

GÊNERO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DO MOVIMENTO FEMINISTA PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

GENDER AND EDUCATION: THE ROLE OF THE FEMINIST MOVEMENT FOR GENDER EQUALITY

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO¹
Valéria Pall ORIAN²

RESUMO: Esse texto tem como objetivo relembrar a participação do movimento feminista na busca da garantia dos direitos humanos das mulheres, dentre eles a educação igualitária. Reflete sobre as concepções de cidadania e gênero encontradas nas práticas pedagógicas de professoras e de um professor da cidade de Marília/SP, a partir de duas pesquisas de mestrado uma realizada em 1997 no Ensino Fundamental e outra em 2010 na Educação Infantil. Destacando a relevância das ações do movimento, mostra avanços e desafios que ainda estão em pauta para a concretização da educação para a igualdade de gênero. Ao adentrar no cotidiano das escolas, no caso uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, podemos constatar o embate que estas políticas ainda enfrentam no cotidiano educacional, que comprovam os desafios que ainda estão postos para práticas educacionais não sexistas e para a igualdade de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: movimento feminista, educação, relações de gênero, cidadania, mulher.

ABSTRACT: This text aims to remind the participation of the feminism movement in the pursuit of ensuring human rights of women, among them the equal education. Reflects on the concepts of the citizenship and gender found in the pedagogical practices of teachers and a teacher in Marília/SP from two researches one conducted in 1997 in Elementary Education and another in 2010 in Early Childhood Education. Highlighting the importance of the actions of the movement, and shows progress challenges that are still on the agenda for the achievement of education for gender equality. When entering in primary education schools, in case one of the other Early Childhood Education and Elementary Education, we can see the struggle that these policies still face the educational routine, proving that the challenges are still jobs to non-sexist educational practices and for equal rights.

KEYWORDS: feminism movement, education, gender, citizenship, woman.

INTRODUÇÃO

O ano de 1975 foi um marco para a organização do movimento feminista brasileiro. Neste ano também teve início o Movimento Feminino pela Anistia, fundado por Terezinha Zerbini, esposa de um general que sofrera repressão com o golpe militar de 1964. Conforme se lê em Pinto (2003), este movimento reunia, em um primeiro momento, familiares de pessoas que haviam sido exiladas, presas ou estavam desaparecidas.

Este foi crescendo em todo o país colaborando para a campanha pela anistia, promulgada no ano de 1979. Neste período, o feminismo brasileiro se organiza en-

¹ Professora Assistente Doutora da Faculdade de Filosofia e Ciências, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@marilia.unesp.br

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: valeriaoriani@gmail.com

quanto movimento social relacionando-se com o Movimento pela Anistia e com o Ano Internacional da Mulher (proposto pela ONU), bem como com a reunião da organização, no México, da qual Terezinha participou. Temos aqui um fragmento de seu depoimento que retrata um pouco desta história (apud PINTO, 2003, p. 63)

Já há certo tempo, mulheres de várias profissões e idades se preocupavam em São Paulo com o problema da anistia. Entretanto, até 1975, anistia era tabu. Por isso, nosso mérito foi aproveitar o Ano Internacional da Mulher para cumprir nosso objetivo [...] Em março daquele ano, resolvemos nos reunir e no dia 13 de abril fizemos a fundação oficial do Movimento. Foi tirada uma comissão provisória e o Manifesto da Mulher Brasileira a favor da Anistia. Nessa ocasião, fui credenciada para ser a representante oficial do Movimento no México. Lá, apresentei uma moção pedindo anistia a todos os presos políticos do mundo.

Pinto (2003, p. 65), nos mostra, ainda, o envolvimento do movimento feminista com o Centro da Mulher Brasileira e com a Sociedade Brasil-Mulher, quando assina o manifesto em solidariedade às presas políticas em greve de fome, que apresentamos a seguir

Nós, representantes de entidades feministas brasileiras, cumprindo nosso papel em defesa dos Direitos Humanos, alertamos o povo para a dramática situação, pois se omitir nesta hora é corroborar para o prosseguimento de tamanha injustiça humana e social. Mais uma vez, perante tais arbitrariedades, unimos nossas vozes por uma anistia ampla, geral e irrestrita.

No período de 1975 a 1980, quando o país caminha em direção à democratização, com a anistia e a reforma partidária terminando com o bipartidarismo, o movimento feminista esteve junto à luta contra e pelo fim da ditadura militar. As questões levantadas pelas feministas chegaram até as organizações operárias, principalmente aos sindicatos. Assim, ocorreram vários encontros como o I e o II Encontro da Mulher que Trabalha, o primeiro no Sindicato dos Aeroviários e o segundo no Sindicato dos Metalúrgicos no Rio de Janeiro. Em São Paulo, ocorreu em 1978, o I Congresso da Mulher Metalúrgica de São Bernardo e Diadema. Desta forma, conforme a autora afirma, podemos dizer que a década de 1970, trouxe à luz para o mundo e para o Brasil a questão das mulheres (PINTO, 2003).

Foi com neste processo, de exercício de cidadania e de luta pelos direitos de todos (as) que o movimento feminista brasileiro se organizou. Esta luta teve continuidade nos anos de 1980, no processo de abertura política e de elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Nas discussões que ocorreram no período, a educação foi vista como um dos âmbitos onde a desigualdade era reforçada, visto que a escola reproduzia a divisão binária (mundo masculino X mundo feminino) que era vivenciada na sociedade.

