

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

A CONSTRUÇÃO DA AGENDA DE GÊNERO NO SISTEMA EDUCACIONAL  
BRASILEIRO (1996-2007)

Autora: Nina Madsen

Dissertação apresentada ao Departamento  
de Sociologia da Universidade de  
Brasília/UnB como parte dos requisitos  
para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, Agosto de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

A CONSTRUÇÃO DA AGENDA DE GÊNERO NO SISTEMA EDUCACIONAL  
BRASILEIRO (1996-2007)

Autora: Nina Madsen

Orientadora: Doutora Lourdes Bandeira (UnB)

Banca: Profa. Doutora Lourdes Bandeira (orientadora – UnB)  
Profa. Doutora Ana Liési Thurler (UnB)  
Profa. Doutora Margareth Lopes (UNICAMP)  
Profa. Doutora Deis Elucy Siqueira (UnB)

Dedico este trabalho aos meus avós, Golda e Cauby,  
e aos meus pais, Iara e Allan,  
que me ensinaram que a tradição é importante  
e a transgressão, necessária.

Também às equipes da SPM e da SECAD,  
que, apesar de todos os pesares, têm conseguido,  
com muita luta e perseverança,  
construir uma agenda de gênero para a educação brasileira.

## **Agradecimentos**

Quero agradecer, com todo meu amor e carinho, ao Beto, meu marido-companheiro, que me acompanhou e incentivou durante todo esse percurso. À minha mãe, Iara, e ao meu pai, Allan; aos meus avós, Golda e Cauby, e a toda minha família, pelo apoio incondicional, pelo incentivo e pelas colaborações concretas no processo de elaboração dessa dissertação.

Aos meus amigos e amigas, em particular a Joana Chagas, por ter me conduzido tanto ao universo da educação, quanto ao universo do feminismo e por ter me convencido a me candidatar ao mestrado. Também a Ana Carolina Querino, por ter estado tão perto o tempo todo, revisando, sugerindo e me incentivando, tornando essa jornada bem menos solitária. A Tiago Barros, por ter, tão paciente e generosamente, construído as figuras que uso na conclusão deste trabalho. Também a Karen, Chris, Marcelo, Dema e Daniel, pelas revisões e sugestões do ante-projeto, do projeto e da dissertação. E a todas/os as/os demais, pela torcida e apoio.

À minha orientadora, Lourdes Bandeira, por sua generosidade e dedicação. Ao departamento de Sociologia, em especial ao pessoal da secretaria – Evaldo, Abílio e Márcia, pela pronta resposta a todas as muitas perguntas e solicitações que fiz ao longo desses dois anos e meio. À Professora Marisa Veloso, pelo incentivo e apoio. Às/aos colegas de mestrado, em especial a Berenice, Ludmila, Raphael, Betina, Anette e Fabrícia, pela solidariedade e companheirismo.

A toda a equipe do UNIFEM, em especial à Ana Falú e à Junia Puglia, que me deram todo o apoio ao longo desse mestrado e que me deixaram ir no momento certo.

À equipe da SPM, especialmente à Naiara Corrêa, pela disposição permanente em atender minhas solicitações e à Ministra Nilcéa Freire, pela concessão de preciosa e inspiradora entrevista. À Carmem Barroso, à Alejandra Valdés e às pessoas da SPM e da SECAD que me concederam entrevistas. À Fúlvia Rosemberg pelos textos.

Às minhas protetoras e protetores, deste plano e do outro também.

“O segredo é imaginar um mundo social no qual as vidas de cidadãos e cidadãs integrem o ganhapão, o cuidado, o ativismo comunitário, a participação política e o envolvimento na vida associativa da sociedade civil, deixando também algum tempo para a diversão. Não parece muito provável que este mundo se torne uma realidade no futuro imediato, mas é esse o único mundo pós-industrial que promete uma verdadeira equidade de gênero”.

(Fraser, 1997: 62)

## **Sumário**

<b>Lista de Siglas</b>	08
<b>Lista de tabelas, quadros e figuras</b>	11
<b>Resumo</b>	12
<b>Abstract</b>	13
<b>1. Introdução</b>	14
1.1. Estrutura da dissertação e Procedimentos metodológicos adotados	16
1.2. Contextualizando a pesquisa	17
1.3. Sistematizando dimensões conceituais	25
<b>2. Redistribuição, reconhecimento e representação como dimensões do sistema educacional no Brasil</b>	30
2.1. Interesses de classe versus identidade de grupo: mudanças de paradigma	32
2.2. As três dimensões da justiça: Redistribuição, Reconhecimento e Representação	37
2.3. Afirmção e Transformação como estratégias para a construção da justiça	43
2.4. Democracia, Cidadania e Gênero na educação: possibilidades de transformação	45
2.5. Redistribuição, reconhecimento e representação na educação	48
<b>3. A agenda internacional de gênero e educação</b>	56
3.1. Gênero nos documentos internacionais da educação	60
3.2. Educação nos documentos de promoção dos direitos das mulheres	76
3.3. Algumas questões importantes desse debate	83
<b>4. O Estado Brasileiro, a educação e igualdade de gênero</b>	86
4.1. O Estado Nacional Brasileiro e a educação: estruturas das desigualdades	87

4.2. Educação como política pública	97
4.3. Bases Legais do sistema educacional brasileiro	111
4.4. Perspectiva de gênero nas políticas educacionais de âmbito nacional no Brasil	117
4.5. Políticas de gênero na educação	131
4.6. Algumas conclusões	134
<b>5. A chegada da agenda de promoção da igualdade de gênero às escolas</b>	136
5.1. Gênero e Sexualidade nos conflitos escolares	138
5.2. Crise no sistema de colaboração do sistema educacional	150
<b>6. Conclusões</b>	158
6.1. As agendas de gênero e educação do Estado Brasileiro	159
6.2. Para uma agenda de gênero do sistema educacional brasileiro	165
6.3. Possibilidades abertas a partir deste estudo. E fim.	169
<b>Referências Bibliográficas</b>	171
<b>Anexo 1</b>	182
<b>Anexo 2</b>	189

## **Lista de Siglas e Abreviações**

ABE: Associação Brasileira de Educação

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDAW: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher

CLAM-UFRJ: Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CNDM: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CNE: Conselho Nacional da Educação

CNPM: Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPC: Centros Populares de Cultura

CTU: Contrato Temporário da União

DF: Distrito Federal

EUA: Estados Unidos da América

EPT: Educação Para Todos

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GDF: Governo do Distrito Federal

GLBTT: Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

GT: Grupo de Trabalho

IBC: Instituto Benjamin Constant

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDG: Índice de Disparidades de Gênero

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IES: Instituições de Ensino Superior



INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases  
LDBN: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais  
MCT: Ministério da Ciência e Tecnologia  
MEB: Movimento de Educação de Base  
MEC: Ministério da Educação  
ODM: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio  
ONU: Organização das Nações Unidas  
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCN-EF: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental  
PCN-EM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação  
PISA: Programa Internacional de Avaliação Comparada  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PNPM: Plano Nacional de Políticas para as Mulheres  
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRELAC: Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe  
PRIOM: Programa Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades para a Mulher na Área Educativa (Argentina)  
PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira  
REDEFEM: Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas  
REPEM: Rede de Educação Popular entre Mulheres  
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEB: Secretaria de Educação Básica  
SECAD-MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação  
SEPPIR: Secretaria Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial  
SPM: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres  
UAB: Universidade Aberta do Brasil

UnB: Universidade de Brasília

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIFEM: Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

USP: Universidade Estadual de São Paulo

## Lista de Tabelas, Quadros e Figuras

Tabela 1. Matrículas nos diferentes níveis de ensino, por sexo	21
Tabela 2. Concluintes do ensino fundamental e médio, por sexo	22
Tabela 3. Ensino Superior – Graduação. Percentual de matrícula nos maiores cursos, por sexo	22
Tabela 4. Docentes do ensino superior por grandes áreas e por sexo	23
Quadro 1. Dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da representação no sistema educacional brasileiro	52
Quadro 2. Documentos internacionais da educação	61
Quadro 3. Documentos internacionais para a promoção dos direitos das mulheres	77
Quadro 4. Marcos constitucionais e conquistas das mulheres no campo da educação	93
Quadro 5. Parâmetros e indicadores da análise da estrutura institucional e dos documentos normativos do sistema educacional brasileiro	99
Quadro 6. Conteúdo de gênero nos PCN-EM, volume 1	125
Quadro 7. Redações inscritas na 2ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	137
Figura 1. Cronologias das Agendas de Gênero e Educação no Estado Brasileiro (União)	159
Figura 2. Mapas das Agendas de Gênero na Educação	161
Figura 3. Agenda 1: Centro	162
Figura 4. Agenda 2: Extremidades	164
Quadro 8. Revisão de políticas e ações em curso	167

