

Gênero nas políticas educacionais: o papel do movimento feminista brasileiro.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo¹

Resumen

Neste texto, a partir dos resultados de pesquisas acerca do papel do movimento feminista brasileira para a educação na perspectiva da igualdade de gênero, 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, relembremos um pouco da 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. No período que precedeu a Assembléia 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. Nos anos de 1990, assistimos à continuidade dos processos de elaboração das legislações complementares, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Programas Nacional e Estadual de Direitos Humanos tendo sempre as feministas como protagonistas. 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. Conseguiram a inserção dos temas relacionados à educação sexual, à diversidade sexual, contemplando a etnia e a diversidade do ser mulher.

¹ (FFC-UNESP-Campus de Marília-Brasil, Núcleo de Direito Humanos e Cidadania de Marília, Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP) tamb@terra.com.br

Gênero nas políticas educacionais: o papel do movimento feminista brasileiro.

Introdução

A partir dos resultados de pesquisas acerca do papel do movimento feminista brasileiro para a educação na perspectiva da igualdade de gênero, 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.

Resgataremos brevemente parte da história do movimento apontando sua influência para a proposta de educação para a igualdade/equidade de gênero no contexto brasileiro iniciando com reflexões sobre a teoria feminista. Ressaltamos que no período que precedeu a Assembléia 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.

Nos anos de 1990, assistimos à continuidade dos processos de elaboração das legislações complementares, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Programas Nacional e Estadual de Direitos Humanos tendo sempre as feministas como protagonistas. 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. Conseguiram a inserção do gênero e dos temas relacionados à educação sexual, à diversidade sexual, contemplando a etnia e a diversidade do *ser mulher*. Tais questões serão discutidas de forma breve neste texto apontando a necessidade de aperfeiçoamento das políticas para que gênero seja contemplado nos cursos de todos os níveis de ensino e de todas as áreas do conhecimento.

1. Gênero e teoria feminista

María Jesús Izquierdo (1994), adota o conceito de "gênero" como categoria analítica para compreender desigualdades sociais. Essa autora considera que a

desigualdade fundamental entre homens e mulheres reside nas formas como os seres humanos se relacionam na produção da sua existência, ou seja,

[...] a sociedade se acha estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana, e o que produz e administra riquezas mediante a utilização da força vital dos seres humanos. Vemos que o setor produtivo da vida humana se organiza em condições de dependência com relação ao setor dedicado à produção da riqueza e à administração (Izquierdo, 1994, p. 49).

Conforme Medrado e Lira (2008), Izquierdo diferencia sexo e gênero, bem como desigualdades de gênero - distribuição desigual de poder em função do pólo produção/reprodução da vida e produção/administração de riquezas - e desigualdades de sexo - decorrentes do fato de essas atividades serem executadas por homens ou mulheres, que podem ou não coincidir. Tais desigualdades são afirmadas na sociedade como aquelas específicas das mulheres, a produção da vida, no espaço privado, em contraponto às atividades e posições sociais atribuídas aos homens, no espaço público, como o trabalho assalariado e a participação na vida política.

As experiências reprodutivas e o cuidado para com os filhos são atividades relacionadas à produção e reprodução da existência humana e, portanto, de gênero feminino, sendo, além disso, desenvolvidas basicamente por mulheres. Conforme expõe a autora, durante séculos, seja no espaço da intimidade, seja no espaço da expressão pública, “essa associação entre gênero feminino e vida reprodutiva foi naturalizada: a maternidade e o amor à criança pequena seria da natureza dos instintos nas mulheres.”(Beatty, apud Medrado & Lira, 2008, p. 815)

Uma das explicações fornecidas por Costa (1995) para a atual oposição binária entre os corpos masculino e feminino é que essa diferenciação, embora aparentemente natural, teria um fundamento político, localizado nos interesses da sociedade burguesa:

[...] os ideais igualitários da revolução democrático-burguesa tinham que justificar a desigualdade entre homens e mulheres, com fundamento numa desigualdade natural [...]. Para que as mulheres, assim como os negros e os povos colonizados, não pudessem ter os mesmos direitos de cidadãos homens, brancos e metropolitanos, foi necessário começar a inventar algo que, na natureza, justificasse racionalmente as desigualdades exigidas pela política e pela economia da ordem burguesa dominante. (Costa, 1995, p. 7)

É preciso considerar, também, o que a literatura aponta sobre *a dimensão relacional*, segundo a qual “o gênero não pode ser pensado como entidade em si, mas como construções interdependentes”, e que relacional não significa complementaridade mas *assimetria de poder*, conforme Saffioti (2001) e Medrado (2008).