Com o objetivo de relembrar a contribuição do movimento feminista para a proposta de educação com igualdade de gênero e de seu exemplo de exercício de cida-

dania, neste texto, ressaltaremos tais ações bem como apontaremos as concepções de cidadania e gênero presentes nas práticas pedagógicas de professoras e de um professor da cidade de Marília/SP. A partir das constatações das duas pesquisas, uma de mestrado realizada em 1997 no Ensino Fundamental e outra realizada em 2010 na Educação Infantil, procuramos constatar se há reflexos nas escolas das demandas feministas, presentes nas políticas educacionais atuais que incluem gênero.

MOVIMENTO FEMINISTA BRASILEIRO E PAULISTA: EM BUSCA DA EDUCAÇÃO COM IGUALDADE DE GÊNERO

No Brasil, a particularidade da organização do movimento feminista deu-se por conta de uma contraditória situação. Primeiramente, foi durante a ditadura militar que o movimento se organizou. Assim, de um lado, apesar da abertura à mobilização das mulheres, o regime militar e repressivo não via com bons olhos qualquer tipo de organização da sociedade civil, principalmente de mulheres que, inspiradas nas norte-americanas e europeias ameaçavam a tradição e a família brasileira. De outro lado, as mulheres também não encontravam apoio entre os grupos que lutavam contra a ditadura e professavam ideologias do tipo libertário. Conforme Pinto (2003, p. 66)

De qualquer forma, no fim da década havia um fato inegável: o movimento feminista existia no Brasil. Frágil, perseguido, fragmentado, mas muito presente, o suficiente para incomodar os poderes estabelecidos, tanto dos militares como dos companheiros homens de esquerda. Na década seguinte, o feminismo brasileiro viria a experimentar a redemocratização.

Conforme a autora relembra, em 1979, ocorreram dois acontecimentos importantes que influenciaram o desenvolvimento do movimento feminista na década seguinte: a anistia aos presos e exilados políticos e a reforma partidária. Neste período, tem início um momento de menos repressão e de mais possibilidades de manifestação, embora ainda sob o domínio dos militares, que prometiam uma democratização gradual (PINTO, 2003).

Com a reforma política, as militantes feministas até então identificadas com o Movimento Democrático Brasileiro, o MDB, dividem-se entre o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, o PMDB e o Partido dos Trabalhadores, o PT. Surge, neste processo de redemocratização, uma nova divisão entre as feministas. Havia aquelas que eram contra à institucionalização do movimento e aquelas que lutavam pela institucionalização do movimento e aproximação da esfera estatal, propondo a criação de Conselhos, das Delegacias de Defesa da Mulher e maior inserção na política. De acordo com Pinto (2003, p. 68), tem início, também, o denominado *feminismo acadêmico*, ancorado no “Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas em São Paulo, e em pesquisas

de ciências humanas e educação realizadas em grandes universidades do país, em algumas das quais surgiram Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher.”

Neste processo, a década de 1980 é marcada também por uma nova noção de cidadania, a *cidadania ativa*, ligada à experiência dos movimentos sociais, presentes no espaço público reivindicando direitos (de mulheres, de trabalhadores rurais, dos negros, de indígenas, da população GLBT, ecológicos, dentre outros). Neste momento, com a Constituinte, trava-se de dar visibilidade à situação destes grupos sociais e assegurar os direitos na nova Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

Tendo por base a nova Constituição, grupos são formados constituídos pela sociedade civil e política para a elaboração das leis complementares. No caso da educação, a discussão visando a superação da educação tecnicista do período militar, propondo um projeto de educação democrática, estende-se por vários anos, marcada pela pressão das ideias neoliberais, consubstanciadas no projeto alinhado com os propósitos do governo de Fernando Henrique Cardoso que, ao final do processo é proposto. Conforme expõe Severino (2000, p. 61)

A discussão, votação e promulgação da atual LDB se deu um momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal.

No bojo deste processo mais amplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é finalizada, marcada pelos propósitos deste projeto, mas contemplando as demandas dos movimentos sociais. Foi promulgada em 1996, com o objetivo de materializar por meio das práticas e concepções pedagógicas o ideal de sociedade que se busca. Nesta, embora não traga claramente a igualdade de gênero, a igualdade de direitos é contemplada. Gênero só será contemplado claramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, promulgados no final da década de 1990, assim como a ideia de formação ética e da cidadania ampla, considerando as necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais.

Dessa forma, compreender quais são as concepções de cidadania e gênero que dão forma às práticas pedagógicas de professoras e professores pode representar um caminho para se conhecer como as conquistas do movimento feminista fizeram-se presentes nas escolas públicas, em especial, em Marília, no Estado de São Paulo, onde o movimento feminista teve um papel importante neste caminhar brevemente retrado aqui.

Embora com origem anteriores e trajetórias diferenciadas os movimentos sociais se mostraram muito significativos na década de oitenta defendendo um ideal democrá-

tico e participativo aliado à ideia de compreensão do significado de *sujeitos de direitos*, ou seja, a possibilidade de conquista de novos direitos, conforme expõe Furlani (2005)

O movimento feminista, segundo Paoli (1995), desvelou uma sociedade duramente hierárquica, autoritária e preconceituosa, na qual as relações sociais de gênero são desiguais. Reivindicando os direitos humanos e a cidadania, criou uma *nova política*, que foi exercida em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação e no partido político. Na atuação dos movimentos, vemos o clamor pelos direitos humanos e a cidadania.