## Resumo

O trabalho apresenta uma pesquisa exploratória que mapeia o processo de construção da agenda de gênero dentro do sistema educacional brasileiro, no período entre 1996 e 2007. Ao mesmo tempo, propõe um marco teórico desenvolvido a partir das três dimensões da teoria de justiça de Fraser (1997, 2005): redistribuição, reconhecimento e representação, e a partir da adaptação dessas dimensões ao campo da educação primeiro sugerida por Caviedes, Fernández & Barrientos (2006). A proposta é compor um modelo tri-dimensional que, ao analisar ou formular a educação como política pública do Estado, abarque as dimensões econômica, cultural-simbólica e política de maneira integrada (entendendo que cada dimensão dialoga e interfere nas demais) e transversal (entendendo que essa leitura deve perpassar todo o sistema, em todas as suas instâncias e formulações). A pesquisa exploratória foi feita em três níveis: internacional, nacional e local. No plano internacional, foram examinados alguns documentos balizadores da agenda internacional de educação e da agenda internacional de gênero. No plano nacional (Estado Nacional Brasileiro, no nível da União), a pesquisa foi direcionada às instituições (através das entrevistas com técnicas e coordenadoras identificadas e com a Ministra Nilcéa Freire), aos documentos que conformam as bases legais da educação, às políticas nacionais de educação e às políticas de gênero na educação. Finalmente, no plano local (escolas), realizaram-se entrevistas com diretores, professora e alunas, de forma a identificar por que caminhos a agenda de gênero formulada pelo Estado alcança este espaço. Como resultado, identificou-se a co-existência de duas agendas de gênero e educação paralelas: uma primeira inaugurada em 1996, com a nova LDB e com a série de reformas educativas realizadas pelo Estado Brasileiro ao longo dos anos 1990, que responde aos compromissos internacionais assumidos pelo país; e uma segunda, inaugurada em 2004, com a formulação do I PNPM e com a criação da SECAD no Ministério da Educação. O percurso dessas agendas, sua posição no interior do Estado, bem como seu grau de complexidade e seu entendimento do que são e de onde se localizam as desigualdades de gênero, não são os mesmos. Enquanto a primeira, que começa a se desenhar em 1996, parte do centro para as extremidades, ou seja, das bases legais que definem a educação como política pública, para a formulação de políticas nacionais de educação; a segunda circula pelas extremidades, pelas políticas de gênero em educação e pela incidência pontual em algumas políticas nacionais de educação, sem haver conseguido, até agora, chegar ao centro.

**Palavras-chave:** educação e gênero, sistema educacional brasileiro, agenda de gênero na educação.

## **Abstract**

The present work presents an exploratory research that maps the formulating process of a gender agenda for the Brazilian educational system, covering the period from 1996 to 2007. It also proposes a theoretical frame based on Fraser's (1997, 2005) dimensions of justice – redistribution, recognition and representation – and on the adaptation of this theory to the field of education first suggested by Caviedes, Fernández & Barrientos (2006). The aim is to compose a tri-dimensional model that analyses and/or formulates education as a public policy in view of a perspective that embraces economic, cultural-symbolic and political dimensions in an integrated and crosscutting way. The exploratory research was conducted in three different levels: international, national and local. In the international level, some selected key documents for education and for the promotion of women's rights were examined. In the national level (National State level), the research addressed both institutions and documents that compose the legal ground of education, the national policies for education, and gender policies in education. Finally, in the local level (schools), interviews were conducted with school staff in order to identify the entry paths of State educational policy in the local space. As a result, the research identified the co-existence of two parallel gender agendas in education: a first one that starts in 1996 with the new LDB e with the series of educational reforms carried out by the Brazilian State throughout the 1990s; and a second one, which starts in 2004 with the formulation of the I PNPM and the creation of SECAD in the Ministry of Education. The course of these two agendas, their position inside the structure of the National State, as well as their complexity levels, and their understanding of the gender inequalities encountered in the educational system are not the same. While the first one goes from the centre to the margins of the system, starting at the legal ground to the national policies on education; the second one circulates in the margins, in the formulation of gender policies for education, and in the eventual incidence in national policies for education, without having managed, so far, to achieve the centre.

**Keywords:** education and gender, Brazilian educational system, gender agenda in education.

## 1. Introdução

Este trabalho tem dois objetivos: o primeiro é o de apresentar os resultados do que decidi chamar uma “pesquisa exploratória” sobre a construção da agenda da igualdade de gênero no sistema educacional brasileiro, perpassando os planos internacional, nacional (Estado, no nível da União) e local (escola); e o segundo, uma reflexão teórica que ensaia a construção de um modelo de análise das desigualdades de gênero (associadas às desigualdades de raça/etnia e classe) na educação, que permita pensar em termos de políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade.

A intenção é, portanto, a de apresentar um diagnóstico da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro no período de 1996 a 2007 e um marco teórico que o contenha, a partir de uma perspectiva de gênero, que me permitam abrir janelas para futuras e mais aprofundadas pesquisas nos diferentes níveis já apontados.

Desenvolvo esta análise através da construção de um mapa de convergências que combina diferentes níveis de análise: em primeiro lugar, o nível internacional. Assumindo como hipótese que a construção da agenda de gênero na educação começa a ser formulada no Brasil na década de 1990, a partir da importação dos objetivos e metas para a igualdade de gênero definidos nos compromissos e documentos internacionais da educação e da promoção dos direitos das mulheres, faço uma análise de alguns desses documentos com a intenção de mapear a agenda internacional de gênero e educação.

O segundo nível de análise é o espaço nacional de formulação de políticas e conteúdos educacionais, nos quais os compromissos com a promoção da equidade de gênero começam a se materializar. Nesse nível, atuam tomadores de decisão e formuladores de políticas e conteúdos educacionais. Também exercem influência no nível do Estado, movimentos sociais, sindicatos de professores, entidades religiosas e outros atores e atrizes que acompanham e participam da formulação das políticas e conteúdos em educação. É importante ressaltar que, apesar da descentralização do sistema educacional brasileiro e da relativa autonomia de estados e municípios na formulação de políticas e na definição de conteúdos para a educação, defini o recorte deste nível da pesquisa na União, por entender que é neste plano que se define a educação como política pública do Estado, assim como é da União a responsabilidade pela formulação da política nacional de educação.

Vale destacar que a existência da agenda de gênero – na educação e nos demais campos de atuação do Estado – deve-se à presença e às demandas do movimento feminista, tanto no âmbito nacional, quanto no internacional, nas diversas conferências e espaços internacionais nos quais as agendas sociais e desenvolvimentistas da globalização são forjadas.

No terceiro e último nível deste trabalho, encontra-se o ambiente escolar. Aí estão incluídos professoras/es, estudantes, equipe escolar (diretoria, funcionários/as), comunidade escolar. A intenção ao incluir este nível na pesquisa é a de observar de que maneira e em que medida as políticas, conteúdos e programas desenhados e formulados para a promoção da igualdade de gênero no nível do Estado chegam às escolas.

Em última instância, o que pretendo é mapear os caminhos e identificar os conteúdos da agenda de gênero do sistema educacional brasileiro, partindo do plano internacional até chegar ao plano local, às escolas.

O recorte temporal definido vai de 1996 a 2007, anos aqui definidos como marcos para a análise da agenda de gênero na educação. Em 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (lei 9.394/96). Esta nova lei inaugura o processo de reformas educativas no Brasil, um processo iniciado em toda América Latina na década de 1990 por influência e pressão de organismos internacionais e multilaterais. No outro extremo do período está o ano de 2007, marcado pelo lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e também pela formulação do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM).

Ao longo desse intervalo, temos o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, em 1997, os PCN para o Ensino Médio em 1999 e Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. Em 2003, a mudança de governo e de orientações para as políticas sociais; e a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres com status de Ministério. Em 2004, a realização da I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, na qual se formula o I PNPM; a criação, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instância do MEC que, de alguma forma, termina assumindo a pauta de gênero no Ministério.

Os marcos temporais, as instituições e as bases legais e os documentos que definem e orientam o sistema educacional brasileiro e aos quais a agenda de gênero na educação se

integra serão, portanto, objetos de análise deste estudo. A abordagem teórica a partir da qual conduzo esta pesquisa se fundamenta na teoria de justiça elaborada por Fraser (1997) e suas três dimensões: a redistribuição (nível econômico), o reconhecimento (nível cultural-simbólico) e a representação (nível político).

Partindo da adaptação dessas dimensões para o campo da educação proposta por Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), apresento uma sugestão de marco teórico para a análise e formulação do sistema educacional e das políticas que integram e materializam a agenda de gênero e educação. De acordo com esta proposta, o conjunto de desigualdades (de gênero, raça/etnia e de classe) que estrutura a sociedade e o Estado brasileiros deve ser observado a partir das dimensões econômica, cultural-simbólica e política de maneira integrada e transversal, de forma a que as respostas do Estado às injustiças sociais se tornem mais complexas, abrangentes e transformadoras.

### **1.1. Estrutura da dissertação e Procedimentos metodológicos adotados.**

A dissertação está organizada em 6 capítulos: introdução, capítulo teórico, três capítulos de análise de dados divididos de acordo com os planos trabalhados (internacional, nacional e local) e conclusão.

