Educação popular e feminismos

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo⁵

tamb@terra.com.br

Artículo recibido en mayo de 2018 y aceptado en junio 2018

Resumo

Neste texto refletimos sobre a educação popular na perspectiva freireana lembrando a participação do movimento feminista no processo de redemocratização da sociedade brasileira e reafirmando a importância do exercício da cidadania participativa e da formação crítica. Neste percurso, a participação das mulheres no movimento, proporcionou a elas a educação popular política na medida em que vivenciaram a cidadania ativa na busca da efetivação da democracia e da transformação da sociedade patriarcal. Relembramos o movimento feminista no Estado de São Paulo (Brasil), em especial nos anos de 1980. Neste momento, constatamos a preocupação e o esforço investidos para mudanças na educação básica brasileira, visando uma educação para a igualdade de gênero. O recorte histórico dos anos de 1980 ao final dos anos de 1990, foi escolhido por ser importante para a análise da atuação do movimento feminista, tanto durante a Constituinte quanto após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no processo de elaboração das legislações e reformas federais na área da administração pública e da educação, todas elas voltadas

5 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho-Braga-Portugal (2007). Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professora assistente doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, direitos humanos, gênero, cidadania e educação. Em 2012, realizou pós-doutorado em educação junto à Universidade de Valência-Espanha. Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC-UNESP, campus de Marília, coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e Vice-Coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP, líder do Grupo de Pesquisa NUDISE, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

à democratização da sociedade brasileira tendo como pressuposto a democracia participativa e os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação Popular. Feminismos. Gênero. Políticas. Políticas Educacionais

Educación popular y feminismos

Resumen

En este texto reflexionamos sobre la educación popular en la perspectiva freireana recordando la participación del movimiento feminista en el proceso de redemocratización de la sociedad brasileña y reafirmando la importancia del ejercicio de la ciudadanía participativa y de la formación crítica. En este recorrido, la participación de las mujeres en el movimiento, proporcionó a ellas la educación popular política en la medida en que vivenciaron la ciudadanía activa en la búsqueda de la efectividad de la democracia y de la transformación de la sociedad patriarcal. En este momento, constatamos la preocupación y el esfuerzo invertidos para cambios en la educación básica brasileña, buscando una educación para la igualdad de género. El recorte histórico de los años 1980 a finales de los años 1990, fue escogido por ser importante para el análisis de la actuación del movimiento feminista, tanto durante la Constituyente como después de la promulgación de la Constitución de la República Federativa del Brasil, en el proceso de elaboración de las legislaciones y reformas federales en el área de la administración pública y de la educación, todas ellas dirigidas a la democratización de la sociedad brasileña teniendo como presupuesto la democracia participativa y los derechos humanos.

Palabras clave: Educación popular. Feminismos. Género. Políticas. Políticas educativas.

Popular education and feminisms

Abstrac

In this text we reflect on popular education in the Freirean perspective

reminiscent of the participation of the feminist movement in the process of redemocratization of Brazilian society and reaffirming the importance of the exercise of participatory citizenship and critical formation. In this way, the participation of women in the movement provided them with popular political education insofar as they experienced active citizenship in the pursuit of democracy and the transformation of patriarchal society. We recall the feminist movement in the State of São Paulo (Brazil), especially in the 1980s. At this moment, we note the concern and effort invested for changes in Brazilian basic education, aiming at an education for gender equality. The historical cut from the 1980s to the late 1990s was chosen because it is important for the analysis of the feminist movement, both during the Constituent Assembly and after the promulgation of the Constitution of the Federative Republic of Brazil, in the process of drafting legislation and federal reforms in the area of public administration and education, all aimed at the democratization of Brazilian society based on participatory democracy and human rights.

Keywords: Popular education. Feminisms. Genre. Policies. Educational policies.

Introdução

Neste texto refletimos sobre a educação popular na perspectiva freireana lembrando a participação do movimento feminista no processo de redemocratização da sociedade brasileira no desafio que ainda se mantém na atualidade de “democratizar a democracia” (SANTOS, 1998). Neste percurso, a participação das mulheres no movimento, proporcionou a elas a educação popular política na medida em que vivenciaram a cidadania ativa na busca da transformação da sociedade patriarcal e para a democracia. Assim, lembramos o movimento feminista no Estado de São Paulo (Brasil), em especial nos anos de 1980. Já neste momento, constatamos a preocupação e o esforço investidos para mudanças na educação básica brasileira, visando uma educação para a igualdade de gênero. O recorte histórico dos anos de 1980 ao final dos anos de 1990, foi escolhido por ser importante para a análise das legislações e reformas federais na área da administração pública e da educação, todas elas voltadas à democratização da sociedade brasileira na perspectiva dos direitos humanos, com a promulgação da Constituição da República Federativa

do Brasil em 1988, e pelo fato de vivermos na atualidade um processo de perda de direitos, de ataque de grupos conservadores extremistas aos direitos humanos e, especialmente, à educação para a igualdade de gênero bem como aos direitos da população LGBT.