Concordando com Medrado (2008), é preciso submeter o conceito de *gênero* a uma leitura feminista. Adotando a perspectiva de gênero, buscamos compreender como diferenças se constituem em desigualdades, indo além dos sexos como determinantes biológicos, que a literatura feminista visa superar, e da *divisão* sexual do mundo, considerando o jogo relacional de poder entre o eu e o outro.

Conforme Medrado (2008), é preciso reconhecer que as análises baseadas na dimensão “relacional do conceito de ‘gênero’ permitem compreender ou interpretar uma dinâmica social que hierarquiza as relações entre o masculino e o feminino e não apenas entre homens e mulheres, mas nos homens e nas mulheres”. Para tanto, conforme o autor e como indicava Saffioti (2001), para fugir das lógicas binárias e polarizadas das relações de gênero entre masculino e feminino, é preciso fazer a intersecção da categoria *gênero* com outros marcadores sociais, as categorias de *raça/etnia, idade, sexualidade*, classe e condição sócio-econômica, dentre outras.

Isto mostra a complexidade exigida ao adotarmos a dimensão relacional de gênero que, dentro de uma perspectiva feminista, tem o *poder* como dimensão central de análise. Este é o *terceiro componente* do marco conceitual que adotamos: *as relações de poder*.

Esta perspectiva que tem inspirado os estudos de gênero na contemporaneidade, foi inaugurada por Joan Scott (1995, p. 86) que propõe uma definição de gênero a partir da conexão integral entre duas proposições: "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder". Ou, ainda, "o gênero é um campo primeiro no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado".

A contribuição de Scott (1995, p. 86) também revela como explicação dos componentes embutidos na primeira parte de sua conceituação, na qual gênero é definido como "um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças

percebidas, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados". A inter-relação entre estes quatro elementos significa, para essa autora, que nenhum dentre eles pode operar sem os outros, e que não operam simultaneamente, como se um fosse reflexo do outro. Assim, a autora não estabelece hierarquias ou anterioridades entre elementos determinantes e determinados.

O primeiro elemento destacado por ela são os *símbolos* culturalmente construídos e

[...] disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias - Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental - mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. (Scott, 1995, p. 86)

Como segundo elemento, a autora destaca os *conceitos normativos* "que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas". São os conceitos prescritivos, que afirmam o masculino e o feminino de forma binária inequívoca por meio de doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas. Esses campos doutrinários, prescritivos, são algumas vezes abertamente contestados, porém "a história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto do consenso social e não do conflito". (Scott, 1995, p. 86)

O terceiro elemento proposto pela autora é a *identidade subjetiva*, a atualização concreta, por homens e mulheres, de suas identidades de gênero: "[...] os homens e as mulheres reais não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de suas sociedades ou de nossas categorias analíticas". (Scott, 1995, p. 86)

Assim, o suposto destino biológico da mulher à maternidade tem sido construído por meio de símbolos, de prescrições religiosas, jurídicas, educacionais, das organizações sociais e das identidades subjetivas. Em contrapartida, o masculino, ao ser associado 'à produção e administração da riqueza', é afastado do 'reino' da reprodução. A autora pondera que, intersubjetividades de mulheres e de homens escapam às prescrições, bem como sua organização social em movimentos políticos.

O quarto elemento das relações de gênero destacado pela autora é a *tradução do modelo binário e fixo de homem e de mulher no nível da política, das instituições e*

organizações sociais. Segundo a autora, o gênero constrói-se não de forma binária, mas na multiplicidade de instituições, que envolve não apenas a família ou as relações de parentesco.

1.1 Contribuições do feminismo marxista

Conforme expõe Moraes (2000), o marxismo é considerado uma das maiores revoluções teóricas que provocou profundas e irreversíveis mudanças no campo das idéias e no campo das práticas sociais. Afirma ainda que

A grande obra teórica do marxismo persiste sendo *O Capital*. A análise da dinâmica da luta de classes e a especificidade de funcionamento do modo de produção capitalista – a contradição entre o crescente desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção – permanecem válidas em todos os seus pressupostos e desdobramentos. A tendência avassaladora do capitalismo; o impulso ao aperfeiçoamento técnico; o inexorável crescimento da magnitude do capital e sua centralização nas mãos de um número menor de bilionários, estão entre as leis definitivamente estabelecidas por Marx. (Moraes, 2000, p.1)