A estrutura do trabalho é sustentada, por um lado, pelo que chamo de mapa de convergências, a partir do qual defino os três planos sobre os quais desenvolvo as pesquisas. A idéia é a de buscar os pontos de encontro/convergência entre os três planos no processo de construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro. Por outro lado, apóia-se no marco teórico formulado, o qual orienta as críticas e as sugestões apontadas ao longo do estudo.

Os procedimentos metodológicos adotados variaram de acordo com o plano de análise em questão. Para as análises do plano internacional, o procedimento adotado foi a revisão sistemática e crítica dos documentos selecionados. Também foi realizada, via correio eletrônico, uma entrevista com Carmem Barroso (21 de maio de 2008), integrante da Forçatarefa de Gênero e Educação que elaborou os primeiros relatórios de Educação e de Gênero do Projeto Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.



Para a análise de dados referentes ao segundo plano, realizei a leitura sistematizada e crítica dos documentos selecionados, procedimento semelhante ao adotado para o plano internacional, e colhi um total de cinco entrevistas semi-estruturadas com quatro funcionárias (entre técnicas e coordenadoras) da área de educação e gênero da SPM e da SECAD-MEC e com a Ministra Nilcéa Freire.

Finalmente, a leitura do plano local foi desenvolvida a partir dos dados coletados em entrevistas semi-estruturadas realizadas com profissionais da educação de duas escolas do Distrito Federal. Ao todo foram seis entrevistas, sendo duas com os diretores das escolas, 3 com alunas e 1 com uma professora/coordenadora pedagógica.

Mais detalhes sobre os procedimentos adotados em cada etapa são apresentados nos próprios capítulos.

## **1.2. Contextualizando a pesquisa**

A escolha do tema educação formal e gênero é na verdade a união de dois assuntos que despertaram meu interesse em diferentes momentos, mas pela mesma via do trabalho. Primeiro, a educação formal e o processo de reformas educativas e curriculares pelo qual passaram vários países da América Latina na década de 1990, dentre eles o Brasil; segundo, o feminismo como projeto de realidade e como agenda política de reivindicações por um mundo mais justo.

Quando passei a observar a educação formal no Brasil a partir do ponto de vista feminista, a revisar os números e a interpretar os conteúdos da nossa educação a partir de uma perspectiva de gênero, comecei a me dar conta de que eles nem refletiam, nem problematizavam as desigualdades de gênero. Pelo contrário, apareciam não como um problema a ser enfrentado, mas sim como um problema com o qual já não nos preocupamos. Nossas estatísticas educacionais mostravam – como mostram ainda – uma realidade paritária, numericamente equitativa, entre meninos e meninas, entre homens e mulheres.

Entendo a educação formal como um compromisso do Estado com a formação de suas cidadãs e seus cidadãos e, ao mesmo tempo, como uma declaração de princípios e valores orientadores de uma determinada sociedade, criados e priorizados por um grupo específico de pessoas para outros grupos particulares. Nela, identifico um espaço onde se produzem e

reproduzem conceitos, habilidades e competências socialmente construídos e validados; um espaço marcado pelas mesmas relações de poder e pelas mesmas hierarquias culturais, econômicas e políticas marcadas por signos e significados patriarcais que estruturam a sociedade e o Estado de maneira geral. Foi a partir desse entendimento do que seja a educação, que comecei a questionar a aparente calma do cenário educacional brasileiro no que se refere às desigualdades de gênero.

A escolha da teoria de justiça de Fraser como marco teórico para o desenvolvimento desta pesquisa se deu precisamente pelo entendimento de que o olhar tridimensional proposto pela autora era o que permitiria um desvelamento mais amplo dessas desigualdades cada vez mais escondidas.

A constatação da pouca atenção do movimento feminista em geral, e do brasileiro em particular, à educação formal e ao sistema educacional também serviu como estímulo à definição deste tema e deste objeto de pesquisa. Na verdade, a educação foi um tema central da agenda feminista na passagem do século XIX para o século XX, quando a ênfase das demandas do movimento se localizava na possibilidade de acesso ao mundo do trabalho como estratégia de emancipação e independência. Quando o acesso à educação passa a ser um direito garantido formalmente para as mulheres (do mundo ocidental, vale ressaltar), a educação deixa de ser ponto prioritário das reivindicações feministas.

De fato, como pude constatar pelas leituras e entrevistas realizadas, são poucas as feministas que hoje se dedicam ao tema, seja na universidade, seja na militância política. Existe um número razoável de estudos e pesquisas em educação a partir de uma perspectiva de gênero, mas o foco costuma estar nas práticas pedagógicas e nas relações de gênero em sala de aula. Pesquisas e estudos sobre o sistema educacional a partir de um ponto de vista feminista são mais raras no Brasil.

Stromquist (1992), ao abordar a pouca atenção dedicada à educação pelas organizações e movimentos feministas e de mulheres e a pouca articulação encontrada entre o pensamento feminista e o campo da educação, menciona três razões para o fato: primeiro, porque, inicialmente (década de 1970), a educação, em seu sentido mais amplo, era vista pelo movimento feminista como uma possibilidade de ampliação da capacidade individual de ação à qual as mulheres deviam poder aceder. Em segundo lugar, porque a ênfase das demandas e

do ativismo em direção à transformação de estruturas reguladoras do Estado estava colocada (e, em grande medida, assim permanece) no mercado de trabalho e nos direitos sexuais e reprodutivos. Finalmente, como última razão, Stromquist aponta o caráter essencialmente pedagógico das interpretações e produções sobre a educação na América Latina, e a ausência de leituras sociais e políticas do campo.

Ao mesmo tempo, é irrisória a assimilação, pelos movimentos e pensadores/as mais críticos/as do campo da educação no Brasil, de elementos e reflexões do pensamento feminista. A intersecção das perspectivas de gênero, raça/etnia e classe nas formulações críticas sobre a educação, então, raramente se encontra. E se no pensamento crítico não aparece, que dirá do pensamento hegemônico que elabora e define as diretrizes legais e as orientações formais do sistema educacional brasileiro.

A percepção desse silêncio – quebrado por algumas vozes potentes, ainda que isoladas, como é o caso de Rosemberg (1992, 2001, 2001a, 2002) Vianna (2004, 2005, 2006, 2008) e Farah (2004) – no que se refere ao reconhecimento e à análise das desigualdades de gênero na estrutura educacional brasileira pelo Estado Brasileiro, foi, enfim, o que me despertou o interesse para iniciar essa pesquisa. Como afirma Stromquist (1992: 06):

“Hoje, a existência de desigualdades de gênero na educação em geral e da posição subordinada da mulher em particular, não são o resultado de políticas deliberadas de exclusão, mas sim da persistência de normas sociais não desafiadas referentes aos papéis sociais de homens e mulheres”.

Justifico a pertinência deste estudo, portanto, primeiro pela convicção de que a educação formal é um espaço possível e necessário para a realização de uma transformação social, cultural e política como a pretendida pelo pensamento feminista; e segundo, pela pouca produção e atenção dedicadas ao sistema educacional a partir de uma perspectiva feminista.

A década de 1990 marca o início de um período política e economicamente novo e complexo na América Latina. Recém-saídos de ditaduras militares, a grande maioria dos países da região passa a adotar, em seus processos de redemocratização, caminhos

liberalizantes. De um lado, a reconquista da participação política; de outro, modelos econômicos e de desenvolvimento que assumem os princípios hegemônicos de um motor capitalista e globalizante que passa a adquirir cada vez mais força.

A educação, nesse contexto, começa a acompanhar as novas medidas de desenvolvimento econômico adotadas e o discurso da “educação como chave do desenvolvimento” assume centralidade. As reformas educacionais focadas na educação básica (e no ensino fundamental, principalmente) impõe esse novo modelo, baseado na idéia de que quanto maior o nível educacional de uma dada sociedade, maior o crescimento econômico daquela sociedade (Freitag, 2005). Essa abordagem econômica da educação, primeiro elaborada em meados dos anos 1960, predomina ainda hoje no discurso e na prática dos organismos internacionais ligados à educação e ao desenvolvimento e dos Estados nacionais signatários dos acordos e convenções das Nações Unidas.

A universalização da educação básica de qualidade para todos e todas é a primeira orientação destes documentos e é precisamente por aí que começam as reformas educacionais na América Latina, inclusive no Brasil. Nesse processo, forte ênfase foi dada à paridade de gênero no acesso e na permanência na escola.

Para fins deste estudo, considero que as reformas educacionais no Brasil orientadas por esse novo paradigma internacional têm início com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Além de definir uma série de mudanças na estrutura, na administração e no financiamento da educação nacional, entendo a nova LDB, bem como os demais marcos desse processo (PNE, PCN, projetos financiados pelo Banco Mundial e pelo BID), como um marco de vinculação dos princípios orientadores da educação nacional aos princípios definidos por esse novo paradigma internacional da educação.

