

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

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista, Brasil

Resumo O texto reflete sobre a participação do movimento feminista no processo de redemocratização da sociedade brasileira e sobre o desafio da atualidade para «democratizar a democracia». Considera-se especificamente o Estado de São Paulo (Brasil), no qual o movimento feminista teve um importante papel político na década de 1980. São grandes a preocupação e o esforço investidos em mudanças na educação básica brasileira nesse período, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Portanto, 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.

Palavras-chave gênero, educação, movimento feminista, políticas educativas

Abstract

Education and democracy: the feminist movement's role regarding gender equality at school

This paper deals with the feminist movement's role in the redemocratization process of Brazilian society and its educational policies. The State of São Paulo is specifically focused on due to the important role it has played since the 1970's. On the other hand, it approaches specially the decade of 1980, when changes were generated and broken out with the promulgation of the Constitution of the Federative Republic of Brazil, in 1988. Thus, this historical cutting from the 1980's till the end of the 1990's was chosen for being important for legislation analysis and federal reforms in the area of public administration and education, all of them towards democratization of Brazilian society, and when the subject gender is taken into account in national education policy. Finally, the article indicates current actions taken favouring gender equality at school

Key-words gender, education, feminist movement, educational policies

Résumé

Éducation et démocratie: le rôle du mouvement féministe concernant l'égalité de genre à l'école

Cet article récupère le rôle du mouvement féministe dans le processus de rédemocratisation de la société brésilienne et dans les politiques éducationnelles. L'État de São Paulo est envisagé de façon spécifique étant donné l'important rôle politique qu'il a eu depuis les années 1970. D'autre part, la décennie de 1980 est-elle aussi mise en relief vu qu'il s'agit de la période de gestation et d'échaînement des changements avec la promulgation de la Constitution de la République Fédérative du Brésil, en 1988. Donc, le découpage historique des années 1980 jusqu'à la fin des années 1990 a été choisi vu son importance

pour l'analyse des législations et réformes fédérales autant dans l'administration que dans l'éducation, toutes elles tournées vers la démocratisation de la société brésilienne, et quand il s'agit du thème genre dans la politique éducationnelle. L'article fait part aussi des initiatives en cours en vue de l'égalité de genre à l'école.

Mots-clés genre, éducation, mouvement féministe, politiques éducationnelles

Resgatando a história recente

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 nova Constituição Federal, 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 se deram 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 género 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.

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 outra forma de atuação diz respeito à 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»¹, o 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

¹ 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 econômico, privilegiando assim os grupos detentores dos meios de produção», além da *teoria da democracia como participação* (1988: 23), à qual nos referimos.

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 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.

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 Condición Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de São Paulo e depois no interior do Estado.

Foi um momento especial porque as escolas públicas paulistas também tiveram transformações que objetivavam sua democratização. Atendendo à proposta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Secretaria Estadual de Educação, através da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), empreendeu um amplo debate sobre o papel da mulher na sociedade junto às escolas públicas da rede estadual de ensino que resultou em uma publicação na qual encontramos depoimentos e referências bibliográficas para a continuidade do debate que fora enviado às escolas. Mas este não constou das propostas educacionais dos governos posteriores, não teve continuidade, foi esquecido, embora houvesse naquele momento desejo de que a iniciativa continuasse, como alguns depoimentos o mostraram (Brabo, 2005).

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, funcionários, professores, alunos, pais e 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 indícios de mudanças, 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 género.

Isto também se deu devido ao cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão criando-se uma contradição entre os objetivos de alcance dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico, as neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehaum (2004: 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 professores sem investimento na recuperação do nível salarial.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o género estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Eles realçam as relações de género 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 Unbehau (2004: 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de género.

Acrescente-se ainda que, em 2007, foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o que pode contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade. Houve iniciativas voltadas para a cidadania e para a educação em direitos humanos, desde os anos de 1990, como o programa de formação de professores em direitos humanos, quando da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo. Nos anos de 1990, também foram propostos o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Programa Estadual de Direitos Humanos e, no caso de Marília (SP), o Plano Municipal de Direitos Humanos que contemplavam a educação em direitos humanos, na escola de todos os níveis e, também, fora da escola.