Conforme a autora, no tocante à questão da mulher, a perspectiva marxista assume uma dimensão de crítica radical ao pensamento conservador. Em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* a condição social da mulher ganha um relevo especial, pois a instauração da propriedade privada e a subordinação das mulheres aos homens são dois fatos simultâneos, marco inicial das lutas de classes. Nesse sentido, o marxismo abriu as portas para o tema da “opressão específica”, que seria retomado e retrabalhado pelas feministas marxistas dos anos 1960-70. Expõe ainda que

a *Ideologia alemã*, de 1846, a instituição da família aparece como um dos momentos de passagem para a sociedade de classes. Esta hierarquização processa-se no interior do próprio processo de trabalho pois, como assinalam, Marx e Engels: a divisão do trabalho repousa sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas as outras, – e esta divisão do trabalho implica ao mesmo tempo na repartição do trabalho e de seus produtos; distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade como em qualidade; ela implica pois na propriedade; assim, a primeira forma, o germe reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem. A escravidão, ainda latente e muito rudimentar na família, é a primeira propriedade. (Moraes, 2000, p. 1-2)

A autora afirma, ainda, que

No *Manifesto Comunista*, de 1848, Marx e Engels reafirmam a mesma identidade entre a opressão da mulher, família e propriedade privada, preconizando a abolição da família como meta dos comunistas. Assim, a ênfase na historicidade das instituições humanas permitiu a compreensão da família como fenômeno social em que a divisão social do trabalho é também uma divisão sexual entre funções femininas e masculinas. Mais do que isso: abriu espaço para novos tipos de projetos e relações entre os sexos. Com Engels e Marx, as feministas da esquerda européia, nos anos 1960-70, puderam construir uma "teoria da opressão" e partir para a luta. (Moraes, 2000, p.2)

Ressaltamos, ademais, na linha do que afirmam Moraes e a literatura feminista quanto aos estudos de gênero, a utilização desta categoria de análise permite a reflexão sobre o modo de “ser/viver” masculino e feminino, sobre o processo de produção social do *ser homem* e *ser mulher* em cada período histórico. Neste sentido, Louro (1997) afirma que

ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] Pretende-se, desta forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 1997, p. 21-22).

Desse modo, o conceito de gênero desmitifica e desnaturaliza o masculino e o feminino, tornando-se um importante instrumento de análise das relações sociais, tornando-se uma ferramenta de luta contra as desigualdades, na medida em que evidencia a assimetria de poder entre homens e mulheres.

Esse conceito coloca claramente o *ser mulher* e o *ser homem* como uma construção social, a partir do que é estabelecido como feminino e masculino e dos papéis sociais destinados a cada um. Por isso, gênero, um termo emprestado da gramática, foi à palavra escolhida para diferenciar a construção social do masculino e do feminino do sexo biológico. Gênero é um conceito relacional, ou seja, que vê um em relação ao outro e considera que estas relações são de poder e hierarquia dos homens sobre as mulheres (Faria; Nobre, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva de análise que partilhamos, gênero é entendido como um padrão sócio-econômico e cultural que define o que é masculino e o que é feminino em

cada contexto histórico. Isso inclui desde roupas, cores, comportamentos, até profissões, funções sociais, comportamentos sexuais, entre outras coisas. E, como o padrão vigente em nossa sociedade valoriza o masculino e discrimina o feminino, gera muitas desigualdades que se percebem no dia-a-dia, nas relações familiares, no mercado de trabalho, na escola, em todos os espaços públicos e privados.

As mulheres sofrem com a imposição desse padrão de gênero, que exige que elas sejam emotivas, delicadas, que tenham como prioridades de vida o casamento e a maternidade, dedicando grande parte do tempo ao cuidado com a casa e à educação dos filhos, mesmo quando trabalham fora de casa. Porém, para as trabalhadoras, a opressão de gênero é muito mais forte porque as mulheres burguesas ou as trabalhadoras mais bem remuneradas podem fugir de suas penosas responsabilidades domésticas, contratando outra mulher (uma empregada/ uma babá). Mas as trabalhadoras pobres, que são maioria, “não têm para onde fugir”. Por isso, consideramos fundamental entender a questão de gênero articulada com a de classe.