Ora, se a agenda de gênero apresentada pelos documentos-chave desse paradigma tem seu foco nos indicadores de acesso e permanência na escola, não é de se estranhar que seja precisamente essa a agenda de gênero inicialmente incorporada pelo Estado Brasileiro no que se refere à educação.

Esta perspectiva, no entanto, não responde ao contexto de desigualdades de gênero do sistema educacional brasileiro. Escondidas atrás de indicadores e de números, as realidades

escolares continuam extremamente discriminatórias e desiguais, ainda que os índices de igualdade e equidade demonstrem avanços. Segundo Rosemberg (2001:517),

“(…) é possível afirmar que estes indicadores: fragmentam o sistema de ensino, pois focalizam idades e níveis escolares isoladamente (por exemplo, um indicador para a educação básica, outro para a superior) como se fossem independentes; adotam uma perspectiva do feminismo liberal, pois a meta é a de que os indicadores femininos se aproximem dos masculinos, são interpretados como se fossem a própria dinâmica social, perdendo o sentido estrito de que apenas indicam uma configuração social e humana, sendo identificados então como o próprio foco da política social; homogeneizam os grupos de países – de um lado os desenvolvidos e de outro os subdesenvolvidos – sem atentarem para heterogeneidades internas e semelhanças transversais”.

Como é possível observar nas tabelas abaixo, os indicadores nacionais de acesso e permanência apontam não apenas para uma situação de paridade entre meninos e meninas, mas para uma leve desvantagem dos meninos em relação às meninas.

**Tabela 1**  
**Matrículas nos diferentes níveis de ensino, por sexo**  
**Brasil, 2006**

	<b>Total Absoluto</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
<b>Creche</b>	1.427.942	48%	52%
<b>Pré-escola</b>	5.588.153	48,7%	51,3%
<b>Ensino Fundamental 1ª a 4ª</b>	18.338.600	47,4%	52,6%
<b>Ensino Fundamental 5ª a 8ª</b>	14.944.063	50,1%	49,9%
<b>Ensino Fundamental (total)</b>	33.282.663	48,6%	51,4%
<b>Ensino Médio</b>	8.906.820	54%	46%

Fonte: Censo Escolar 2006. Brasília, INEP.

Chama a atenção nesta tabela, no entanto, a diferença entre as taxas de matrícula feminina e masculina na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental<sup>1</sup>, com leve desvantagem para as meninas, quadro que logo se inverte nos últimos anos do ensino fundamental, passando então a caracterizar a diferença com desvantagem mais acentuada para os meninos dessa etapa até a graduação no ensino superior.

**Tabela 2**  
**Concluintes do ensino fundamental e médio, por sexo**  
**Brasil, 2006**

	<b>Total</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	2.471.690	54,3%	46,7%
<b>Ensino Médio</b>	1.858.615	57,6%	42,4%

Fonte: Censo Escolar 2006. Brasília, INEP.

A tabela 2 ratifica a desigualdade e demonstra ainda sua acentuação quando da conclusão do ensino médio, o que demonstra que as mulheres passam mais tempo na escola, além de sugerir taxas mais elevadas de abandono entre os meninos, um fenômeno que tem sido mais e mais estudado.

**Tabela 3**  
**Ensino Superior – Graduação. Percentual de matrícula**  
**nos maiores cursos, por sexo**  
**Brasil, 2005**

	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
<b>Direito</b>	48,9%	51,1%
<b>Administração</b>	49,2%	50,8%
<b>Pedagogia</b>	91,3%	8,66%
<b>Engenharia</b>	20,3%	79,7%
<b>Letras</b>	80%	20%
<b>Ciências Contábeis</b>	50,7%	49,3%
<b>Comunicação Social</b>	56,6%	43,4%
<b>Enfermagem</b>	82,9%	17,1%
<b>Educação Física</b>	43,1%	56,9%
<b>Ciências da Computação</b>	18,8%	81,2%
<b>Total</b>	54,9%	45,1%
<b>Demais Cursos</b>	55,9%	44,1%

Fonte: Censo Escolar 2005. Brasília, INEP.

<sup>1</sup> Considerando a população masculina e feminina de faixa etária correspondente a esses primeiros anos do processo de educação formal (que, no intervalo de 0 a 19 anos se mantém composta por 49% de meninas e 51% de meninos), acredito caber aqui uma pesquisa mais detalhada também sobre possíveis razões para esse desequilíbrio – além daquelas já em andamento sobre a diminuição da participação masculina no ensino médio e na graduação.

A tabela 3, por sua vez, demonstra que, apesar de as mulheres constituírem maioria também no ensino superior, permanece acentuada a divisão sexual do conhecimento.

O que os dados apresentados acima informam é que o desequilíbrio entre meninos e meninas se inicia na educação infantil mesmo, com uma taxa de matrícula masculina levemente superior à feminina. Essa diferença permanece até a conclusão do ensino fundamental, quando o desequilíbrio se inverte, acentua-se na conclusão do ensino médio e se mantém até a conclusão da graduação. Os dados de matrícula na graduação, no entanto, começam a mostrar as desigualdades escondidas quando revelam uma diferença marcante entre a presença de homens em cursos associados ao masculino (como a Engenharia e as Ciências da Computação), e a presença de mulheres em cursos associados ao feminino, ao cuidado (Pedagogia, Letras e Enfermagem).

Comparando os dados acima com estes referentes ao número e percentual de docentes do ensino superior, percebemos uma inversão nesse desequilíbrio, como pode ser observado na tabela abaixo.

**Tabela 4**  
**Docentes do ensino superior por grandes áreas, por sexo**  
**Brasil, 2004**

	<b>Total Absoluto de Docentes</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	5.713	24,3%	75,7%
<b>Ciências Biológicas</b>	5.600	46,2%	53,8%
<b>Engenharias</b>	4.473	17,3%	82,7%
<b>Ciências da Saúde</b>	5.052	39,6%	60,4%
<b>Ciências Agrárias</b>	3.225	22,9%	77,1%
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	3.290	31,5%	68,5%
<b>Ciências Humanas</b>	5.988	50,6%	49,4%
<b>Linguística/Letras/Artes</b>	2.009	60,6%	39,4%
<b>Total</b>	35.350	36,1%	63,9%

Fonte: CAPES/MEC. Brasília, 2004.

O que se pode sugerir a partir destes dados, é que as desigualdades de gênero na educação brasileira não estão em evidência nos índices de matrícula (ainda que nestes índices apareçam com maior força outras desigualdades, como as de classe, as de raça/etnia, as regionais e as

por localização). Elas, na verdade, localizam-se nos espaços quase que imperceptíveis de reprodução de papéis sociais marcados pelas relações de gênero.

Estão expressas no processo e no sistema educacional brasileiro de diversas formas e em diferentes níveis. No acesso a diferentes disciplinas e carreiras, na divisão de tarefas dentro e fora de sala de aula entre os/as alunos/as, os/as professores/as, entre os campos disciplinares de ensino/aprendizagem e de estudo, entre a equipe da escola de maneira geral, nos livros e materiais didáticos, nas relações entre os atores da comunidade escolar, na violência presente nas escolas, na representação e na participação política. Estão presentes também na elaboração dos currículos, na escolha de conteúdos e na maneira como esses conteúdos são apresentados e desenvolvidos.

O foco prioritário no acesso à educação termina por traduzir, de maneira equivocada, sexo por gênero. Assumem-se as metas de paridade (mesmo número de meninos e meninas entrando e saindo das escolas) e negligenciam-se o diagnóstico, as análises e as políticas de gênero, as quais enfatizam os aspectos e as marcas culturais das desigualdades presentes no sistema educacional – paritário ou não.

O Estado Brasileiro, portanto, quando incorpora a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silencia os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional. Ao traduzir a educação em índices de universalização e indicadores de qualidade, o Estado termina neutralizando um campo marcado por e definidor de tensões e desigualdades.

A baixa qualidade da educação brasileira, denunciada por indicadores internacionais e agora nacionais<sup>2</sup> de forma recorrente, poderia começar a ser problematizada e interpretada de forma a incluir entre diagnósticos e soluções para a educação nacional, as desigualdades de gênero e raça/etnia, entendendo-as como parte daquilo que estrutura nossa sociedade e reconhecendo, portanto, sua interferência no processo de aprendizagem e de formação de cidadãos e cidadãs.

É importante mencionar também, como parte do contexto educacional brasileiro, que o país apresenta um dos mais baixos investimentos em educação do mundo (3,9% do PIB em

---

<sup>2</sup> Refiro-me ao recém-criado IDEB, Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado a partir das taxas de evasão escolar e repetência e a partir dos resultados das avaliações nacionais de ensino fundamental (Prova Brasil) e ensino médio (SAEB).



2007). Também, que a cisão entre classes sociais no Brasil é nitidamente observada na educação através dos números e do perfil das instituições públicas e privadas de ensino, da mesma forma que a clivagem racial e étnica. As escolas públicas brasileiras – poucas, mal equipadas, invadidas pela violência – e seus professores e professoras – mal remunerados, desestimulados e amedrontados – atendem, atualmente, a população mais pobre e a maioria da população negra no país.