Conforme vimos, no início da década de 1980, a criação de novos partidos trouxe para as feministas novas abordagens no que se refere à relação das mulheres com o poder, particularmente com o poder político. De acordo com Borba (1998), passou-se da fase da denúncia das discriminações e exigência de transformações para a fase de propostas de implementação de políticas públicas que visassem à participação da mulher no poder.

De acordo com o que já ressaltamos a respeito da história do movimento, uma das grandes discussões presentes no debate das feministas a partir dos anos de 1980 diz respeito à criação de órgãos voltados para a defesa dos direitos da mulher, dentro do aparelho do Estado. Um deles seria o Conselho de Direitos, que é um órgão democrático de participação da sociedade civil e que tem como objetivos principais, participar do processo de elaboração e implementação de políticas públicas, assessorar e fiscalizar as ações do executivo nos níveis nacional, estadual e municipal (BRABO, 2005).

Como lemos em Barsted (1987), nesta mesma década, o movimento diversificou as frentes de atuação em diferentes espaços: grupos de reflexão, centros de estudo dentro e fora das Universidades, departamentos femininos em sindicatos e partidos políticos, grupos de auto-ajuda como os SOS contra a violência contra a mulher, grupos que se organizaram em centros ou núcleos independentes, organizações não-governamentais que desenvolvem projetos junto a mulheres de baixa renda, grupos de advogados dentro de diversas seccionais estaduais da Ordem dos Advogados do Brasil. Representou uma fase de intensa produção intelectual (cartilhas, panfletos, teses acadêmicas, congressos, cursos, seminários etc.), ao contrário do que a corrente mais radical temia.

A Constituição de 1988 segundo Blay (2002) representou uma significativa conquista dentre as lutas por participação de vários movimentos sociais e o movimento feminista, como não poderia deixar de ser também se mobilizou e discutiu várias demandas que possibilitaram mais representatividade para as mulheres. A conquista de novos direitos de cidadania para as mulheres na nova Constituição repercutiu favoravelmente na elaboração das Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais bem como nas políticas educacionais.

Conforme relembra Brito (2001, p. 297), de diferentes formas, as mulheres brasileiras têm “afirmado a sua cidadania, constituindo-se como sujeitos sociais através dos seus

movimentos e ações, ligadas ou não a instituições políticas.” Outro avanço foi a Lei Maria da Penha, para tratar do grave problema social da violência contra as mulheres, além de gênero estar presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006). Toda esta luta empreendida pelas mulheres brasileiras, brevemente relembra aqui, parece não ter sido valorizada e visibilizada pela sociedade como um todo.

Acrescente-se ainda que a forma de encaminhamento tanto do movimento quanto do Estado no que diz respeito à formação tanto inicial quanto em continuidade para profissionais da educação, não tenha conseguido influenciar as práticas educacionais para que a educação com igualdade de gênero ocorresse em pelo menos grande parte das escolas brasileiras, apesar de o tema estar presente tanto nas políticas quanto no Plano Nacional de Educação e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006.

No Estado de São Paulo, ressaltamos a criação dos Conselhos da Condição Feminina, das Delegacias de Defesa da Mulher, a intensa participação na Constituinte, participação e denúncia da situação desigual das mulheres de diferentes formas (na TV, em peças teatrais, em revistas etc). No que diz respeito à educação, mostraram o sexismo presente nos livros didáticos, ressaltaram como a escola reafirmava a desigualdade presente na sociedade, vista como *natural*. Além disso, desencadearam um processo de discussões e ações visando a reflexão acerca do papel da mulher na sociedade, na década de 1980, que envolveu as escolas públicas paulistas. Marília (SP), cidade onde as duas pesquisas foram desenvolvidas, participou ativamente deste processo (BRABO, 2005).

Assim, com o propósito de constatar se houve mudanças nas escolas públicas no que diz respeito à sensibilização e desenvolvimento de práticas que tenham como propósito a igualdade de gênero, apresentamos parte das constatações de pesquisa realizada na década de 1990 e outra já nos anos 2000. Estas estão sendo ainda desenvolvidas de forma ampliada e em outros níveis de ensino com o intuito de constatar se há mudanças na realidade constatada em 1996, na qual não havia a preocupação com o tema persistindo o reforço dos papéis estereotipados para ambos os sexos, sendo meninas formadas para vivenciar uma cidadania desigual. Na pesquisa do ano 2000, apontamos o cotidiano de um professor na Educação Infantil, espaço visto ainda como *feminino*.

TIO E TIAS PENSAM NA CIDADANIA?

A Educação Infantil é responsável por ser a primeira instituição a socializar crianças de zero a cinco anos em um ambiente fora de seu lar, com regras próprias e atividades pedagógicas como da escola, mas também com cuidados e higiene como no lar. Essa combinação de escola e lar representa, muitas vezes, dificuldade em estabelecer o que é da escola e o que é da casa. (MACHADO, 1991).

Essa dificuldade interfere na atuação de professoras e professores que atuam nesse nível de ensino. A necessidade de cuidados se distancia da cientificidade própria do ensinar o que acaba resultando em trabalho alienado e desvalorizado. Isso ocorre porque devido à ênfase em cuidados a formação não se torna tão necessária e as mulheres, porque têm esta habilidade natural para os cuidados, passam a ser as eleitas para essa função.

Assim, a mulher que atua nesta profissão, não é valorizada pela sua formação e nem por seu trabalho, sua atuação é mais enfática no cuidar do que no educar e sua figura passa a ser associada a uma dócil *tia* que apenas ama seus sobrinhos.

Para Freire (1997) ser *tia* sugere uma profissional passiva que se deixa dominar pelo medo da luta por condições ideais de trabalho e, portanto, não ensina seus(as) alunos(as) a fazerem o mesmo, deixando assim de formar o cidadão e a cidadã, mas apenas um ser passivo como ela. Além disso, como afirma Novais (1984) essa denominação retira a identidade e a individualidade da professora, ela deixa de ter nome para ser *tia*.

Os poucos homens que se arriscam a penetrar nesse *gueto* feminino passam por inúmeras avaliações que envolvem não apenas a sua capacidade de atuação e de ser ou não tios, mas até mesmo sobre a sua masculinidade.

Tomando por base essas considerações, a pesquisa em questão foi realizada em uma escola de Educação Infantil da cidade de Marília/SP entre os anos de 2009 e 2010, com observações das práticas pedagógicas e entrevistas, como forma de coleta de dados.

De acordo com a Secretaria da Educação da cidade de Marília/SP havia aproximadamente 31 escolas de Educação Infantil (EMEI) e 4 berçários e dentre os 448 docentes apenas 1 era homem. Dessa forma, a escolha pela escola em questão não teve outro critério a não ser a presença de um homem em seu corpo docente e dentre seus objetivos estava a concepção de cidadania e gênero.

A observação das práticas pedagógicas do professor que atuava com uma turma de crianças do maternal 2 (idades entre 2 a 3 anos) e da professora com o berçário (idades entre 0 a 2 anos) ocorreu durante um semestre e, ao final realizei entrevistas com ambos e ainda, com uma Atendente que auxiliava a professora, com a Coordenadora pedagógica e com a Diretora.

A atuação de um homem como professor de crianças pequenas sugere uma infinidade de questões. Embora sua presença pareça mudar completamente o cenário da Educação Infantil, pode apenas representar uma variação das questões que são vivenciadas entre as mulheres.

Os cuidados, por exemplo, passam a ser um diferencial para eles pois, para que não ocorresse nenhum constrangimento com os pais as crianças eram apenas tratadas

pelas atendentes, quando era a hora do banho ou ida ao banheiro no entanto, as demais atividades pedagógicas também eram realizadas por ele.

Ele afirmava se diferenciar também em relação as atividades das crianças, tratava com respeito o que eles e elas realizavam, mesmo que achasse que a criança pudesse fazer melhor. Deixava que a criança reconhecesse seu trabalho não tentava melhorar para mostrar aos pais, como as professoras faziam.

Outra questão também é a própria representação de homem que as crianças passam a ter com a atuação dele. Um homem pode cuidar de crianças e não se tornar homossexual? Seu comportamento indicava que ele tinha todas as habilidades que as mulheres tinham e, por isso, sua masculinidade não poderia ser questionada, afinal de contas era casado e era pai, fato que por si só já eliminava qualquer suspeita. Esta suspeita foi constatada no depoimento da diretora da escola.

A diretora afirmou que, realmente, estranhou a presença de um homem atuando como professor na Educação Infantil e confirmou que a masculinidade dele fora questionada, porque para ela “[...] quando tem homem a gente estranha, a gente já pensa logo que é bicha [...]”. (ORIANI, 2011).

Apesar da atuação do professor ter sido comentada com respeito e até mesmo admiração por parte das colegas de trabalho, alguns estereótipos ainda estavam presentes neste contexto. A diretora declarou não atribuir turmas de berçário para ele, tendo em vista que “[...] por ele ser muito grande ele acaba assustando as crianças, se ele fosse baixinho e miudinho não teria problemas.” (ORIANI, 2011).

Para a diretora a criança, pequena tem a figura da mãe como referência de segurança então se o professor se parecesse mais com uma mulher talvez as crianças se acostumassem mais facilmente. Ela explicou que ainda prefere atribuir ao professor turmas de crianças maiores que permanecem em período integral e que, portanto, precisam de disciplina.

A professora também comentou sobre a possibilidade do professor ficar com turmas de berçário. Para ela, pelo fato do professor já ter tido filhos, talvez não tivesse problemas em ficar com crianças nessa idade, mas deixou claro que se tiver a oportunidade de escolher por atuar com turmas maiores ou menores, escolhe a de menores, porque pensa que ele poderá ter mais dificuldades com os (as) pequenos(as).

No que se refere à cidadania, constatei que embora as concepções sobre cidadania se diferenciem entre os (as) participantes da pesquisa elas estão relacionadas à *participação, respeito ao próximo e formação para a cidadania*.

Para o primeiro aspecto, destaco as concepções da diretora e do professor. A diretora se refere a essa possibilidade em várias situações até mesmo quando menciona que

proporciona, em diferentes situações, a possibilidade de votação entre funcionários e funcionárias, professoras e professor.

Ela afirma que, ainda, incentiva a participação de todos (as) nas decisões em relação aos investimentos da escola e até mesmo dos horários de almoço, por exemplo, para que todos se sintam inseridos nas decisões e se sintam parte da escola, porque, quando era professora não gostava de se sentir excluída das decisões da escola conforme ressaltou

[...] sobremaneira me incomodava o negócio de ser alijada do processo, eu tinha um ódio mortal de não saber das coisas, sabe de repente vai acontecer uma coisa na escola e fulana sabia e a outra fulana não sabia aquilo me deixava louca, todo mundo tinha que saber [...]. (ORIANI, 2011).

Este posicionamento da diretora também refere-se à sua preocupação no que diz respeito às crianças aprenderem por meio dos modelos. Conforme sua forma de pensar, se todos pensam e agem como cidadãos e cidadãs as crianças vão aprender por intermédio destes modelos “[...] depende da gente que tipo de cidadão que ela vai ser, a gente, o professor, tem muita importância nesse processo [...]”. (ORIANI, 2011).

Para o professor, a formação para a cidadania também diz respeito ao direito à escolha e, para isso, sua prática pedagógica envolve, por exemplo, as técnicas Freinet, como o uso dos cantinhos, “[...] cada cantinho é de leitura o outro é de massinha o outro é de pintura isso aí, é um exercício de cidadania porque a criança entra e escolhe o cantinho, ela escolhe o espaço que ela vai querer naquele momento [...]”. (ORIANI, 2011).

Também afirmou respeitar o direito das crianças em suas práticas, de opinarem sobre diferentes questões, como perguntar se querem formar fila ou não, ou ao colocar cartazes destinados às crianças preocupava-se em colocá-los em uma altura própria para elas e não para os adultos.

A preocupação em ensinar por meio dos modelos também pareceu ser a preocupação do professor. Ele afirmou que se ensina as crianças a não mexerem nas coisas dos colegas ele também deve fazer o mesmo, não mexer no armário de outras professoras, para que seu discurso não se diferencie de sua prática. (ORIANI, 2011).

A professora enfatizou o papel da escola na formação para a cidadania como meio da criança ser incluída socialmente. Para ela, a criança precisa compreender a importância do coletivo e se sentir parte desse todo,

[...] se é um ser humano, ali que está inserido numa sociedade você já tem que ser cidadão, você tem que ser considerado como tal e, aí você vai desenvolvendo suas potencialidades e, aquelas pessoas que desenvolvem as potencialidades dela e tem essa consciência porque às vezes a pessoa tá manipulando outras pessoas, mas ela não tem essa consciência de coletivo

sabe uma coisa saudável de coletivo mesmo de todo mundo poder partilhar do que é bom [...]. (ORIANI, 2011).

Ela mencionou inclusive um projeto realizado pela escola para que as crianças utilizassem pratos de vidros e talheres convencionais, para que aprendessem a comer dentro e fora da escola, com o objetivo de que soubessem se portar em um restaurante, por exemplo.

A diretora também evidenciou a importância da escola na inclusão da criança na sociedade. Para ela, a escola pode até mesmo representar um espaço em que a criança aprende a usar o banheiro, ela explicou,

[...] tem uma realidade muito complicada, assim em termos sociais a gente tem criança muito pobre, que vem de famílias desestruturadas [...] essa criança não tem noções mínimas de vivência na sociedade então é por isso que a gente tem que incluir ela na questão do conhecimento e na questão da vivência social ela tem que sair daqui e saber se portar ela tem que usar um banheiro também saber comer num restaurante ela tem que saber conversar e tudo isso passa pelo processo da educação, às vezes a gente tem uns professores que ficam meio revoltados tem que ensinar a criança a usar o banheiro, mas tem que ensinar [...]. (ORIANI, 2011).

As relações de gênero nesta escola já não representam um problema tão complexo, tendo em vista que este professor já conquistou seu espaço junto à comunidade escolar, ele já é conhecido com todos os seus defeitos e qualidades, também não representa mais uma ameaça e nem um problema para elas. No entanto, ele ainda se sente desvalorizado e considera que sua atuação é diferente da delas, pois sente que respeita muito a criança e o direito de escolha dela, o que não é feita pelas professoras.

Quanto à cidadania, cada um apresentou justificativa para que ela fosse vivenciada na escola. Utilizaram conceitos básicos que a caracterizam para defendê-la e demonstraram sua importância, ainda mais para um meio social tão necessitado de conquista de direitos.

Se a presença do professor fez com que tivessem essa atitude mais crítica, eu não posso afirmar com certeza, pois a formação geral pareceu-me ser um ponto favorável para essa comunidade, mas a presença dele certamente fez com que algo na prática dele e delas proporcionasse uma mudança.

GÊNERO E CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o objetivo de constatar se as professoras tinham conhecimento acerca do movimento feminista, sobre seu papel na garantia dos direitos das mulheres e para a educação com igualdade de gênero, além de apreender a concepção de cidadania daquelas mulheres, estudou-se um caso particular na cidade de Marília (SP-Brasil), uma escola

pública estadual. Buscamos, também, conhecer a concepção a respeito do papel da mulher na sociedade, além de apreender se esse tema era trabalhado por elas na sua prática pedagógica. Para tanto entrevistamos dezessete professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltaremos aqui, as questões relacionadas à concepção e exercício de cidadania bem como as que dizem respeito à questão de gênero no cotidiano familiar e nas práticas pedagógicas.

Diante da realidade daquela escola, localizada na periferia da localidade, que vivenciava inúmeros e graves problemas sociais, mas com um corpo docente interessado em se atualizar e comprometido com a qualidade do ensino, mesmo diante de tantos fatores negativos e desmotivadores ligados ao não reconhecimento profissional, a hipótese era de que haveria uma grande capacidade de mobilização para reivindicar seus direitos profissionais.