Direitos humanos e gênero nas políticas educacionais contemporâneas

O respeito aos direitos humanos de todos e todas está assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Na década de 1990, foram elaborados o Programa Nacional de Direitos Humanos, em seguida o Programa Estadual de Direitos Humanos, apontando a importância das Universidades e das escolas em todos os níveis de ensino para a promoção da educação em Direitos Humanos. Assim, respondendo ao que foi proposto no Programa Estadual, a Secretaria Estadual de Educação, do Estado de São Paulo, na década de 1990, propôs projetos de educação em direitos humanos para as escolas públicas estaduais. No âmbito municipal, algumas cidades empreenderam discussões a fim de elaborar seu Plano Municipal de Direitos Humanos neste período. No ano de 1999, o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília², que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, coordenou o processo de

² O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, sediado e coordenado por docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências, há quinze anos, tem desenvolvido cursos de formação em todos os níveis de ensino, promovido eventos científicos visando a educação e o vivenciar da cultura em direitos humanos, além de atividades junto à comunidade de Marília e região em projetos de extensão universitária. Coordena, também, os Grupos de Estudos e Pesquisa *Direitos humanos, gênero e cidadania e Relações sociais de gênero e educação*, desenvolvendo pesquisas e formando pesquisadores/as interessados/as na temática.

elaboração do Programa Municipal de Direitos Humanos que também contempla a educação em direitos humanos, considerando a diversidade.

Em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi elaborado e proposto à sociedade brasileira, mostrando a necessidade de todos os níveis de ensino contemplarem a temática. No âmbito acadêmico traz a proposta de que os programas de pós-graduação, das pesquisas científicas, do ensino e da extensão contemplem os direitos humanos. Como se lê na introdução do documento, sua implementação visa

[...] difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (Brasil, 2008, p. 26).

A elaboração de um plano voltado especificamente à educação foi um ganho significativo para que práticas educacionais sejam desencadeadas em todos os níveis de ensino, na Educação Básica, na Educação Superior e, além do mais, na Educação Não-Formal, dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e na mídia visando a concretização da cultura em direitos humanos. Ainda na sua introdução, afirma que a educação em direitos humanos é entendida como um processo “sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” e articula as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e as sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2008, p. 25).

Podemos constatar, também, que houve a preocupação com a inserção do tema dos direitos humanos nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* bem como “promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana”, conforme se lê no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008). Como observamos, há também, no documento, a preocupação com a questão de gênero pois quando propõe a educação em direitos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino, o tema está presente. É visível também no cuidado de, na redação do texto, não utilizar o masculino como universal.

Conforme se constata, nas *Ações Programáticas para a Educação Básica*, há uma visão ampla de direitos humanos, destacando a diversidade, conforme se constata no item transcrito abaixo

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as), da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2008, p. 39)

Desde os anos de 1980, os movimentos feministas mostravam a importância da escola para a desconstrução de estereótipos e preconceitos sexistas, alertavam para o sexismo dos livros didáticos e propunham uma Pedagogia da igualdade. Entretanto, o gênero só aparece efetivamente nas políticas educacionais nos anos de 1990, especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propondo que seja trabalhado como tema transversal do currículo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, de 2007, embora brevemente, a questão de gênero também está contemplada.

No Estado de São Paulo, na década de 1980, coerente com o anseio de redemocratização do país, o Governo Montoro propôs uma política educacional democrática com um investimento nos órgãos colegiados da escola (nos Conselhos, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis), visando ao desenvolvimento de práticas de participação democrática e a construção da cidadania, tanto do corpo docente quanto do discente e da comunidade no espaço escolar. No que se refere ao ensino, as Propostas Pedagógicas para a Educação Fundamental (São Paulo, 1992)

traziam mudanças tanto curriculares quanto metodológicas visando formar para a cidadania.

Foi nesse período que a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional³ - ATPCE (São Paulo, 1987), propôs discutir, em todas as escolas paulistas a questão da mulher, o ponto de partida para um projeto maior, atendendo à proposta feita às Secretarias Estaduais de Educação de todos os Estados brasileiros, pelo Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres. Contudo, esse projeto não teve continuidade nas escolas públicas do Estado de São Paulo⁴.