O que o contexto nos diz, portanto, é que o problema educacional brasileiro tem raízes profundas, complexas e diversas. Algumas desigualdades são mais visíveis, outras menos, mas todas igualmente formadoras do quadro maior. E o que este trabalho propõe, a partir de um olhar feminista sobre a agenda de gênero do sistema educacional do país, é que somente com um diagnóstico complexo, profundo e diverso deste problema, que associe as dimensões econômica, cultural-simbólica e política é que soluções coerentes poderão ser apresentadas.

Mapear a agenda de gênero do sistema educacional brasileiro é, enfim, uma tentativa de demonstrar o quanto ainda nos falta para alcançar um entendimento e uma solução coerentes com o problema e a realidade que temos nas mãos.

### **1.3. Sistematizando dimensões conceituais**

Antes de prosseguir, quero me deter rapidamente no esclarecimento do significado do conceito de gênero adotado neste trabalho, e também na delimitação de alguns termos utilizados com frequência ao longo do texto.

#### ***Gênero***

Para fins deste trabalho, entendo a noção de gênero como uma dimensão das relações sociais que demarca hierarquicamente os papéis sociais culturalmente associados a mulheres e homens, atribuindo mais valor e conferindo mais poder aos papéis masculinos exercidos por homens e menor valor e menor poder aos papéis femininos exercidos por mulheres.

Entendo que a construção social do gênero – assim como a construção social da raça – é uma das bases de sustentação da estrutura social sobre a qual vivemos, na medida em que define espaços de atuação (público e privado) específicos para homens e mulheres e também

na medida em que organiza economicamente a sociedade em torno da família heterossexual constituída pelo homem-produtor e pela mulher-cuidadora.

Considero, portanto, que o gênero é definido em termos de uma estrutura social arbitrariamente construída e que é refletido no processo de construção de identidades subjetivas. Nesse sentido, falar em igualdade de gênero significa buscar formas de desconstruir a ordem vigente no sentido da eliminação das hierarquias de poder socialmente definidas para homens e mulheres, e da dissolução dos obstáculos culturais, econômicos e legais para a expressão e a experiência das identidades de gênero individuais.

### ***Igualdade, Equidade e Paridade de gênero***

O termo *paridade de gênero* utilizado ao longo do texto se refere a percentuais equilibrados de homens e mulheres, meninos e meninas nos indicadores de acesso, permanência e desempenho na escola. É um conceito vinculado unicamente aos aspectos quantitativos da participação de meninas e mulheres na educação.

O conceito de *igualdade* de gênero possui um conteúdo semântico marcado pelo debate conceitual feminista em torno das noções de *igualdade* e *diferença* de gênero. Grosso modo, enquanto a primeira defende que homens e mulheres devem ser tratados e reconhecidos como iguais, a segunda acredita que diferenças devem ser reconhecidas e preservadas.

De acordo com Fraser (1997) e com Harding (1996), a crítica formulada à noção de igualdade a associa a parâmetros liberais que a definiriam a partir de um referencial masculino, o que não representaria uma ruptura efetiva com a cultura androcêntrica, nem a reelaboração de valores e de comportamentos. Já a crítica à noção de *diferença* se orienta pela rejeição à essencialização da mulher e do feminino implícita no estabelecimento das diferenças “naturais” entre homens e mulheres, as quais, teoricamente, deveriam refletir a formulação de leis e políticas.

O conceito de equidade de gênero, por sua vez, se refere à eliminação de barreiras normativas que definem ou reforçam uma posição ou um papel social hierarquicamente inferior às mulheres ou aos indivíduos cuja identidade de gênero não corresponde aos padrões hegemônicos da heteronormatividade. Fraser (1997) propõe um conceito de equidade de gênero que compreende a seguinte pluralidade de princípios normativos: o da anti-pobreza, o

da anti-exploração, o da igualdade de renda, o da igualdade de tempo livre, o da igualdade de respeito, o da anti-marginalização e, finalmente, o do anti-androcentrismo.

Neste trabalho, adoto este conceito elaborado por Fraser. No entanto, ao invés de utilizar o termo *equidade*, refiro-me a ele como *igualdade*. Isso porque, no contexto brasileiro, não se fala em *iniquidades*, mas sim em *desigualdades* de gênero. Portanto, para manter essa oposição, adoto o termo *igualdade de gênero*, ainda que associado ao conceito de *equidade* formulado por Fraser.

### ***Promoção da Igualdade de Gênero***

Quando me refiro à promoção da igualdade de gênero na educação brasileira, estou falando em:

- Compromisso, por parte do Estado brasileiro, com a igualdade de gênero como princípio fundador e estruturante da educação, o que significa um sistema educacional fundado e constituído a partir de uma lógica anti-discriminatória, para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes e possuidores dos mesmos direitos e das mesmas oportunidades.
- Mudança de padrões sociais e culturais de comportamento transmitidos através dos conteúdos e práticas educacionais, os quais definem papéis genericamente constituídos para homens e mulheres.
- Mudança no conceito e no formato instituído de família adotado e disseminado pelos conteúdos e práticas educacionais.
- Docentes formados e orientados a partir de uma perspectiva crítica que desperte consciência para as desigualdades persistentes em nossa sociedade e em nosso sistema educacional.
- Paridade sexual não só entre os e as estudantes no acesso e permanência nas escolas, mas também entre docentes e entre formuladores de políticas e tomadores de decisões no campo da educação (estes últimos, homens em sua maioria).
- Na formulação de um sistema educacional e em uma prática educacional que assumam e promovam uma nova ordem de gênero baseada no exercício igualitário e equilibrado das funções de provedor/a e de cuidador/a.

### ***Agenda de Gênero***

O conceito de agenda de gênero aqui adotado é aquele formulado por Farah (2004: 53), que o define como:

“a agenda síntese dos temas priorizados por diversos atores (e atrizes), tendo como eixo as relações de gênero, não se confundindo com a agenda de nenhum grupo particular. Reúne, assim, temas e propostas levantadas por mulheres participantes de movimentos populares e temas e propostas formuladas pelo feminismo, em suas diferentes vertentes”.

No contexto da educação e, mais especificamente, das políticas públicas em educação e gênero, essa agenda se caracterizaria por dois tipos amplos de demandas: aquelas por políticas públicas de gênero em educação, e aquelas pela transversalização da perspectiva de gênero nas políticas educacionais e no sistema educacional de modo geral.

Para fins deste estudo, trabalha-se com essa idéia em dois níveis diferentes: o internacional e o nacional. As semelhanças e diferenças dessa agenda nos dois níveis são exploradas ao longo do texto.

### ***Tema/temática/questão de gênero***

Os termos *tema de gênero*, *temática de gênero* e *questão de gênero* são genéricos que se referem ao conjunto de conteúdos e elementos abarcados pela discussão sobre as desigualdades de gênero, quais sejam: papéis sociais hierarquicamente diferenciados de homens e mulheres, dominação masculina, sexismo, heteronormatividade, discriminação contra mulheres e contra indivíduos cujas identidades de gênero não correspondem ao padrão hegemônico.

### ***Perspectiva de gênero e sensibilidade de gênero***

O termo *perspectiva de gênero* se refere a um olhar para a realidade orientado pelo reconhecimento das desigualdades de gênero presentes na sociedade. No contexto da

educação, aparece associado à formulação de documentos, políticas e conteúdos educacionais e sua existência pressupõe a expressão do reconhecimento das desigualdades nos documentos, políticas e conteúdos elaborados.

Já a *sensibilidade de gênero* se refere, neste contexto, ora ao uso da linguagem e à menção textual das desigualdades nos textos e documentos educacionais, ora à sensibilidade de atores e atrizes envolvidos no processo educacional para o reconhecimento das desigualdades de gênero.

A importância de se precisar toda essa terminologia e esses conceitos reside na confusão produzida pelo uso reiterado e esvaziado da categoria de gênero, especialmente nos espaços de formulação de políticas públicas, seja no nível nacional ou internacional. Os termos e as expressões relacionadas à categoria gênero acabaram se transformando numa espécie de selo do politicamente correto: seu uso se disseminou, tornando-se quase que obrigatório no universo de formulação de políticas sociais, mas sua dimensão e seu conteúdo político se dissiparam. Essas precisões são, portanto, um esforço de conter a hemorragia política do gênero.

## **2. Redistribuição, reconhecimento e representação como dimensões do sistema educacional no Brasil.**

A abordagem teórica adotada neste trabalho resultou de um processo de elaboração que se deu aos poucos, na medida em que se delimitava a problemática da pesquisa. A intenção, portanto, não foi a de aplicar um instrumental teórico já consolidado a uma pesquisa empírica, mas sim o exato inverso: a partir da pesquisa e do interesse por um recorte da realidade educacional brasileira, buscar elementos teóricos para a interpretação e para a elaboração de um modelo que possa permitir uma explicação dessa realidade.

Esse recorte em particular – o das desigualdades de gênero na educação – parece carecer de variedade e densidade de marcos teóricos que o expliquem e questionem e que, ao mesmo tempo, possibilitem uma discussão mais ampliada e segura a respeito dos caminhos para a constituição de um sistema educacional mais igualitário e justo. Conforme assinalado por Bonder (1994) e Stromquist (1992), as pesquisas realizadas nessa área tendem a se concentrar em uma descrição detalhada e em uma crítica contundente ao estado de coisas, mas muito poucas se detêm a formular o problema teoricamente. E a ausência da formulação teórica dificulta o debate, o questionamento e a proposição de alternativas ao sistema educacional constituído.

Com o intuito, portanto, de contribuir para a formulação de um marco teórico capaz de suscitar o debate acerca das desigualdades de gênero presentes na educação brasileira, apresento uma abordagem que parte de uma interpretação do conceito de justiça desenvolvido e revisado por Fraser (1997, 2007), baseado inicialmente nas dimensões de redistribuição e reconhecimento e, mais recentemente, também na dimensão de representação<sup>3</sup>. Essa leitura da teoria de Fraser (em sua versão inicial, com as duas primeiras dimensões apenas) aplicada à educação foi proposta originalmente pelas autoras Caviedes, Fernández & Barrientos (2006) para o desenvolvimento de uma série de pesquisas sobre equidade de gênero e reformas

---

<sup>3</sup> Nancy Fraser apresenta as dimensões da redistribuição e do reconhecimento na década de 1990, no livro *Justice Interruptus* (1997). A dimensão da representação, por sua vez, é sugerida pela primeira vez no livro em parceria com Axel Honneth, *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical exchange*, de 2003, e apresentada com mais detalhes em artigo da *New Left Review* de 2005, intitulado “Reframing Justice in a Globalizing World”.

educativas em quatro países da América Latina (Argentina, Chile, Colômbia e Peru), publicação lançada em 2006 pela Hexagrama<sup>4</sup>.

Associando as dimensões e categorias desenvolvidas por Fraser aos diversos planos contidos no processo de escolarização, Caviedes, Fernández & Barrientos logram elaborar um marco teórico inovador para os estudos de gênero e educação numa perspectiva que abrange, além das práticas pedagógicas, do cotidiano escolar e do currículo oculto, também a formulação de currículos formais, de materiais didáticos, de programas de formação continuada e de políticas públicas em educação.

Assim, as autoras estabelecem a seguinte relação entre o universo escolar e as dimensões da justiça propostas por Fraser: a paridade no acesso à educação equivaleria à justiça distributiva (redistribuição), enquanto que o processo educativo, ou a *socialização de gênero*, corresponderia à justiça cultural ou simbólica de Fraser (reconhecimento)

O que proponho é, enfim, aproveitar o marco desenvolvido pelas três autoras, ampliando-o com a inclusão da dimensão da representação, elaborada por Fraser mais recentemente, e com novas associações entre as dimensões da justiça e os aspectos e níveis do sistema educacional brasileiro identificados através das pesquisas realizadas para este trabalho.

Discuto também neste capítulo os conceitos de democracia e cidadania associados a educação e gênero a partir de artigos de Mouffe (1999), Arnot e Dillabough (2000) e da própria Fraser, com o intuito de levantar o debate acerca das relações entre Estado, educação e educação para a cidadania, na estruturação de uma sociedade fundada em persistentes e múltiplas desigualdades, quais sejam, de gênero, raça/etnia e classe, entre outras.

As possibilidades de diálogo entre o marco teórico aqui proposto e as principais correntes da Sociologia da Educação também serão abordadas nesse capítulo, de forma a estabelecer vínculos entre os pensamentos de um e outro campo.

---

<sup>4</sup> CAVIEDES, E. G., FERNÁNDEZ, P. P. & BARRIENTOS, A. V. (ed.). *Equidad de Género y Reformas Educativas – Argentina, Chile, Colômbia y Perú*. Hexagrama: Santiago de Chile, 2006. O livro reúne os resultados da pesquisa que dá título ao livro. Patricia Provoste, Alejandra Valdés e Elizabeth Caviedes assinam o capítulo de introdução que apresenta a abordagem teórica desenvolvida a partir da teoria de justiça de Fraser e que orientou as pesquisas nos quatro países.

Nas próximas páginas, portanto, apresento e reviso a teoria desenvolvida por Fraser, começando pelo resgate do contexto no qual se insere essa teoria, passando pelo debate sobre democracia, cidadania e gênero na educação, para, finalmente, expor e ampliar o instrumental desenvolvido por Caviedes, Fernández & Barrientos, buscando sempre estabelecer as relações possíveis com o pensamento de autores da sociologia da educação e da pedagogia. Pretendo, com essa tentativa de articulação entre as/os diferentes autoras/es, não só ensaiar sobre as possibilidades de interpretação das desigualdades de gênero na educação brasileira, como também propor um instrumento teórico de análise para o tratamento dos dados coletados e dos documentos revisados no decorrer desta pesquisa.

### **2.1. Interesses de classe versus identidade de grupo: mudanças de paradigmas**

Em 1997, Fraser lança *Justice Interruptus. Critical reflections on the “Postsocialist” Condition*, um conjunto de artigos que busca apresentar um diagnóstico amplo e complexo de um período marcado pelo que a autora denomina a “condição pós-socialista”. Definida como um “estado de espírito cético”, ou como a “estrutura de um sentimento que marca o estado pós-1989 da esquerda” (Fraser, 1997: 01), essa condição é caracterizada a partir de três aspectos constitutivos. São eles: a ausência de uma alternativa progressista à ordem vigente; uma mudança na gramática das demandas sociais; e um ressurgimento do liberalismo econômico (Fraser, 1997).

As dimensões da redistribuição e do reconhecimento são apresentadas por Fraser nesse contexto, como elementos das mudanças na gramática das demandas sociais, assim como na emergência e na visibilidade de novos atores sociais que começam a enfatizar as identidades de grupo em lugar dos interesses de classe (Fraser, 1997).

Ao desfazer-se a polarização que definia as agendas política, econômica e ideológica no mundo, abre-se espaço para as demandas de natureza identitária, que já ganhavam força e organização na Europa Ocidental e nos EUA desde o final dos anos 1960, quando se fortaleciam os movimentos negro e de mulheres especialmente.

Neste contexto, o conceito de dominação cultural, e não mais o de exploração econômica, assume a centralidade da cena política. Movimentos, associações e organizações passam a se orientar por uma nova ideologia, fazendo com que as demandas por



reconhecimento comecem a ganhar força e, ao mesmo tempo, a se opor às demandas por redistribuição (correspondentes, nessa nova lógica, ao modelo anterior).

A pauta da identidade no contexto das demandas políticas reconfigura o cenário dos movimentos sociais, abrindo espaço para o que se convencionou chamar de “novos movimentos sociais”, em oposição aos “velhos movimentos”. Enquanto estes últimos são associados a um paradigma caracterizado por uma identidade inscrita na estrutura de classes sociais, por conflitos de interesses sintetizados nas lutas de classe e por uma perspectiva materialista-histórica das relações de poder e das disputas, os novos movimentos sociais “têm sido caracterizados por uma crescente politização da vida social” (Laclau, 1983: 02) que instaura novas formas de organização social baseadas na identidade de grupo, cria novos espaços para o fazer político e reorienta a agenda das demandas sociais em direção às chamadas “políticas culturais”<sup>5</sup>.

Para Laclau (1983: 06), os novos movimentos sociais surgem em um momento em que,

“A multiplicação de pontos de ruptura que tem acompanhado a crescente burocratização da vida social e a ‘comodificação’ das sociedades industriais avançadas têm acarretado uma proliferação de antagonismos, mas cada um deles tende a criar seu próprio espaço e a politizar uma área específica de relações sociais”.

Há, portanto, com a nova dinâmica instaurada pelos novos movimentos sociais, caracterizados por suas demandas identitárias, um deslocamento dos espaços políticos de uma arena mais fortemente demarcada pelos limites e fronteiras das formas de associativismo relacionadas à luta de classes (sindicatos em negociação e disputa com o Estado – sociedade civil versus sociedade política), para espaços plurais de atuação política – as redes regionais, internacionais e globais que hoje conectam movimentos sociais das mais diversas partes do mundo e se consolidam como atores nos processos de formulação e debate político de âmbito internacional são exemplos desse processo. De acordo com Alvarez, Dagnino e Escobar

---

<sup>5</sup> Sonia E. Alvarez, Evelina Dagnino e Arturo Escobar (2000: 24), assim definem política cultural: “interpretamos política cultural como o processo posto em ação quando conjuntos de atores sociais moldados por e encarnando diferentes significados e práticas culturais entram em conflito uns com os outros”.

(2000: 26), “as políticas culturais dos movimentos sociais tentam amiúde desafiar ou desestabilizar as culturas políticas dominantes” e se constituem, segundo Scherer (2006: 113), “em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção”.