Assim, questionamos se eram favoráveis ao mecanismo da greve. Apesar de dez professoras concordarem com este procedimento, seis mostraram-se contra, uma professora disse ser “às vezes” favorável. A adesão à greve, foi manifestada por oito professoras, a mesma quantidade respondeu que não aderiria ao movimento grevista. Uma professora afirmou que participava “às vezes, quando não há política”. Tal resposta mostra que há uma associação, de política com partido político ou, aparentemente, uma visão distorcida de política. A não adesão à greve, pode ser também influenciada pela visão equivocada da professora como sendo a “tia” para quem não “fica bem” fazer greve ou protestar, conforme bem mostrou Freire (1993). Esta constatação ficou mais evidente quando expressaram que havia uma rejeição por parte da família quanto à participação delas nas manifestações públicas.

A organização estrutural do sistema escolar aliada às condições de trabalho na educação não favorecem o exercício da cidadania da professora. Apesar de na lei existirem mecanismos de participação como, por exemplo, o Conselho de Escola, sabe-se que a participação das professoras e dos (as) demais representantes (como por exemplo mães, pais, alunos e alunas) neste órgão, por vezes, não é estimulada. Da mesma forma, temos constatado esta postura com relação à participação de estudantes no Grêmio Estudantil. Tampouco, vemos o Conselho interferir no processo educacional, muitas vezes sua ação apenas se dá por exigência institucional, não podendo ser considerado um órgão de efetiva participação da sociedade civil.

Ainda se questionou acerca das atividades rotineiras do ambiente doméstico e escolar, com o propósito de colher informações que permitissem detectar se havia mudanças quanto aos papéis para ambos os sexos no seu cotidiano, bem como acerca de estereótipos de gênero.

O objetivo foi também observar se, apesar de na escola não haver uma preocupação com gênero, por outros meios, como os de comunicação de massa, a faculdade, a igreja e outros espaços tivessem contribuído para mudança de padrões tradicionais de

comportamento, sobretudo no aspecto “divisão de trabalho”. Do total de respondentes, apenas cinco afirmaram que partilhavam as atividades domésticas com marido e filhos.

A maioria, mesmo trabalhando fora do lar, fazia todo o trabalho doméstico, colaborando também na atividade profissional do marido ou de outros familiares. Eram as professoras e/ou mães e/ou diaristas (mulheres) que realizam todo o trabalho doméstico, comprovando a dupla ou até tripla jornada de trabalho desenvolvido pelas mulheres, bem como a permanência do papel tradicional delegado para as mulheres no trabalho doméstico.

Conforme observamos em outra pesquisa, intitulada *Gênero e poder local* (BRABO, 2007), junto à família nuclear a mulher encontra mais dificuldades para mudar comportamentos rígidos e estereotipados. Observamos isto com relação às mulheres candidatas na eleição municipal do ano 2000. Elas afirmaram que quando mostraram seu desejo de candidatarem-se, a resistência dos membros da família foi muito grande. Entretanto, aquelas que venceram esta resistência tiveram, durante a campanha, como únicos colaboradores, praticamente apenas a família, com destaque para filhos e filhas.

Os depoimentos evidenciaram a importância de desenvolvimento de uma atividade profissional além do trabalho familiar. As respostas à questão foram: “não me realizo com este trabalho”, “é um trabalho que não acaba nunca e nunca aparece”, “não, porque gosto do que faço”, “mulher não foi feita só para o lar”, “não agüento serviço doméstico”. Apenas três professoras, disseram “gostar do que faziam em casa”. Ao indagarmos se acreditavam que “qualquer profissão seria boa para a mulher”, treze professoras responderam que sim.

Pretendendo detectar se havia a concepção de comportamentos próprios para homens e mulheres, a maioria das respostas mostrou atitudes não especificamente *femininos*, o que mostra um avanço, uma visão mais progressista. As respostas foram: “ser honesta e trabalhadora”, “o que ela achar melhor”, “cada um deve ter sua própria forma de conduta, desde que respeite o próximo”, “ser independente”, “ser dinâmica”. Apenas duas professoras responderam “ser feminina”.

Ressaltamos que esta constatação ficou mais clara ainda quando se pediu a opinião sobre “a participação da mulher em nossa sociedade”. Foi possível observar que elas tinham consciência das mudanças alcançadas ao longo dos anos e também dos direitos adquiridos na prática e, ademais, mostraram consciência da responsabilidade que tinham para sua ampliação dizendo que “a mulher é tão capaz quanto o homem”, “melhorou muito, hoje a sociedade vê agora com outros olhos as mulheres”, “ela é atuante e positiva”, “está começando a melhorar”, “a mulher tem participação ativa na sociedade e a cada dia essa participação aumenta”, “é pequena a participação, deveria participar mais”, “todas deveriam participar ativamente na sociedade, principalmente no governo”, “por enquanto as mulheres só têm ganhado espaço, ainda não gozam do direito a ele”.

Ficou claro também que a maior contribuição acerca da problemática feminina na sociedade se deu por meio dos meios de comunicação, ou seja, jornais, revistas, cinema e, principalmente, a televisão, citada pela maioria das professoras. Embora a mídia não tenha dado visibilidade ao movimento durante a ditadura militar, conforme já mencionado, com a abertura política, nos anos de 1990 e, na atualidade, vários temas relacionados à problemática feminina têm sido abordados na TV.