Em pesquisa realizada no período de 1994 a 1997, que teve como objeto de estudo uma escola pública estadual, observou-se que as questões de gênero faziam parte do imaginário das professoras, mas não de sua prática docente. As professoras não se viam como agentes importantes para as transformações necessárias visando a igualdade de gênero já que o tema não tinha visibilidade para elas tampouco empreendiam práticas pedagógicas nesta perspectiva. Expressavam e reforçavam, freqüentemente, papéis específicos para ambos os sexos, valorizando aqueles considerados tradicionalmente *femininos*. Até o final da pesquisa, não se observava nenhuma política educacional de gênero e nenhuma mudança nesta realidade naquela Unidade Escolar e em toda a rede estadual da localidade. Em termos gerais, excetua-se o ano de 1986, quando ocorreu o debate já mencionado, nas Escolas Estaduais Paulistas sobre o papel da mulher na sociedade (Brabo, 2005), quando a localidade foi a que enviou relatórios das atividades desenvolvidas em maior número em comparação com a quantidade enviada à ATPEC por escolas de outras cidades. Entretanto, apesar da importância da iniciativa, constatada pelos depoimentos expressos na publicação resultante deste processo, o projeto não teve continuidade nos anos posteriores, o que se observou até o ano de 2005, quando foi oferecido, pela Diretoria de Ensino de Marília (DE), um curso de formação continuada abordando a questão da igualdade e diferença voltado para o preconceito étnico/racial. No ano de 2007, a segunda iniciativa com enfoque nos direitos humanos mas abordando a questão de gênero e da diversidade, além do protagonismo juvenil, foi o *Programa Ética e Cidadania: construindo valores*

³ Fonte: DEBATE - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade. SEE-ATPCE, SP, 1987.

⁴ Recentemente, vemos algumas iniciativas na forma de boletins no Dia Internacional das Mulheres, enviados às escolas públicas estaduais com atividades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as por parte do Sindicato dos Professores –APEOESP, que atualmente possui um Coletivo de Gênero. Ressaltamos, ademais, os cursos de formação continuada a distância oferecidos pelo MEC que, dentre outros temas, abordam tanto gênero como direitos humanos.

na escola e na sociedade, proposto pelo MEC e desenvolvido pela DE de Marília e que também não teve continuidade (Brabo, 2009). Acrescentamos, ademais, o papel importante para a concretização de diferentes projetos que incentivam o estudo, pesquisas e ações sobre gênero por meio da Secretaria de Políticas para as Mulheres.

É importante explicitar, também, que pode ter havido iniciativas nas redes municipais de educação. Como exemplo, destacamos na cidade de S.Paulo, nos anos de 1990. No período, a Coordenadoria de Políticas para a Mulher, desenvolveu projetos de educação para a igualdade de gênero junto à rede municipal de educação daquela localidade, incluindo publicações com importantes reflexões acerca do tema. Entretanto, nas escolas estaduais, não se observou outra iniciativa além dos dois momentos já mencionados. Atualmente, na nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e Médio (São Paulo, Estado, 2008), direitos humanos e gênero estão contemplados bem como a diversidade sexual, a questão étnico/racial, dentre outros temas. Não faremos considerações acerca da forma com que os temas são tratados por não ser propósito deste texto, contudo, pelo fato de dar visibilidade a eles, computamos como contribuindo para um avanço no sentido de provocar reflexões sobre os mesmos além de possibilitar novas práticas pedagógicas.

Considerações finais sem finalizar o debate

Conforme salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), atualmente, para se pensar a educação e a modernidade, os educadores e as educadoras têm a necessidade de refletir sobre questões essenciais que envolvem a relação entre uma nova sociedade globalizada, um Estado em transformação e os seus reflexos e impactos na questão educacional.

Entretanto, o que se apreende, tanto da teoria a respeito do tema quanto da observação do cotidiano da vida em sociedade, é que esta se democratizou formalmente e em alguns aspectos. Em países como o Brasil, que não chegou a atingir o Estado do Bem-Estar Social, é real o aviltamento de direitos e também a não democratização de muitas instituições como a família, os partidos políticos e a escola, entre outros. Apesar de o Brasil ter os mecanismos de participação democrática apregoados em seu seio desde a década de 1980 e garantidos constitucionalmente, ainda estamos vivendo um processo de democratização da sociedade. Neste, ainda se constata visões distorcidas tanto acerca de democracia quanto de direitos humanos, além do que as políticas

educacionais desencadeadas nas últimas décadas no Estado de São Paulo têm contribuído para dificultar este processo.

Tem-se, então, a necessidade de se repensar a função socializadora da escola pois há hoje outras exigências, como: a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa a qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito, a necessidade da participação (Brasil, 1997). E, nessa perspectiva, repensar a formação de professoras e professores que, necessariamente, deve também contemplar essas temáticas.