As “políticas culturais” inauguradas com os chamados novos movimentos se inserem, portanto, no que Fraser definiu como a dimensão do reconhecimento, a qual “enfatizou a necessidade de reconhecer a diferença” (Fraser, 2007: 296). Enquanto as lutas por redistribuição, associadas aos velhos movimentos, concentravam-se na busca por equidade social a partir de um novo modelo de distribuição econômica, as lutas por reconhecimento se afastaram das demandas de caráter econômico para focarem seus esforços em mudanças em padrões de comportamentos e em hierarquias culturais.

As demandas culturais desses novos grupos identitários, no entanto, produziram, segundo Fraser, um deslocamento não só dos espaços possíveis de exercício político, como também da própria agenda política de demandas sociais. A ênfase exclusiva na dimensão da redistribuição é substituída, em grande medida, pelas demandas por reconhecimento, sem que, no entanto, o problema da má distribuição estivesse resolvido. Para Fraser (2007: 297), portanto,

“No contexto do *fin-de-siècle*, a virada em direção ao reconhecimento acomodou-se confortavelmente ao neo-liberalismo hegemônico que nada mais queria que reprimir a memória do igualitarismo social. O resultado foi uma ironia histórica. Ao invés de chegar a um paradigma maior e mais rico que incluísse tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, nós efetivamente trocamos um paradigma truncado por outro – um economicismo truncado por um culturalismo truncado”.

A idéia de Fraser de que as demandas por reconhecimento de alguma maneira suplantam as demandas por redistribuição no contexto do pós-socialismo definido pela autora e a separação das demandas econômicas das demandas culturais foram criticadas por Iris Young (1997), que defende que o cultural é econômico e acusa Fraser da elaboração de um

modelo dicotômico que não dá conta da multiplicidade de dimensões presentes no fenômeno da opressão. Para Young (1997: 154), um modelo teórico mais interessante para a tensão entre demandas por redistribuição e demandas por reconhecimento seria um modelo plural que “conceptualize questões de justiça envolvendo reconhecimento e identidade como possuidoras de inevitáveis fontes e conseqüências materiais econômicas, sem ser reduzíveis às dinâmicas de mercado ou a exploração e privação econômicas”.

Fraser (1997a) responde à crítica de Young afirmando que seu modelo na verdade não propõe uma dicotomia que separa o universo cultural do universo econômico, mas sim, e para fins analíticos, uma perspectiva dual na qual as dimensões se comunicam e se interpenetram.

No contexto dos movimentos sociais brasileiros e latino-americanos, um fenômeno interessante é o da formação de redes que, segundo Scherer (2006: 115), “vêm permitindo aos movimentos sociais passarem da defesa de um sujeito identitário único à defesa de um sujeito plural”. A pesquisadora sugere que o espaço das redes tem propiciado a assimilação de umas dimensões por outras, tornando cada vez menos dissociadas não apenas as múltiplas dimensões identitárias, como também as dimensões econômicas da distribuição<sup>6</sup>.

### ***Na Educação***

No campo da educação, podemos localizar esse momento de mudança de paradigma no pensamento de autores como Giroux & McLaren (1997) e Bruner (2001) e nas teorias feministas que se acercaram à ou que foram aproximadas da educação por alguns dos autores mencionados. Os estudos culturais críticos, como passaram a ser chamados, surgiram como uma alternativa às teorias reprodutivistas da educação (Bourdieu<sup>7</sup>, Bernstein<sup>8</sup>), que tendiam a pautar sua análise crítica pela leitura ainda marcadamente marxista das desigualdades sócio-econômicas da sociedade. Da ênfase na reprodução da estrutura social de classes, passa-se à análise da produção/reprodução cultural – em seus diversos aspectos – inerente ao processo de escolarização.

---

<sup>6</sup> Este seria um tema para pesquisa e reflexão mais elaboradas, o que não cabe neste trabalho. No entanto, como a linha teórica adotada neste trabalho segue o pensamento de uma norte-americana bastante vinculada a seu contexto nacional, vale o comentário para marcar uma possível especificidade do contexto brasileiro no que se refere à comunicação entre as demandas de naturezas diferentes.

<sup>7</sup> Apud Nogueira & Nogueira, 2004.

<sup>8</sup> 2003.

As chamadas teorias reprodutivistas foram as que, pela primeira vez, examinaram a educação a partir de uma perspectiva histórica da sociedade, que identificava nas instituições de ensino, instrumentos de reprodução da cultura e da estrutura de classes (Freitag, 2005). Essa visão se opunha àquela fundada por Durkheim (1978), que via a educação como um laboratório de transformação dos indivíduos de seres egoístas em seres coletivistas, capazes de viver em sociedade. Não há, em Durkheim, uma reflexão crítica a respeito do papel das instituições educacionais na manutenção da estrutura e da ordem sociais. Durkheim vê na educação o espaço de formação da sociedade coesa que formula. Não há conflitos nem tensões presentes no processo educativo na visão deste pensador.

Visão que se opõe também à concepção da educação como agente democratizante da sociedade formulada por Mannheim e Dewey (Freitag, 2005). Estes dois autores chegaram a identificar, de maneira mais explícita, a educação com a ideologia do Estado, mas terminaram vinculando-a a um projeto de democracia meritocrático que também não reconhecia no processo educativo o espaço político e de relações de poder que Bourdieu (Nogueira e Nogueira, 2004) e Bernstein (2003), entre outros, localizaram.

A teoria crítica irá trazer ao debate contribuições dos pensamentos pós-estruturalista e pós-moderno, dialogando também com a teoria feminista, e apresentando uma abordagem da educação que leva em consideração a dominação e as relações de poder instauradas nas práticas pedagógicas e, essencialmente, na linguagem. Segundo Giroux e McLaren (1997), a teoria crítica radical propõe a interseção entre linguagem e subjetividade, poder e história. Os autores localizam na teoria reprodutivista “um modo de análise reativo, que repetidamente supersimplifica a complexidade da vida cultural e social” (Giroux e McLaren, 1997: 27).

Associo, para fins deste estudo, a crítica de perspectiva marxista da educação (a teoria reprodutivista e também a perspectiva althusseriana, que define a escola como um aparelho ideológico do Estado) à dimensão da redistribuição; e a perspectiva da teoria crítica, à dimensão do reconhecimento. O paralelo que podemos traçar entre as duas perspectivas de um lado, e as dimensões da justiça de Fraser de outro, permite-nos inserir esse debate sociológico-pedagógico sobre o sentido e a função da educação num contexto histórico mais amplo, que abarcou não só uma série de transformações no âmbito político das demandas sociais, como também mudanças de paradigma nas ciências sociais e nas teorias sobre a educação.

No caso brasileiro, o pensamento crítico no campo da educação concentrou-se nas correntes marxistas e, portanto, enfatizou a dimensão da redistribuição em detrimento da dimensão do reconhecimento<sup>9</sup>. De fato, os estudos culturais críticos (ou o multiculturalismo crítico, conforme formulado por McLaren<sup>10</sup>) parecem não ter adquirido tanta força nas pesquisas e na formulação do pensamento da sociologia da educação e da pedagogia no Brasil. Talvez porque as desigualdades sociais de classe ainda sejam o alvo principal das demandas sociais no país, ou talvez porque o multiculturalismo no Brasil se manifeste de uma maneira distinta aos países europeus, onde a teoria foi originalmente formulada.

## **2.2. As três dimensões da justiça: Redistribuição, Reconhecimento e Representação**

“... o significado mais geral de justiça é a paridade de participação. De acordo com essa interpretação democrática-radical do princípio da igualdade do valor moral, a justiça exige arranjos sociais que permitam a participação de todos e todas como pares na vida social. Superar injustiças significa dismantelar obstáculos institucionalizados que impedem a participação de algumas pessoas em pé de igualdade com outras, como parceiros integrais na interação social”<sup>11</sup> (Fraser, 2005: 05).

A teoria da justiça inicialmente proposta por Fraser (1997), conforme já mencionado, apresenta apenas duas dimensões: a redistribuição e o reconhecimento. É na tensão e na relação entre essas duas dimensões que a autora localiza, em princípio, sua teoria de justiça. Em publicações mais recentes, no entanto, Fraser (2003, 2005) revisa seu posicionamento inicial e, atualizando o contexto no qual insere sua teoria, apresenta a terceira dimensão da justiça: a representação.

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que a dimensão da representação conforme proposta por Fraser (ou qualquer formulação semelhante), até onde pude apurar, não é incorporada por nenhuma corrente teórica nem da sociologia da educação, nem da pedagogia.

<sup>10</sup> 1997.

<sup>11</sup> Tradução livre do inglês.

A partir de um marco geral de justiça, definida em linhas gerais como “paridade na participação”, a autora amplia sua abordagem inicial, desenvolvendo e complexificando as três dimensões apontadas.