Mostrando a necessidade de os cursos de formação inicial abordarem o tema, os depoimentos revelaram que foram poucos os cursos de graduação que promoveram reflexões a respeito do tema, um número maior recebeu informações por intermédio da igreja ou associação de bairro; apenas três professoras mencionaram que receberam alguma informação durante o Ensino Médio. Nenhuma das professoras que estão há mais tempo no magistério se referiu à década de 1980, ocasião em que houve o debate importante sobre o papel da mulher na sociedade nas escolas públicas paulistas, momento esse que não teve continuidade nos anos posteriores (BRABO, 2005). Há que se considerar ainda que a TV é um veículo de acesso a praticamente todas as pessoas e realmente contribuiu para dar visibilidade a algumas questões que envolvem a problemática das mulheres, como a violência contra a mulher, contudo, há que se destacar também o papel negativo no que diz respeito ao mal uso da imagem da mulher em propagandas, por exemplo.

A pesquisa realizada naquele momento e mesmo as que temos desenvolvido agora, têm mostrado que o Estado paulista (excetuando o ano de 1986, quando houve nas escolas públicas paulistas o debate sobre a questão da mulher) não promoveu cursos de formação continuada voltados ao tema. Naquele momento, tampouco o sindicato de professores/as que, posteriormente, criou um Coletivo de Gênero e que, em dias próximos ao Dia Internacional da Mulher tem enviado às escolas boletins informativos sobre a situação da mulher com propostas de atividades para uma educação em gênero. Houve, nos anos de 1990, algumas iniciativas isoladas quanto a programas da TV Escola que abordavam a temática.

Outra ação foi o envio do vídeo *Acorda Raimundo*, às Diretorias de Ensino, ou ainda uma maior preocupação com o livro didático. No caso das escolas estaduais paulistas agora estão sendo usados os Cadernos do Aluno e do Professor nos quais gênero é contemplado, contudo, de forma aligeirada. Sem uma formação acerca da temática provavelmente esta não será trabalhada convenientemente visto que ainda prevalece a visão acerca do papel tradicional das mulheres vistos como *naturais* e não como construções sociais.

As questões que discutiremos na sequência, visaram constatar se as professoras vivenciavam novos comportamentos e relações sociais menos marcadas pelos estereótipos de gênero, já que, como visto, a maioria tinha conhecimento sobre questões femininas ou sobre os direitos das mulheres. O objetivo foi também verificar se elas apresentavam

preconceitos em relação ao papel social da mulher, ou seja, se apresentavam visões que pudessem direcionar seu trabalho para práticas que reforçassem a desigualdade e os estereótipos de gênero. Assim, perguntamos quais cargos deveriam ser exercidos por homens ou mulheres, numa relação de profissões que incluía: diretor, dentista, dirigente regional das escolas estaduais, bailarino, presidente de associação de bairro, cozinheiro, vereador, advogado, governado, promotor, enfermeiro, juiz, ginecologista, gerente de banco, faxineiro e inspetor de alunos. As respostas mostraram algumas permanências mas também mudanças quando a maioria das professoras afirmou que qualquer dos cargos e profissões poderiam ser exercidos pelas mulheres.

Constatamos, também, que essas profissionais são mulheres que vivem as contradições da cidadania brasileira na atualidade, refletidas no seu cotidiano familiar e profissional. Apesar de não se verem como importantes agentes para as mudanças na visão do que é *ser homem* e do que é *ser mulher* na atualidade, elas são mulheres que ainda conseguem manter a esperança, a solidariedade, o companheirismo, profissionalismo e o desejo de fazer o melhor possível pela criança no cotidiano escolar, mesmo diante de tantas adversidades por que tem passado a educação.

Enfim, foi possível inferir, mediante os questionários e as entrevistas, além das observações do dia-a-dia nas escolas, que a questão objeto desse estudo é percebida pelas mulheres que lá atuam, tanto na sociedade quanto em sua vida. Entretanto, tais problemas não são levados à sua prática pedagógica, através do currículo e das relações interpessoais, visando promover transformações quanto aos “mitos acerca da feminilidade e da masculinidade”.

Na continuidade da pesquisa, que temos desenvolvido até a atualidade, pudemos constatar tanto o desconhecimento a respeito do tema quanto ainda a visão de comportamentos mais adequados para meninos e meninas. No caso delas, voltados para a obediência e para o cuidar, além de constataremos expressões que revelam que ainda no imaginário até de muitas mulheres prevalece a estrutura patriarcal de família, conforme constatamos na fala de uma diretora, que afirmara “na família, é importante que a autoridade maior seja do homem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a reflexão aqui proposta, mas, sem finalizar o debate que deve ter continuidade, pois um longo caminho ainda há que se percorrer para que a igualdade de gênero esteja permeando as práticas educacionais, devemos considerar que a ideia de direitos e de formação para a cidadania, com ênfase para aos direitos econômicos e sociais, indispensáveis para que o ser humano possa viver com dignidade e relembremos que é preciso analisar como estes estão sendo garantidos no cotidiano de mulheres e

homens. Isto porque, apesar de todo o debate e ações empreendidos pelos movimentos feministas, observa-se, ainda hoje, violências e discriminações contra as mulheres além do aviltamento de seus direitos básicos, apesar da garantia constitucional.