Nesta perspectiva, refletimos sobre a importância da participação das mulheres nos movimentos feministas vistos como processos de educação popular de alta relevância no sentido da formação para a cidadania participativa.

Resgatando a história recente do movimento feminista

Os anos de 1980 são representativos, na história do Brasil, como o período de abertura democrática do país. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. A denominada *Constituição Cidadã*, é a que contemplou os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, 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 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. Conforme relembra Kyriakos (2007: 27), “Os debates ocorreram de norte a sul, de leste a oeste, os/as aficionados/as da participação popular, os/as índios/as se organizaram e tantos/as outros/as. Criou-se o Partido dos Trabalhadores, foi retomado com maior empenho o Partido Socialista Brasileiro [...]”.

Nesse momento, acontece também, o que Pierucci (2007: 42) aponta

nem bem se consolidara de modo satisfatório a descoberta

intelectual da diferença de gênero e da comum condição feminina de subordinação ao pólo masculino, e já se tornavam crescentes nos anos de 1980 as demandas pelo reconhecimento da 'heterogeneidade interna' do mulherio[...].

Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença. Entretanto, apesar das especificidades do *ser mulher*, as diferentes mulheres estiveram unidas e tiveram uma participação ativa contribuindo para a redemocratização do país, processo esse iniciado na década de 1970, quando em pleno regime militar saíram às ruas na campanha pela anistia, contra a violência, contra a carestia, e, posteriormente, em 1980, pelas eleições diretas, culminando com a eleição de algumas mulheres para a Assembléia Legislativa. O número de eleitas não foi expressivo, 5%, mas, o efeito pedagógico do processo foi positivo pois além de trazer à luz os problemas das mulheres, foram incorporados na Constituição de 1988, temas importantes para a vida das mulheres brasileiras, além da igualdade de direitos entre homens e mulheres (BRABO, 2008).

Este é um dos exemplos que faz ver que o estudo sobre a participação da mulher na política não pode ser limitado ao processo eletivo, ao ato de votar e ser votada. Embora seja a face mais objetiva da atuação política, tal conceito tradicional de participação tende a considerar as formas institucionalizadas de manifestação (a integração a partidos, organizações profissionais, exercício de mandatos eletivos, voto, eleição). Tais critérios mostram uma baixa participação que esconde outra atuação, a de participação política em geral. Através de *formas novas e ousadas* de interlocução com o Estado elas reivindicavam não só direitos mas um espaço público de negociação. Rompendo com o autoritarismo, inauguraram uma nova forma de fazer política, uma forma democrática.

A ação das mulheres brasileiras corresponde ao que Chauí (1994) defende, ou seja, a alternativa de criação de espaços públicos onde se possa ter a liberdade de falar, escutar, ser ouvido. Para Chauí (1994) sem espaço público não há política, não há movimento, as sociedades se congelam. Para a autora, o espaço público é uma arena de debates e

de conflitos que vão gerar a ética e a política, do qual devem participar todos os setores da sociedade, principalmente os que sofrem a exclusão historicamente construída, como no caso, as mulheres.

Essa participação inaugurada pelo movimento feminista brasileiro é o pressuposto das modernas teorias da democracia, cujo conceito foi elaborado por Canotilho (apud Lima, 1988 : 23), dentre outros autores. Conforme afirma, “[...] a *teoria da democracia como participação* assenta no poder do povo, tendo como pressuposto o interesse e a participação deste como actor principal da construção da sociedade democrática”⁶ e que é pressuposto das modernas teorias da democracia.

Em Pinto (1994) também se lê que o espaço de participação dos grupos excluídos foi criado a partir de espaços construídos fora da política institucional, através da luta contra a opressão quer em manifestações públicas, quer através dos movimentos sociais. A autora alerta para uma outra questão que dificultou a concretização, na prática, dos direitos garantidos em termos legais. Conforme argumenta, a interação entre estes novos espaços de luta e o espaço da política institucional é problemática, tendendo os sujeitos das novas lutas a ter poucas possibilidades de participação no nível institucional.

Brito (1995: 75) argumenta que as mulheres brasileiras, nas últimas décadas, das mais diversas formas, ligadas ou não a instituições políticas, através de seus movimentos e ações têm se afirmado como sujeitos sociais, que insistem em ser reconhecidos não só na vida pública, mas principalmente na vida diária. Conforme a autora, esse percurso não foi exclusivamente brasileiro, a presença feminina foi e continua sendo

6 Lima, baseando-se em J. Canotilho, faz a distinção entre a teoria democrático-pluralista, que “pressupõe uma sociedade homogênea e consensual, ignorando o facto de existirem grupos sociais em conflito, detendo uns maior poder e mais influência de que outros, não sendo portanto iguais para todos os grupos sociais e para todos os cidadãos as suas oportunidades de intervenção e influência política”, a teoria elitista de democracia “que assume a democracia como uma forma de dominação. Essa dominação é exercida por um grupo de actores socializados, isto é, iniciados numa determinada cultura política que lhes é própria. [...]”, a teoria da democracia do ordo-liberalismo “na qual assentam a ordem social e o liberalismo, sobretudo o liberalismo de tipo económico, privilegiando assim os grupos detentores dos meios de produção”, além da teoria da democracia como participação (1988: 23), à qual nos referimos.

importante “[...] nos processos de mudança sociopolítica em países como Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Bolívia, Nicarágua, e outros mais [...]”. Argumenta ainda que, essa participação tem se evidenciado de forma significativa, merecendo estudos e reflexões mais detidas até a atualidade.

Nesse caminhar, o ativismo político da mulher escapava ao âmbito da política institucionalizada, era uma forma de atividade política auto-orientada, não estruturada, com a pretensão de influenciar as políticas públicas fora do campo convencional e institucional.

Conforme Blay (1988), as mulheres brasileiras passaram a agir contra as decisões do Poder. Sua ação orientou-se para a construção de um novo espaço público do qual elas também fizeram parte. 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. Esse processo culminou com a criação dos Conselhos da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de S.Paulo e depois no interior do Estado de São Paulo.

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).

Como proposta de governo democrático, houve novo incentivo aos Conselhos de Escola que, naquele momento, tornaram-se órgãos

deliberativos, graças ao movimento de pressão de educadores(as), através de suas associações e sindicato. Incentivou-se 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 e todas, desde funcionários(as), docentes, estudantes, famílias até a 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. Pode-se afirmar que a cultura democrática ainda hoje é um projeto não concluído tanto na escola pública quanto na sociedade em geral, embora haja já importantes ações em desenvolvimento nas escolas, podemos dizer que vivemos ainda o processo de redemocratização. Segundo Gentili (1999), isto se deu devido ao contexto no qual as reformas democratizadoras começaram a ser implantadas:

Foi neste contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, “democratizar a educação” deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou - se pretendermos ser mais precisos - silenciado, no cenário político latino-americano. [...] (GENTILI, 1999: 121).

Não aprofundaremos aqui esta questão, mas a afirmação acima mostra que tal omissão representou um ônus tanto para a participação cidadã, que começaria na escola, quanto para a possibilidade de novas formas de relações democráticas de gênero.

Isto também se deu devido ao cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão. Cria-se, assim, uma contradição entre os objetivos de alcance

dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehaum (2004: 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.

Conforme 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(as) professores(as) 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 foi 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 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 co-responsabilidade pela vida social.”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004: 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero e ainda não sofreram a interferência dos grupos conservadores que conseguiram a retirada do gênero dos planos de educação, quando de sua avaliação em 2017, sob a alegação de que era “ideologia de gênero” o que se queria implementar.

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 Plano Municipal de Direitos Humanos, elaborado durante o ano de 1998 pela sociedade civil e poder público num processo iniciado e coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. Todos estes documentos contemplam a educação em direitos humanos, na escola de todos os níveis e, também, fora da escola.

Acrescente-se ainda que, em 2006, foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), discutido democraticamente desde o ano de 2003, o que tem contribuído para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos na perspectiva de gênero nas escolas e na sociedade. Após, em 2012, teremos as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Cabe mencionar, também, outro ganho do movimento feminista em termos de política de Estado e que contribuiu para que mudanças ocorressem no que diz respeito à educação para a igualdade de gênero. Foi a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres no primeiro dia do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, tendo como objetivos desenvolver ações conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais e que tinha como metas a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania. Em 2015, o órgão deixou de ter *status* de ministério e foi incorporada

ao então recém-criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos Ministério das Mulheres (MMIRDH), unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Políticas de para as Mulheres. Em maio de 2016, foi extinto o MMIRDH e suas funções foram atribuídas ao Ministério da Justiça, que passou a se chamar oficialmente Ministério da Justiça e Cidadania.

Apesar do reduzido avanço, não se pode negar que a história de luta das mulheres revela êxitos, como relembra Alambert (1997: 90), dentre outros

A colocação, em pauta, da igualdade jurídica da mulher (direitos iguais no trabalho, na família e na sociedade), a conquista de algumas reivindicações pontuais: direito de votar e receber votos, direito a exercer profissões liberais, direito a salário igual, direitos à instrução, direito ao divórcio; a descoberta das especificidades femininas: o corpo, a sexualidade, os direitos reprodutivos, a complementaridade no trabalho, o trabalho doméstico, a ausência do tempo extraordinário para a mulher, a maternidade como função social, e o que foi mais importante: a idéia da construção cultural dos gêneros masculinos e femininos; em conseqüência, a descoberta de que nunca seremos iguais se nossas 'diferenças' não forem preservadas [...]

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. Somente ocorrerá através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola e na comunidade. 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. Assim, na sequência, passaremos a refletir sobre o legado de Paulo Freire para a educação popular no Brasil e que contribuiu para o aprofundamento do pensamento no processo de organização do movimento feminista enquanto movimento social político nos anos de 1970.

O legado de Paulo Freire e a Educação Popular no Brasil

De acordo com Pontual (2011), na vida e na obra de Paulo Freire há uma profunda paixão pela liberdade humana e, ao mesmo tempo, uma rigorosa e sempre renovada busca de uma pedagogia emancipatória, além de incessantes buscas de coerência entre discurso e prática. Se suas obras e ações foram inspiradoras naquele momento de luta contra o autoritarismo, hoje, temos que recuperar seu pensamento e recriá-lo à luz dos novos desafios históricos deste século XXI no qual constatamos que o fato de vivermos numa sociedade democrática não garante que tenhamos direitos garantidos tampouco a extinção do autoritarismo.

O autor ainda afirma o que se pode constatar através de suas obras, que mais que uma proposta de alfabetização de jovens e adultos, Freire criou uma filosofia da educação com um corpo teórico consistente contemplando uma Pedagogia voltada à prática e à ação transformadora, ao contrário da ideia de neutralidade demonstrando que a neutralidade é impossível no ato educativo. Tal neutralidade era afirmada na educação do período militar, nas escolas tradicionais, retomada pela ideologia neoliberal, sobretudo nos anos 90 e atualmente no movimento Escola sem Partido, na tentativa de despolitizar a sociedade, o debate de ideias e o pensamento crítico. Os temas tratados em suas obras como liberdade, visão dos oprimidos, esperança, autonomia, indignação, sonhos possíveis, são fundamentais para uma educação voltada à mudança histórica e à ação transformadora.

As reflexões de Freire sobre as práticas educativas no interior dos movimentos sociais, das diversas formas de sociabilidade e convivência dos grupos populares, na ação dos partidos políticos, nas práticas dos governos, nas distintas manifestações da cultura popular demonstraram a necessidade de pensar o educativo num âmbito mais abrangente que o da escola, aliando teoria e prática.

O discurso de Freire sempre dirigido aos educadores e educadoras que atuam tanto na escola como em outros âmbitos da prática social, mostram a necessidade de compreender a Educação Popular como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes

âmbitos das relações sociais na sociedade, sem deixar de reconhecer a especificidade das diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem (PONTUAL, 2011).

Desde o momento em que propôs uma outra alfabetização de jovens e adultos, Freire afirmava que o domínio da palavra, o saber escrever, o saber ler, somente adquiriam sentido, se, traduzissem uma melhor capacidade de leitura do mundo, de reflexão crítica a respeito do contexto em que o ser humano vive. Para ele, a leitura do mundo precedia a leitura de letras e da palavra, ou seja, propunha o trabalho educativo na perspectiva da consciência política.

Freire ainda afirmava que se por um lado a cidadania ativa não dependia somente da educação, por outro lado, sem a educação a cidadania ativa não se construía. Com esta afirmação ele apontava os limites e fragilidades das políticas educativas se estas não estivessem articuladas a ações econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento fundado na justiça social, na equidade, na sustentabilidade, nos direitos humanos (PONTUAL, 2011).