Cabe mencionar, também, outro ganho do movimento feminista em termos de política de Estado e que tem contribuído para que mudanças ocorram no que diz respeito à educação para a igualdade de género. 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 tem como metas a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena 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 materni-

dade como função social, e o que foi mais importante: a idéia da construção cultural dos géneros masculinos e femininos; em consequência, 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, mas através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional está intimamente ligada à ampliação do público em todas as esferas da sociedade bem como essa ampliação está condicionada, em parte, à possibilidade de, também na escola, haver práticas de exercício de cidadania.

Neste sentido, considera-se que a educação (não só ela) não cumpriu efetivamente o seu papel para a transformação das relações sociais, ao contrário, continuou em grande parte reforçando valores que discriminam a mulher. Aquele momento de reflexão sobre as injustiças sociais impostas às mulheres brasileiras, na década de 1980, conforme mencionado, não teve continuidade de forma ampla nas escolas estaduais².

Considerações finais

Nessa longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, brevemente relembrada 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 género ser uma questão quase invisível para educadores e educadoras, entre outras demandas.

Mesmo atuando ativamente na democratização do país, nos anos de 1970 e 1980, e, cada vez mais em todas as instâncias da sociedade, pesquisas mostram que os postos de comando e o poder político, ainda são redutos masculinos, conforme constatamos (Brabo, 2003)³. Os movimentos femininos de qualquer

² Cabe mencionar o importante papel da Coordenadoria Especial da Mulher em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria do Governo Municipal e Prefeitura do Município de São Paulo, durante o governo de Martha Suplicy, no investimento da educação municipal numa perspectiva de género.

³ Como se lê, também, em Araújo (1999) e Avelar (1996, 1997).

tendência, no âmbito internacional, ressaltam ainda hoje a necessidade de uma ação política mais intensa das mulheres pois esta está em descompasso com a participação da mulher na sociedade. Apesar do número crescente de mulheres com níveis mais elevados de escolaridade em todo o mundo, há uma persistente concentração de mulheres em cursos tradicionalmente chamados de *femininos*, conforme Blay (2002) também observou na Universidade de São Paulo.

Além da questão de género, que não mais foi debatida e incluída no currículo das escolas, após o debate mencionado dos anos de 1980, os mecanismos de participação na escola, uma nova forma de ensinar e uma administração que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, 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 género estão contempladas, o que pode contribuir para mudanças no que se refere à educação em direitos humanos e sensibilidade à questão de género. 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: 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 género, 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 género (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 estímulo à participação cidadã. Na atualidade, as reformas do Estado que trouxeram em seu bojo a descentralização da administração pública e, nesta, a municipalização do ensino, exigem a capacidade de mobilização e organização da população no sentido de participar da gestão pública e escolar efetiva e continuamente, para que a municipalização não se torne prefeiturização.

Conforme nos mostra Carvalho (2007: 226), temos hoje algumas experiências de colaboração entre sociedade e Estado que sugerem otimismo, como por exemplo, a relação entre as organizações não-governamentais que desenvolvem ações de interesse público. Da colaboração «entre elas e os governos municipais, estaduais e federal, têm resultado experiências inovadoras no encaminhamento e na solução de problemas sociais, sobre tudo nas áreas de educação e direitos civis». Ainda argumenta que «essa aproximação não contém o vício da “estadania” e as limitações do corporativismo porque democratiza o Estado».

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 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 necessárioclarear 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 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 sensíveis à questão de género nos cursos de formação inicial e em continuidade pois pesquisas mostram que ainda a questão de género é invisível aos olhos dos educadores e das educadoras, apesar de constar das políticas educacionais. A escola ainda cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos para ambos os sexos, o que contribui para a desigualdade de género. Conforme Adams (2004: 113), nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de género, foram observados impactos positivos pois, conforme afirma, 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 género, conseguiram «um impacto positivo no desempenho das crianças e conseguiram elevar o desempenho dos meninos-sem ser às custas 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), relembrando 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. Pelas colocações feitas, observa-se que o debate sobre a participação da sociedade civil e sobre novas formas de relações sociais na escola nas quais a questão de género deve ser contemplada é uma necessidade na sociedade atual.