Neste sentido, é preciso lembrar que vivemos numa sociedade democrática, mas capitalista, então, devemos lembrar a ponderação de Nogueira (2004, p. 93), quando afirma que tanto no espaço reprodutivo quanto no espaço produtivo, a relação de igualdade não faz parte da lógica do capital, este preserva os mecanismos de subordinação da mulher, no máximo permite “uma relação de igualdade apenas formal” para elas.

Na obra que traz os resultados do debate sobre o papel da mulher na sociedade, que ocorreu em 1986, nas escolas públicas paulistas, verificamos que o *trabalho*, segundo a ótica das meninas, não representava um meio para sua emancipação, porque, no seu cotidiano, o que presenciavam eram mães exploradas em trabalhos desvalorizados, tanto econômica quanto socialmente. Portanto, para elas ao invés de o trabalho significar libertação, significava dependência, sobrecarga de atividade e exploração.

No que diz respeito à escola, parece que ainda hoje, podemos encontrar, no geral, o que Guevara (1993, p. 58) aponta. Pedagogicamente, parece que a escola continua a ignorar o que discutimos neste texto e continua a estimular nos/as estudantes a obediência e a submissão da vontade. Segundo a autora afirma “Quem é mais dócil e submissa do que uma ‘boa menina’? Menina que representa o modelo do ideal feminino da ‘boa mulher’: boa esposa, boa mãe, que dedica sua vida a satisfazer aos outros sacrificando-se para ganhar afeto ou não perdê-lo.”

Como afirma a autora, apesar de algumas mudanças, parece que no cotidiano escolar professoras e alunas reforçam a construção de personalidades dependentes e inseguras. Ao mesmo tempo, o Estado, enquanto órgão financiador, gerenciador e organizador da educação, contribuiu para esta realidade, já que não proporcionara uma formação em continuidade bem como uma política educacional que realmente promovesse uma nova concepção do papel da mulher na sociedade, de acordo com o ideal feminista.

Merece destaque, conforme já apontamos, a interlocução do movimento feminista paulista com o primeiro governo pós-militarismo para a causa feminina. Além da criação das Delegacias de Defesa da Mulher e dos Conselhos da Condição Feminina, também denunciou o sexismo no livro didático e promoveu o debate sobre o papel da mulher na sociedade, estendendo-o às escolas públicas paulistas.

Pela primeira vez na história da educação paulista esta questão foi efetivamente colocada, mas não teve continuidade. Podemos citar, também, não só no Estado de São Paulo, o papel importante das inúmeras redes, coletivos e organizações feministas que são mobilizadoras, atuando tanto junto à sociedade quanto junto ao Estado. Podemos citar, como um dos inúmeros exemplos, o importante papel da Sempreviva Organização

Feminista, de São Paulo (SP), que promove debates, produz publicações abordando o gênero em diferentes âmbitos bem como liderando campanhas importantes acerca da causa das mulheres, dentre elas, a Marcha Mundial das Mulheres.

Neste caminhar do movimento feminista brasileiro, em especial o paulista, podemos perceber pelo que apresentamos do cotidiano das duas escolas em diferentes momentos históricos, que ainda há um grande caminho a percorrer para que a escola seja um espaço efetivamente igual para todos e todas, com um ensino e relações sociais que respeitem e contribuam para a igualdade e a superação da desigualdade.

Concordando novamente com Celi Pinto (2003, p. 106), “Essa é a fase por que passa o feminismo no Brasil, mas a sua trajetória não acaba aqui. Como muitas outras lutas populares e identitárias no Brasil, o feminismo tem uma longa história pela frente.” Neste caminho, a escola tem um papel importante a realizar, contribuindo para o escrever de uma história diferente e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BARSTED, L. L. O movimento social e partidos políticos: o informal e o formal na participação política das mulheres. In: *Anais.... JORNADA DO COMITÊ DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA A DISCRIMINAÇÃO DA MULHER*, 1., 1987, São Paulo.
- BLAY, E. A. *Igualdade de oportunidades para as mulheres: um caminho em construção*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2002.
- BORBA, A. Legislando para mulheres. In: BORBA, ÂNGELA, FARIA, Nalu, GODINHO, Tatau (org.) *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*, São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.
- BRABO, T. A. M. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRABO, T. A. M. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2008.
- BRASIL. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2007.
- BRITO, N. C. Gênero e cidadania: referenciais analíticos. *Estudos Feministas*, ano 9, p. 291-298, 2001.
- SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-68
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FURLANI, J. Políticas Identitárias na Educação Sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar; BECKER, Simone et all (org.). *Movimentos sociais, educação e sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

- GUEVARA, N. H. Ser mujer en la escuela. *Contexto & Educação*, ano 8, n. 30, p. 55-59, abr./jun., 1993.
- MACHADO, M. L. A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.
- NOGUEIRA, C. M. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização. Campinas: Autores Associados, 2004.
- NOVAIS, M. E. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- ORIANI, V. P. *Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas*. 2011.157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- PAOLI, M. C.. Movimentos Sociais no Brasil. In: HELLMANN, M. *Movimentos sociais e democracia no Brasil*. Marco Zero/ ILDES FES/ LABOR, São Paulo, 1995.
- PINTO, C.R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- ZEICHNER, K. ; FLESSNER, R. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W., AU, Wayne, CANDIN, Luís Armando (org.) *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