Nos anos de 1990, foi enfatizada a necessidade da formação para a cidadania ativa mostrando a necessidade de uma Pedagogia democrática para transformar as relações e as formas de exercício do poder pois, conforme apontado por Freire e outros autores e autoras, o elitismo e o autoritarismo historicamente operados pelas classes dominantes enraizaram-se profundamente nas sociedades latino-americanas. Nesta perspectiva, que era também a dos movimentos sociais dentre eles o feminista, reafirmava-se a necessidade de construir-se uma democracia integral e uma cidadania ativa para superação das múltiplas formas de opressão, buscando concretizar novas formas de exercício do poder numa cultura política radicalmente democrática.

Assim, também o debate sobre qualidade da educação vem à tona pois era preciso que esta fosse idealizada e concretizada na perspectiva dos objetivos emancipatórios das práticas educativas, resgatando, assim, a politicidade inerente à educação e a sua estreita articulação com a mudança social.

A Educação Popular enfatiza a importância da criação de mecanismos de gestão democrática e controle social na construção das políticas públicas de educação, assegurando a participação da sociedade civil em todos os níveis e espaços de tomada de decisão sobre as políticas e programas educativos. A perspectiva da Educação Popular é a que trabalha a construção da qualidade social da educação numa perspectiva de co-gestão e co-responsabilidade entre os diversos atores envolvidos no processo (funcionários/as, docentes, membros da gestão, além dos/as estudantes) para a construção de um modelo de desenvolvimento baseado nos princípios dos direitos humanos, da justiça social, equidade, sustentabilidade e autonomia. Estes foram sempre os pressupostos dos movimentos feministas, valores estes que permearam suas práticas políticas na perspectiva de uma sociedade humana e justa, também para as mulheres.

Considerações finais:

Nessa longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, brevemente relembraida 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 privada 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, além do movimento conservador que defende a Escola Sem Partido, o Estatuto da Família e que conseguiu a retirada do gênero dos Planos de Educação.

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 redutos masculinos, conforme constatamos (BRABO, 2003).⁷ Os movimentos femininos de qualquer tendência, no âmbito internacional,

7 Como se lê, também, em Araújo (1999) e Avelar (1996, 1997).

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 ainda caminha a passos lentos para sua implementação nas escolas, os mecanismos de participação, uma nova forma de ensinar e uma gestão que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, acredita-se 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 oportunidades e 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 estavam contempladas, o que contribuiria para mudanças no que se refere à educação em direitos humanos e para a igualdade de gênero., contudo, esta proposta não teve continuidade.

Acrescente-se, também, que não podemos esquecer que o trabalho feminino, historicamente, 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 da 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 que não proporciona a reflexão necessária acerca da questão do *ser mulher* e da questão de gênero (BRABO, 2005).

Além disso, ainda há necessidade de se rever e investir, nas cidades e nas escolas, na cultura de participação pois ela não ocorre naturalmente mas num processo orgânico e contínuo de vivência e estímulo à participação cidadã. O projeto da Educação Popular e o pensamento freireano continuam atuais, é importante relembrar que a Educação Popular é aquela que estimula a criação de mecanismos de gestão democrática do sistema educativa ao contrário da tradição profundamente elitista e autoritária de gestão do sistema educacional e da escola em particular. Relembramos que a Educação Popular entende a escola como uma instituição aberta à comunidade e como uma “[...] organização aprendente: é a que em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos e organizações sociais na escola, se aproxima destes atores com os quais aprende para a eles poder ensinar também.” (PONTUAL, 2011) Acrescentamos, também, que a escola deve incluir no seu currículo, as ações dos movimentos sociais como as do movimento feminista pois elas são exemplos concretos de exercício de cidadania. Como discutimos em outro texto, as ideias de Paulo Freire influenciaram o pensamento feminista no Brasil, entretanto, é preciso relembrar que também as ideias feministas, sobretudo no que diz respeito à linguagem androcêntrica também o fizeram refletir sobre as várias formas sutis de manutenção do discurso e do poder patriarcal (BRABO, MOREIRA, 2016).

A questão da participação na sociedade e na escola necessita ser vista com responsabilidade pelas pessoas que têm como ideal a consolidação da democracia pois, conforme se lê em Pinto (2010), “[...] é imperativo repensar o espaço público como um espaço de emancipação, diria de emancipações [...]” considerando, também o que expõe Coraggio (1992: 52):

O fácil consenso acerca da necessidade e oportunidade de descentralizar os estados nacionais oculta a oposição entre a proposta neoliberal e a proposta democratizante. Torna-se necessário clarear os sentidos possíveis das ações no contexto da descentralização inevitável, à busca de uma ativa participação dos grupos e organizações populares na vida pública estatal.

Pelas palavras do autor vemos os desafios que estavam postos na década de 1990 e que agora aliam-se a outros condicionantes, como por exemplo as ações de grupos conservadores já mencionadas aqui. Pelas questões aqui relambradas e por tudo o que foi discutido podemos afirmar que a pedagogia do movimento feminista ainda é atual e se faz necessária. Há necessidade de investimento na formação de educadores e educadoras sensíveis à questão de gênero nos cursos de formação inicial e em continuidade pois pesquisas mostram que ainda a questão de gênero é invisível aos olhos de muitos(as) docentes, apesar de constar das políticas educacionais. Há iniciativas importantes em curso, contudo, no geral ainda se pode afirmar que a escola cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos para ambos os sexos, o que contribui para a persistência da desigualdade de gênero e que pode ser constatada também pelo aumento do número dos casos de violência contra as mulheres, incluindo o feminicídio no Brasil. Conforme Adams (2004: 113), nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de gênero, provocou impactos positivos nas escolas pois, conforme afirma a autora, 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: 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”. Pela reflexões aqui feitas nesta breve retomada histórica, observa-se que os valores do pensamento freireano e da Educação Popular bem como dos movimentos feministas sobre a participação da sociedade civil e novas formas de relações sociais na escola nas quais a questão de gênero e os direitos humanos devem ser contemplados, é uma necessidade na sociedade atual, um ideal e um sonho ainda a ser conquistado.

Referências:

- ADAMS, Carol, Docentes como Agentes de Mudança (2004), in: SILVEIRA, Maria Lúcia, GODINHO, Tatau (2004) (orgs.) *Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar*, São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, pp- 107-114.
- ALAMBERT, Zuleika (1997), *A mulher: uma trajetória épica (Esboço histórico-da antiguidade aos nossos dias)*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1997.
- ARAUJO, Clara (1999), *Cidadania incompleta: o impacto da Lei de Cotas sobre a representação política das mulheres no Brasil, 1999*, Tese, Doutorado em Sociologia e Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- AVELAR, Lúcia (1996), *Mulheres na elite política brasileira*, São Paulo, Konrad Adenauer Stiftung.
- BENEVIDES, Maria Victoria (2004), *Cidadania e a questão de gênero*, in: SILVEIRA, Maria Lúcia, GODINHO, Tatau (2004) (orgs.), *Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar*, São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, pp- 91-106.
- BLAY, Eva Alterman (2002) *Gênero na Universidade*, Educação em Revista, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, n.3, Marília, UNESP-Marília-Publicações, pp. 73-78.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino, MOREIRA, Maria de Fátima Salun. *Linguagem, diálogo e alteridade: encontros entre Paulo Freire e feminismos*. (2016) In MACEDO, Eunice (org.) *Ecos de Freire e o pensamento feminista: diálogos e esclarecimentos*. Porto, Portugal, Editora LivPsic, IPFP, CRPF & CIIIE. pp.25-40
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (2005), *A cidadania da mulher professora*, São Paulo, Editora Ícone.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (2008), *Gênero e poder local*. São Paulo Humanitas.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília MEC, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2012.
- CARVALHO, José Murilo de (2007), *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 9ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- CHAUI, Marilena (1994), *Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados*, in: DAGNINO, Evelina, Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense.
- CORAGGIO, José L. (1992), *Las dos corrientes de descentralización en América Latina, Contexto & Educação*, Editora UNIJUÍ, nº 25, jan./mar., pp.52-59.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (1999), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Petrópolis, RJ Editora Vozes.
- KYRIAKOS, Norma. (2007), *A história do feminismo no Brasil*, in: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.), *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*, São Paulo, Ícone.
- PINTO, Celi Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Revista de Sociologia Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à construção do Sistema Educacional Brasileiro*. Revista e-curriculum, S.P., v.7, n.3, dez.
- Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso 04/05/2018
- PIERUCCI, Antonio Flávio (2007), *Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois*, in: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.) *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*, São Paulo, Ícone, pp. 30-44.
- SANTOS, Boaventura de Souza- *Reinventar a democracia*. Lisboa, Gradiva (2ª edição), 1998.
- VIANNA, Claudia Pereira. e UNBEHAUM, Sandra (2004), *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*, Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, pp. 77-104, jan./abr.