É essencial a vinculação da escola e todos os níveis de ensino com as questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e do tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode se tornar cidadã através de uma construção coletiva e permanente, para tanto, a equipe escolar deve estar comprometida com a concretização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais mas que, independente das políticas, seja um ideal para a comunidade escolar, além disso, discutir e incluir nos componentes curriculares a questão dos direitos, da igualdade e da diferença bem como das relações sociais de gênero, para que um projeto de escola e de sociedade democrática se contraponha ao projeto neoliberal em curso (Brabo, 2009).

Os PCNs representam um avanço pois têm como pressupostos os valores humanos e, como objetivo, a formação para a cidadania além de trazer claramente a questão de gênero. Entretanto, a formação em continuidade para professoras e professoras, empreendida pela SEE, até o momento, não contemplou a questão de gênero de forma ampla para todos(as) professores(as) em exercício, apenas ocorreram na forma dos cursos já mencionados.

Com relação à questão de gênero, podemos afirmar que ainda não é vista como uma problemática relevante pela maioria dos/as profissionais da educação. Contudo, debates já são empreendidos no mês dedicado ao Dia Internacional da Mulher e no Dia de Combate à Violência contra a Mulher em algumas escolas, o que já mostra um avanço. Nos cursos de formação inicial, aparentemente, são poucos os que têm preocupação com essa temática. Assim como a temática dos direitos humanos, conforme expõe Zenaide (2010) quando aponta os desafios para a concretização da educação em direitos humanos no Ensino Superior; no que diz respeito ao gênero, conforme constatamos e aqui expusemos, ainda há um longo caminho a se trilhar para a

concretização da educação com igualdade de gênero em todos os níveis de ensino e todas as áreas do conhecimento.

É preciso considerar que na formação de educadoras e educadores, se possa refletir sobre a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade brasileira para que um olhar mais atento para a escola possa captar as várias formas sutis pelas quais a ideologia ainda dominante no aparelho ideológico coletivo age sobre as representações de homens e de mulheres, se infiltram nos diversos instrumentos e nos processos educativos. Relembrando Colling (2004, p. 37) “[...] o patriarcado é um sistema de dominação e subordinação das mulheres que tem perdurado através das culturas e das épocas históricas, convivendo com os diferentes modos de produção [...]”. Para que as mudanças possam ocorrer, é necessário que seja lembrado, na escola e na sociedade como um todo, de diferentes formas que “São as sociedades que, pelos seus órgãos culturais, decidem o lugar concedido à mulher, da sua sacralização ou da sua servidão, da sua liberdade ou da sua opressão.” (idem). E as políticas, inclusive as educacionais, também são influenciadas por estes fatores.

Assim, a invisibilidade aparente dos processos de reprodução da divisão sexual do social confirmam a escola como instituição que contribui para essa reprodução social que discrimina na base do sexo. A diferente inserção social de homens e mulheres na sociedade aprende-se também na escola e o silêncio acerca dessa questão contribui para que a escola continue reforçando e reproduzindo a desigualdade e a discriminação. Se não formarmos profissionais, mulheres e homens, sensíveis às temáticas aqui discutidas, não conseguiremos mudanças nas práticas educacionais, tampouco, na sociedade como um todo.

Bibliografia:

BARBIERI, Teresita. (1992) "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica". In: RODRÍGUES, Regina (Ed.). *Fin de siglo: genero y cambio civilizatorio*. Santiago: Isis Internacional. p. 111-128. (Ediciones de las Mujeres, n. 17).

BRABO, T. S. A .M. (2005). *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone.

BRABO, T. S. A .M. (2009). “Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais”. In: BRABO, T. S. A .M. (org.). *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone/ FAPESP.

BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL (2008). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

BRASIL (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.

COLLING, Ana. (2004). “A construção histórica do feminino e do masculino”. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PRENH, Denise Rodrigues (org.) *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPURGS, p. 9-38

IZQUIERDO, María Jesús. (1994) "Uso y abuso del concepto de gênero". In: VILANOVA, Mercedes (Org.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. p. 31-53.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. (2008) “Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008, p. 809-840.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>. Acesso em 10 de março de 2014.

MORAES, Maria Lygia Quartim. (2000) “Marxismo e feminismo : afinidades e diferenças”. *Critica Marxista*, Campinas, SP, v. 11, 2000. p. 89-97
www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/.../MLygia2.pdf
Acesso em 12 de março de 2014.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Percecu Abramo.

SCOTT, Joan W. (2005) "Gênero: uma categoria útil para análise histórica". *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (1987). *DEBATE - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. São Paulo: SEE-ATPCE.

ZENAIDE, M. N. T.(2010). “Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior”. In: SILVA, A, M. M.; TAVARES, C. (Orgs). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez.