redemocratização, além de algumas conquistas da década de 1990, para se

pensar o presente visando relembrar os desafios que ainda estão postos para o movimento, um deles a consolidação da *educação para a igualdade de gênero*.

Apresentamos brevemente as questões principais incluídas na agenda política das mulheres brasileiras, nos anos de 1970 e 1980, já apontadas, e comparando-as com a pauta política dos anos de 1990 em diante, constatamos, conforme expõem Simões e Matos (2010, p.18), que este percurso foi também “[...] da difusão assimétrica e desigual das bandeiras do feminismo no campo dos valores e das percepções nas relações cotidianas de gênero até a sua influência mais efetiva na transformação das reivindicações históricas em plataformas, de fato, de intervenção no/do estado”. Conforme analisamos, estas foram algumas das dificuldades para que na atualidade tenhamos ainda grandes desafios para a efetiva igualdade de gênero, principalmente no cotidiano das escolas. Contudo, não podemos deixar de considerar que os avanços foram significativos.

As autoras expõem uma das grandes conquistas do período recente, denominado *quarta onda* do feminismo, quando o mesmo “[...] alcançou um novo nível de institucionalização através da criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, na entrada do Partido dos Trabalhadores no governo federal”. (SIMÕES; MATOS, 2010, p.18). Assim, teve início, ao final do ano de 2004, um intenso processo de conferências realizadas nos níveis municipal e estadual das quais participaram desde mulheres rurais, indígenas, até as intelectuais e políticas, organizadas em movimentos sociais, ONGs, redes etc. Este processo culminou com a realização das duas Conferências Nacionais de Mulheres e com a elaboração, em 2004, do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que foi ratificado em 2007 (SIMÕES; MATOS, 2010).

Ao analisarmos os Planos, conforme Simões e Matos (2010, p. 19), constatamos que estes refletem as demandas das *ondas* dos movimentos feministas no país e das lutas populares femininas

[...] por justiça social, combinando as demandas universalistas da primeira onda (escolarização, saúde, trabalho, enfrentamento à violência) com demandas mais específicas das ondas subsequentes (a luta contra o racismo, sexismo, homo e lesbofobia e todas as formas de discriminação, a demanda por representação política e por uma forma de desenvolvimento sustentável, etc.).

Conforme Pedro (2005, p. 75), no que diz respeito à teoria feminista, além do uso das contribuições de Joan Scott, que incorpora a questão da relação de poder nos estudos de gênero, “[...] as historiadoras e historiadores têm incorporado novas discussões do campo do gênero com debates teóricos que basearam-se nas obras do historiador Thomas Laqueur, da filósofa Judith Butler e da historiadora Linda Nicholson”. Estes trabalhos têm colocado em questão a diferença entre sexo e gênero, enfatizando ainda mais o afastamento em relação ao essencialismo, tais questionamentos são originários dos movimentos gays e lésbicos.

A este respeito, e relembando os desafios para o movimento, Valcárcel (2008) esclarece que a tradição democrática consiste em conjugar duas ideias que estão em tensão e em muitas ocasiões são contraditórias, a ideia de igualdade e a de liberdade. Sobre estas ideias fundamenta-se a maior parte do discurso político, não há como mencionar uma delas sem referir-se à outra. As dificuldades que nosso pensamento tem com a ideia de igualdade são mais fortes que as que têm com a de liberdade, que temos aprofundado bastante, sobretudo, nas últimas décadas, após os regimes autoritários. Não sucede o mesmo com a ideia de igualdade. A ideia de igualdade é difusa, difícil de instrumentalizar politicamente e tem produzido distorções.

Com todos estes problemas, a igualdade é a ideia na qual se fundamenta o feminismo como tradição política. Conforme Valcárcel (2008, p. 91) expõe e que convém lembrar:

El feminismo es una filosofía política de la igualdad que simplemente, como claros y distintos son todos los principios, se plantea lo siguiente: admitida la igualdad entre todos los seres humanos en su procura de aquello que se consideren bienes, qué razón hay para que la mitad de los seres humanos, el colectivo completo de las mujeres, no tenga los mismos derechos reconocidos a tales bienes que tiene el colectivo humano? Esa interrogación es el origen del pensamiento feminista. Las complicaciones, que las hay, llegan después, tanto en la esfera cognitiva como en la práctica.

Finalizando este breve olhar sobre a constituição e as demandas dos movimentos feministas, reafirmamos que é preciso resgatar sua história, inclusive na escola, incluindo no currículo não só suas ações, mas de todos os movimentos sociais. No caso das mulheres é ainda mais urgente,

pois a História oficial, centrada na figura masculina e a partir da ótica das classes dominantes, o omitiu. A este respeito, Teles (1999, p. 165-166) posiciona-se dizendo que “[...] são as feministas que cobram a grande dívida social e econômica que tem o patriarcado perante a humanidade, em vista das injustiças milenares cometidas sob sua autoridade”. Segundo a autora, a maior delas é a

[...] imposição do ‘grande silêncio’ histórico e cultural sobre as mulheres (heterossexuais e homossexuais); os papéis estereotipados que mantêm as mulheres à distância da ciência, da tecnologia e dos outros estudos ‘masculinos’, ligações sócio-profissionais masculinas que excluem as mulheres. (TELES, 1999, p. 166)

FEMINISMOS E EDUCAÇÃO

Quando falamos em educação, falamos de todos os processos em que o indivíduo se constrói como pessoa, como agente da história, da sua história, que envolve, além da escola, o trabalho, as artes, a família, associação profissional, o lazer etc. (OTT, 1993). Nesta perspectiva, podemos pensar que não se estaria educando para a cidadania plena se esta parte silenciada da história, que trouxe consequências importantes para a vida das mulheres, para o reconhecimento de seus direitos, continuasse esquecida.

Conforme refletimos até este momento, a ação das mulheres brasileiras orientou-se para a construção de um novo espaço público do qual elas também fizeram parte. Blay (2002) relembra que questionaram as omissões dos sindicatos, das associações de classe, a discriminação difundida pela *imprensa e ensino*, buscando alterações profundas dentro da estrutura sindical, da organização político-partidária e das próprias leis que regem os direitos civis.

No Estado de São Paulo, da década de 1970 a 1980, esse processo culminou com a criação dos Conselhos da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de São Paulo e depois no interior do Estado. Foi um momento especial porque as escolas públicas paulistas também tiveram transformações que objetivavam sua democratização.

Atendendo à proposta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Secretaria Estadual de Educação, através da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), empreendeu um amplo debate sobre o papel da mulher na sociedade junto às escolas públicas da rede estadual de ensino, que resultou em uma publicação na qual encontramos depoimentos e referências bibliográficas para a continuidade do debate que fora enviado às escolas. Mas este não constou das propostas educacionais dos governos posteriores, não teve continuidade, foi esquecido, embora houvesse naquele momento desejo de que a iniciativa continuasse, como alguns depoimentos o mostraram (BRABO, 2005). Constatamos, com isto, o que as autoras anteriormente mencionadas afirmaram: as dificuldades encontradas junto ao poder público nos primeiros momentos e também no período de redemocratização para a implementação das demandas feministas, mesmo após a promulgação da nova Constituição, em 1988.

Neste primeiro governo pós-período militar, como proposta democrática, foi incentivada também a criação de outros Conselhos de Direitos. Os Conselhos de Escola que foram criados na década anterior como órgãos apenas consultivos, tornaram-se órgãos deliberativos, graças ao movimento de pressão de educadores (as), de suas associações e sindicato. Foi incentivada também a participação nas Associações de Pais e Mestres e nos Grêmios Estudantis.

No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos (as), funcionários (as), professores (as), alunos (as), pais e mães, além da comunidade, foram vistos com receio. Assim, não chegaram a ser efetivamente implantados e a participação não fora vivenciada de forma democrática na maioria das escolas naquele momento.

Conforme Buffa e Nosella (2012, p. 108-109), outra contribuição importante para as reflexões críticas acerca da sociedade como um todo, ocorreu no país “[...] a partir dos anos 70, muitos estudos, considerando as complexas relações entre escola e sociedade, evidenciaram a íntima relação entre origem social e destino escolar das crianças e jovens brasileiros”. Argumentam, também, que, além dos movimentos sociais que denunciavam as desigualdades, as pesquisas deram luz à realidade, mostrando em dados que “[...] a desigualdade educacional não é natural, é,

antes de tudo social, histórica, logo, construída pelos homens”. (BUFFA; NOSELLA, 2012, p. 109)

Após os anos de 1980, nos anos de 1990, assistimos aos processos de elaboração da legislação à luz dos preceitos constitucionais, ao longo processo de elaboração da lei maior da educação além das políticas que tinham como pressupostos a democracia e os direitos humanos. Dentre as mudanças que tais legislações e políticas provocaram, tendo os movimentos sociais como protagonistas, não se pode esquecer aquelas relacionadas à distribuição global da educação, nem deixar de lado as grandes transformações pelas quais o Brasil passou na segunda metade do século passado. Conforme Buffa e Nosella (2012, p. 108) lembram, como características básicas do período, tivemos “[...] o intenso processo de industrialização e urbanização, o aumento da participação da mulher na força de trabalho”, assistimos, também, às “transformações estruturais apoiadas naquilo que os estudiosos chamam de modernização conservadora da economia brasileira”. Conforme a autora acrescenta, nesse processo, “[...] as desigualdades sociais foram acentuadas, as taxas de desemprego agravaram-se e a inserção dos jovens no mercado de trabalho foi dificultada”. (BUFFA; NOSELLA, 2012, p. 109)

As dificuldades apontadas para a consolidação da cultura democrática nas escolas e para a educação requerida pelo movimento feminista, nos anos de 1990, ainda hoje é um projeto não concluído, tanto na escola pública quanto na sociedade em geral, embora haja indícios de mudanças, vivemos ainda o processo de redemocratização.

No que diz respeito à educação na perspectiva da igualdade de gênero, o desafio ainda é maior. Isto também se deu devido ao cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão criando-se uma contradição entre os objetivos de alcance dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico, as neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehaum (2004, p. 82):

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação.

Como explicam as autoras, a lógica de mercado que permeou as políticas, mostra a diferença entre as duas décadas: a de 1980, repleta de exercício de cidadania que levou à conquista de direitos sociais, garantidos na Constituição; e a de 1990, caracterizada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal que marcaram as políticas públicas e as educacionais, como se pôde observar no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

O discurso acerca da escola democrática continua em pauta, contudo, a qualidade que, na década de 1980, estava ligada à gestão democrática e à formação para a cidadania, nos anos de 1990 passa a ser associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem investimento na recuperação do nível salarial.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o gênero estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, na medida em que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam “resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004, p. 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero.

Acrescentamos ainda que, em 2006, finalizado e proposto o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, este pode contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade. Houve iniciativas voltadas para a cidadania e para a educação em direitos humanos, desde os anos de 1990, como o *Programa de formação de professores em direitos humanos*, quando da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo. Nos anos de 1990, também foram propostos o *Programa Nacional de Direitos Humanos*, o *Programa Estadual de Direitos Humanos* e, no caso de Marília (SP), o *Programa Municipal de Direitos Humanos e Cidadania*, que con-

templavam a educação em direitos humanos, na escola de todos os níveis e, também, fora da escola. O processo de elaboração deste documento em Marília foi desencadeado e coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília envolvendo a população e o poder público local. Atualmente, temos outro investimento para que a educação em direitos humanos englobando gênero e outros temas relacionados à diversidade humana, possa ser incorporado aos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de todos os níveis de ensino e de todas as áreas do conhecimento, as *Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos*, discutidas e elaboradas coletivamente e de forma democrática num processo coordenado pelo MEC, finalizada em 2012.

Nessa perspectiva, de avanços e de possibilidade de recuo no que se refere à garantia dos direitos das mulheres, vale lembrar que a educação e a formação humana, enquanto práticas constituídas pelas relações sociais, não avançam naturalmente, mas através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional está intimamente ligada à ampliação do público em todas as esferas da sociedade, bem como essa ampliação está condicionada, em parte, à possibilidade de, também na escola, haver práticas de exercício de cidadania.

Neste sentido, considera-se que a educação (não só ela) não cumpriu efetivamente o seu papel para a transformação das relações sociais, ao contrário, continuou em grande parte reforçando valores que discriminam a mulher. Aquele momento de reflexão sobre as injustiças sociais impostas às mulheres brasileiras, na década de 1980, conforme mencionado, não teve continuidade de forma ampla nas escolas estaduais³.

Nessa longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, brevemente lembrada neste texto, podemos celebrar muitas conquistas, dentre elas, a evolução das leis e mudanças nos costumes. Entretanto, fazendo um rápido balanço sobre a atualidade, pode-se afirmar que algumas situações denunciadas pelas feministas desde aquela época, ainda persistem no Brasil: a violência, tanto na vida pri-

³ Cabe mencionar o importante papel da Coordenadoria Especial da Mulher em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria do Governo Municipal e Prefeitura do Município de São Paulo, durante o governo de Martha Suplicy, no investimento da educação municipal numa perspectiva de gênero.

vada quanto pública, desnível salarial (embora muitas vezes mais qualificadas), várias jornadas de trabalho (incluindo o trabalho doméstico), ainda por resolver a questão dos direitos reprodutivos, além de *gênero* ser uma questão quase invisível para educadores e educadoras, entre outras demandas.

Mesmo atuando ativamente na democratização do país, nos anos de 1970 e 1980, e cada vez mais em todas as instâncias da sociedade, pesquisas mostram que os postos de comando e o poder político ainda são reduzidos masculinos, conforme constatamos (BRABO, 2008). Os movimentos femininos de qualquer tendência, no âmbito internacional, ressaltam ainda hoje a necessidade de uma ação política mais intensa das mulheres, pois esta está em descompasso com a participação da mulher na sociedade. Apesar do número crescente de mulheres com níveis mais elevados de escolaridade em todo o mundo, há uma persistente concentração de mulheres em cursos tradicionalmente chamados de *femininos*, conforme Blay (2002) também observou na Universidade de São Paulo.

Além da questão de gênero, que não mais foi debatida de forma ampla e incluída no currículo das escolas paulistas, após o debate mencionado dos anos de 1980, os mecanismos de participação na escola, uma nova forma de ensinar e uma administração que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, acreditamos que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de *igualdade*, de *liberdade*, de *direitos*, meninos e meninas passariam a se ver como *sujeitos com direito a ter direitos* e entenderiam que o seu papel de cidadão e cidadã é essencial para a consolidação democrática. Ou seja, uma formação política estaria se iniciando, beneficiando homens e mulheres para a vida em sociedade. Talvez, assim, estivéssemos mais próximos de atingir mais justiça e igualdade de direitos também para as mulheres.

Como proposta do Ministério da Educação e do Desporto, no ano de 2007, foi iniciado um processo de formação contínua para educadores e educadoras das escolas públicas estaduais versando sobre *Ética e cidadania: construindo valores humanos na escola* no qual as questões dos direitos e de gênero estão contempladas, o que pode contribuir para mudanças no que se refere à educação em direitos humanos e sensibilidade à questão de gênero. Não podemos esquecer que o trabalho feminino, his-

toricamente, sofreu pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais. Conforme Almeida (1998, p. 63), o trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, encontra-se “[...] atrelado a esse modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres [...]”. Isto pode ser uma das explicações para a insensibilidade de educadores e educadoras a respeito da questão de gênero, além da responsabilidade do processo de socialização e do fato de os cursos de formação de educadores/as não abordarem a temática. Em outro momento, já afirmamos que, nesse sentido, a profissão magistério discrimina a mulher, na medida em que não proporciona a reflexão e formação necessária acerca da questão do *ser mulher* na sociedade brasileira, bem como sobre gênero, imprescindíveis para mudanças nas práticas pedagógicas (BRABO, 2005).

Apesar disso, dados demonstram que houve avanços nos indicadores de bem-estar e condições de vida dos brasileiros. Em relação ao desempenho educacional, ocorreram mudanças tais como a expressiva expansão escolar, principalmente no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a redução das taxas da população não escolarizada, dos índices de analfabetismo, da defasagem idade/série, bem como a redução das desigualdades entre regiões, raça, sexo e estratos de renda.

Buffa e Nosella (2012, p. XX) nos mostram alguns dados que foram analisados por Zago, a partir de indicadores apresentados por Silva e Hasenbalg, que comprovam o acima mencionado, mostrando o que mudou nas últimas décadas.

Em termos gerais, isto é, sem considerar as variações regionais, a distorção idade/série no ensino fundamental era, em 1982, de 76% de alunos com defasagem escolar que, em 1996, reduziu-se a 47 %. A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais foi progressivamente caindo: em 1970, era de 34 %, em 1980, 25%, em 1991, 20 % e, em 1999, 13 %. O número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, em 1976, era de 3,8 anos e, em 1998, subiu para 5,9 anos. Quanto à cor (este é o termo usado por Silva e Hasenbalg), o número médio de anos de estudo dos brancos aumentou de 4-5, em 1976, para 6,8, em 1998 e o dos que se identificam como negros ou pardos subiu de 2,7 em para 4,7. Em relação ao gênero/anos de estudo, em 1976, os homens apresentavam mais anos de estudo, mas, em 1998, o número de anos de

estudos era de 6,0 para as mulheres e 5,8 para os homens. Segundo os níveis de renda, também houve redução da desigualdade: em 1976, os 20 % mais pobres apresentavam apenas 1,4 ano médio de estudos enquanto os 20 % mais ricos atingiam um nível médio de 6,8 anos e os índices, em 1998, eram respectivamente 3,3 e 9,4.

No que diz respeito especificamente à questão da educação para a igualdade de gênero, conforme já mencionamos, tivemos avanços significativos, em continuidade às demandas feministas históricas, visíveis, por exemplo, no *Plano de Políticas para as Mulheres*. Conforme constatamos, há um item especial que se refere à educação inclusiva e não sexista, que tem como objetivos:

1. incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal;
2. garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia;
3. promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas;
4. promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade;
5. combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação. (BRASIL, 2005, p. 16)

Podemos acrescentar, ainda, os cursos de formação de professores/as a distância, coordenados pelo MEC, a inserção de gênero no currículo oficial do Estado de São Paulo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), além das Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), conforme já mencionamos, que contemplam direitos humanos na perspectiva ampla, incluindo as demandas dos movimentos sociais, dentre eles, a perspectiva de gênero a ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES SEM FINALIZAR O DEBATE

Adentramos o século XXI, num momento de reorganização capitalista marcado pela ideologia neoliberal, com demandas feministas ainda não atingidas, apesar das conquistas. Dentre os problemas vivenciados,

além dos já abordados, temos a violência contra a mulher que é um dos graves problemas sociais, ainda sem solução. Outro desafio deve ser mencionado, a concretização da educação para a igualdade de gênero em todos os níveis de ensino, pois embora a educação não tenha a força para mudar sozinha a sociedade, sem ela não há transformação. Inclusive, através da educação em gênero, há a perspectiva de mudanças no que diz respeito à violência contra a mulher.

Para que esta educação torne-se realidade, há necessidade de investimento na formação de educadores (as) para que se tornem sensíveis à questão de gênero nos cursos de formação inicial e em cursos de formação continuada, pois pesquisas mostram que ainda gênero é invisível aos olhos dos educadores e das educadoras, apesar de constar das políticas educacionais nacionais desde os anos de 1990. No seu cotidiano, a escola ainda cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos para ambos os sexos, ainda não superou a visão patriarcal de mundo, que contribui para a continuidade da desigualdade de gênero.