Se a escola pública, tanto estadual quanto municipal, tiver como objetivo formar realmente para a cidadania plena, ativa, estará revendo seu papel e empreendendo esforços para a transformação. Visará a formação política para meninas e meninos, funcionários, professores/as, pais e mães, para a comunidade em geral. Sabemos que a transformação na direção da igualdade, respeitando as diferenças, não se dá naturalmente. Se atualmente, outros modelos de masculino e feminino estão sendo gestados é porque os movimentos feministas e de educadores questionaram as discriminações de gênero e porque as mulheres foram às ruas, reivindicaram e conquistaram direitos. Nesse processo, a atuação de educadores e educadoras é fundamental. Se continuar o círculo vicioso que não se rompe na escola, do não vivenciar da cidadania e de não ser adotada a perspectiva de gênero, provavelmente, estaremos inaugurando um novo *coronelismo ou um patriarcalismo do século XXI*, que sutilmente discrimina, que provoca e reforça a desigualdade sob o manto da democracia.

Referências bibliográficas

- Adams, Carol, (2004) «Docentes como Agentes de Mudança», in Maria Lúcia Silveira e Tatau Godinho (orgs.), *Educar para a Igualdade: Género 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.
- Almeida, Jane Soares de (1998), *Mulher e educação: a paixão pelo possível*, São Paulo, Fundação Editora da UNESP.
- Apple, Michel W. (1995), *O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*, in P. A .A . Gentili e T.T. da Silva, *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, pp. 179-204
- Araujo, Clara (1999), *Cidadania incompleta: o impacto da Lei de Cotas sobre a representação política das mulheres no Brasil*, Tese, Doutorado em Sociologia e Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Avelar, Lúcia (1996), *Mulheres na elite política brasileira*, São Paulo, Konrad Adenauer Stiftung.
- Avelar, Lúcia (1997), *Mulheres na elite política brasileira: canais de acesso ao poder*, São Paulo, Konrad Adenauer Stiftung.
- Benevides, Maria Victoria (2004), «Cidadania e a questão de gênero», in Maria Lúcia Silveira e Tatau Godinho (orgs.), *Educar para a Igualdade: Género e Educação Escolar*, São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, pp. 91-106.
- Blay, E. A. (2002), «Género 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 (2005), *A cidadania da mulher professora*, São Paulo, Editora Ícone.
- Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino (2003), *Género e poder local: eleições municipais em Marília (SP)*, Tese Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Brasil.

- Carvalho, José Murilo de (2007), *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 9ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Chauí, Marilena (1994), «Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados», in Evelina Dagnino, *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.
- Gentili, Pablo A. A., Silva, Tomaz Tadeu da (1995), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Kyriakos, Norma. (2007), «A história do feminismo no Brasil», in Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (org.), *Género e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*, São Paulo, Ícone.
- Oliveira, Dalila A. (1997) (org.), *Gestão Democrática da Educação*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Peroni, Vera (2003), *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*, São Paulo, Editora Xamã.
- Pierucci, Antonio Flávio (2007), «Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois», in Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (org.), *Género e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*, São Paulo, Ícone, pp. 30-44.
- Vianna, Claudia Pereira e Unbehauem, Sandra (2004), «O género nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002», *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, pp. 77-104, jan./abr.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo é Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília-SP-Brasil; Doutorada – Programa de Pós-Graduação em Sociologia – FFLCH- Universidade de São Paulo-Brasil; Pós-doutorada – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade do Minho-Braga, Portugal, em 2007; Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em 2007; Conselheira do Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Género-NEMGE-USP e Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. Endereço eletrônico: tamb@marilia.unesp.br

Artigo recebido em Janeiro de 2008 e aceite para publicação em Março de 2008