Mostrando que quando há investimento visando o respeito aos direitos de todas e todos, mudanças positivas são constatadas, Adams (2004, p.113) argumenta que nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de gênero, foram observados impactos positivos, pois, segundo sua visão, não basta “[...] tratar os alunos como indivíduos para atender às diferentes necessidades de meninas e meninos, de diferentes grupos étnicos e de crianças das classes populares”, quando as escolas trabalharam a dimensão de gênero, conseguiram “um impacto positivo no desempenho das crianças e conseguiram elevar o desempenho dos meninos – sem ser às custas do das meninas”.

Além disso, há necessidade de a escola proporcionar situações de exercício de cidadania política para que meninos e meninas sejam educados para a vida pública, pois, conforme afirma Benevides (2004, p.105), lembrando Marilena Chauí, o processo de construção democrática “[...] implica a criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais, sindicais e populares) e a definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos dos poderes públicos”. Pelo que brevemente lembramos neste texto, observamos que o debate sobre a participação da sociedade civil e sobre novas formas de relações sociais

na escola nas quais a questão de gênero deve ser contemplada ainda é uma necessidade nas sociedades atuais democráticas.

Conforme se lê em Alvarez e outras autoras (2003, p. 568), no último encontro feminista latinoamericano, realizado em 1999, em Juan Dollio, República Dominicana, foi possível constatar que as questões de classe são centrais nos debates da região. Além disso, foram salientados no evento, o agravamento das desigualdades originadas pela expansão do capitalismo neoliberal bem como os efeitos complexos da globalização, “[...] como a exploração econômica e sua intersecção com gênero e raça”. As autoras acrescentam, também, que muitas participantes apontaram a necessidade de uma reação das feministas diante da “[...] complexidade da opressão econômica nas vidas das mulheres da região, especialmente das mulheres pobres das cidades e da zona rural, que são afetadas com maior força pela reestruturação econômica [...]”. Como podemos constatar, nas sociedades atuais, embora democráticas, são capitalistas e num novo estágio do capitalismo, o neoliberal, segundo o qual o mercado dita as regras para a governabilidade, o que nos leva novamente a afirmar que a luta por uma sociedade mais humana e justa ainda está em pauta e não podemos esquecer da luta deste movimento social que hoje chega a regiões distantes do país.

Com as afirmações de Teles (1999, p. 166) finalizamos as reflexões do texto, mas que devem ter continuidade em todos os âmbitos, lembrando que o feminismo foi sendo introduzido “[...] de maneira dispersa, às vezes mesclado com propostas político-partidárias, sindicais ou mesmo de comunidades eclesiais de base [...]” e, cada vez mais, tem estimulado as mulheres a mudarem suas condições de vida, a lutar por seus direitos e a exercê-los, enfrentando o poder masculino. Neste caminhar, reivindica uma educação formal sensível à igualdade de gênero, ao mesmo tempo em que promove uma educação não formal na perspectiva de gênero, tanto para as que militavam e militam no movimento, quanto para aqueles grupos que são influenciados por ele.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. Docentes como agentes de mudança. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 107-114.
- ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- ALVAREZ, S. E. et al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 2, n. 11, p. 541-575, jul./dez. 2003.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e a questão de gênero. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 91-106.
- BLAY, E. A. *Igualdade de oportunidades para as mulheres: um caminho em construção*. São Paulo: Humanistas, 2002.
- BRABO, T. S. A. M. *A cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- _____. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- _____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Ministério da Educação*. Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.
- _____. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2005.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.) *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Atomo & Alínea, 2012. p. 100-125.
- CARVALHO, M. E. P. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: BRABO, T. S. A. M. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Icone, 2010. p. 11-34.
- _____. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, N. et al. (Org.). *Gênero e educação*. São Paulo: SOF, 1999. p. 9-24.

OTT, M. B. Escola, cidadania e profissionalização. Série Documental. *Relatos de Pesquisa*. Brasília, n. 3, mai. 1993.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PIERUCCI, A. F. Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p. 30-44.

PINTO, C. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SIMÕES, S.; MATOS, M. Ideias modernas e comportamentos tradicionais: a persistência das desigualdades de gênero no Brasil. In: SOUZA, M. F. (Org.) *Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas*. Belo Horizonte: Argumentum, 2010. p. 15-40.

TELES, M. A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VALCÁRCEL, A. *La política de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2008.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.