A primeira, a redistribuição, corresponde, como já mencionado anteriormente, à dimensão econômica do modelo teórico. O conceito da redistribuição se sustenta na noção de que a participação pode ser impedida por situações de privação econômica. A má distribuição faz com que as pessoas sejam “impedidas de participar plenamente por estruturas econômicas que negam os recursos necessários a elas para interagir com outras como pares” (Fraser, 2005: 05). No modelo de Fraser, a situação de injustiça produzida nessa dimensão exige como medida corretora a redistribuição dos recursos e das riquezas.

O reconhecimento, por sua vez, corresponde, no sistema de Fraser, à dimensão cultural da justiça. Refere-se ao que a autora chama de “*status order*” e parte do princípio de que “as pessoas também podem ser impedidas de interagir em condições de paridade por hierarquias de valor cultural institucionalizadas, as quais lhes negam os requisitos definidos como necessários” (Fraser, 2005: 05) para o estabelecimento de relações sociais igualitárias.

Finalmente, a dimensão da representação surge da percepção da autora de que a justiça não pode ser plenamente democrática se não abre espaços à participação de todas e todos também aos processos de formulação dos marcos definidores de um determinado sistema. Ou seja, se um segmento da população está excluído do processo de definição de marcos legais e legislativos; se o sistema de regras e leis que orienta uma sociedade não é pensado e formulado de maneira participativa e igualitária, ele não poderá resultar em um marco igualitário e participativo, capaz de contemplar a todos e todas.

O mais interessante do modelo tridimensional de Fraser é que, ao mesmo tempo em que ele delimita e caracteriza cada dimensão em particular, ele nos permite um olhar sobre as desigualdades que, além de identificar cada dimensão, é capaz de abarcar e associar as interconexões das múltiplas representações de desigualdades. Num contexto social como o brasileiro, em que desigualdades de classe, raça, etnia e gênero se combinam na conformação de uma estrutura de injustiça e exclusão social profundas e definidoras das relações e hierarquias que organizam a sociedade como um todo, somente um modelo capaz de abarcar

essa complexidade pode servir para diagnosticar a realidade e para apresentar alternativas de transformação da mesma.

Associar a dimensão da redistribuição à dimensão do reconhecimento, e vice-versa, é entender que as desigualdades de classe, de caráter econômico, são reforçadas pelas desigualdades de gênero e de raça/etnia, na mesma medida em que as desigualdades de raça/etnia e de gênero se vêem intensificadas em contextos de desigualdades de classe. Pensar, por exemplo, em políticas de transferência de renda no Brasil sem levar em conta que a pobreza no país está intrinsecamente associada à condição racial/étnica e ao sexo associado a papéis de gênero é atacar apenas parte de um problema e arriscar não resolvê-lo inteiramente. De maneira análoga, formular uma política educacional de ampliação de acesso ao ensino médio que não considere as desigualdades de raça e de gênero implicadas na dinâmica de abandono da escola é investir numa fração de problema, e não num problema inteiro.

A terceira dimensão da justiça, a de representação, é formulada por Fraser a partir da observação das dinâmicas de organização e funcionamento de alguns movimentos transnacionais, como a diversidade dos movimentos feminista e de mulheres, os quais passaram a exercer uma real influência na definição de políticas e na revisão de legislações a partir de uma inserção ampliada e fortalecida no cenário internacional, em especial nos espaços internacionais de tomada de decisão. “Sobre o guarda-chuva do slogan ‘os direitos das mulheres são direitos humanos’, feministas de todo o mundo estão conectando lutas contra práticas patriarcais locais, com campanhas por reformas do direito internacional” (Fraser, 2005: 03).

Trata-se da dimensão política do modelo de Fraser (2005: 06), e se fundamenta na crítica aos modelos de pertencimento social que orientam nossas sociedades.

“Ao estabelecer os critérios de pertencimento social e, portanto, ao definir quem conta como um membro, a dimensão política da justiça torna mais específico o alcance das outras duas dimensões: ela nos diz quem está incluído e quem está excluído do círculo daqueles que têm direito a uma justa distribuição e a um reconhecimento recíproco”.

A falta de representação (*misrepresentation*) se expressa em três níveis: a falta de representação política ordinária (*ordinary-political misrepresentation*), a falta de enquadramento (*misframing*), e a falta de representação meta-política (*meta-political misrepresentation*).

O primeiro nível, o da falta de representação política ordinária, se refere a quando “regras de decisão política negam a alguns dos incluídos a oportunidade de participação integral” (Fraser, 2005: 08) no sistema político de representação. Neste nível, está incluída, por exemplo, a falta de representação política de mulheres e afro-descendentes nos espaços de tomada de decisão e de debate político. Nesse sentido, é interessante notar que a falta de representação não se dá, via de regra, por uma impossibilidade explícita e categórica, mas sim por uma estrutura social patriarcal e racista e que, combinando restrições políticas e econômicas com uma hierarquia desigual de valores culturais, produz e mantém uma sociedade fundada em desigualdades e exclusões.

O segundo nível da falta de representação é a chamada falta de enquadramento, que se refere, de acordo com a autora, à ausência de representação de alguns setores e grupos sociais nos processos e espaços de definição de parâmetros e limites dentro do campo político.

“Aqui a injustiça surge quando os limites de uma dada comunidade são definidos de maneira tal a excluir erroneamente algumas pessoas de qualquer possibilidade de participação nos espaços autorizados de demanda por justiça”(Fraser: 2005, 08).

Esse nível de falta de representação é, segundo Fraser, o mais sutil deles, pois não se trata apenas da não-representação em espaços de tomada de decisão. Trata-se da não-participação nos processos que criam estes espaços. Em última instância, o que se questiona aqui é o sistema mesmo; as sutilezas de estruturas de poder, controle e domínio que, ainda que aparentemente abertas, permanecem dentro de um sistema criado e perpetuado por uns poucos. Daí decorre um ponto de tensão importante: como solucionar as injustiças e desigualdades oriundas desse sistema? Joga-se com as regras já definidas ou busca-se a ruptura com o modelo? Participar dos processos de criação dos parâmetros que conduzem os sistemas de



regulação social é uma forma de subversão e ruptura desse sistema, ou simplesmente uma forma de entrar no jogo?

O que se questiona é, enfim, a possibilidade de incidência mais profunda e de real transformação. A margem, os excluídos e excluídas, a estrutura desigual do sistema educacional não são sua expressão desvirtuada, mas sim partes constitutivas do mesmo. A demanda por representação, portanto, é tanto uma estratégia de transformação e de ruptura, como uma tentativa de exercício de participação por aquelas e aqueles historicamente excluídos desse processo. Que diferentes sejam iguais perante o sistema de direitos. Philips (2001) defende a idéia de que a demanda por representação não deve estar traduzida simplesmente no que ela chama de uma política de presença (materializada através das cotas e da representação física de diferentes grupos nos espaços de tomada de decisão), mas também numa política de idéias, capaz de tornar presentes as demandas de todos os grupos, ainda que a totalidade deles não esteja representada paritariamente.

O problema aqui é que o sistema que temos atualmente (capitalista, de economia neo-liberal e política conservadora) não está, na prática, fundado nem sobre as bases da paridade de representação (presença), nem sobre as bases da multiplicidade de demandas representadas nos espaços de tomada de decisão (idéias).

Fraser, no entanto, tem em mente um universo político de fronteiras cada vez menos definidas, que permitiria a abertura de novos espaços políticos possíveis para as respostas às demandas por redistribuição, reconhecimento e representação. “Como podemos integrar lutas contra a má distribuição, a falta de reconhecimento e a falta de representação dentro de um marco pós-Vestfália?”<sup>12</sup>, a autora pergunta (Fraser, 2005: 11). Como incorporar princípios de igualdade e de justiça a um modelo de Estado que parece ter seus contornos de soberania nacional cada vez menos definidos?

Para responder a essa pergunta e numa tentativa de determinar o sujeito de justiça (*the 'who' of justice*), Fraser apresenta o conceito de políticas de enquadramento (*politics of framing*), que compreende “esforços para estabelecer e consolidar, para contestar e revisar a divisão autoritária do espaço político” (Fraser, 2005: 11). As políticas de enquadramento,

---

<sup>12</sup> O marco pós-Vestfália mencionado por Fraser se refere a um novo marco para a organização do sistema internacional definido pela existência de um poder supra-nacional e pela dissolução dos contornos territoriais dos Estados soberanos.

segundo Fraser, podem assumir duas formas distintas: a forma afirmativa, e a forma transformadora. A primeira aceita a ordem tradicional instituída pela Paz de Westfalia e opera dentro dela, a partir da gramática desta. E isso significa, na perspectiva apresentada pela autora neste artigo, aceitar o princípio territorial definidor dos Estados como marco organizador dos espaços de demandas.

A segunda, por outro lado, não aceita o princípio territorial demarcado por Estados como definidor dos sujeitos de justiça. Fraser (2005: 12) enfatiza que não se rejeita inteiramente o princípio – reconhece-se sua existência como marco orientador das instituições e processos, mas argumenta que:

“a gramática deste marco não está em sincronia com as causas estruturais de várias injustiças do mundo globalizado que não têm um caráter territorial. (...). Nestes assuntos, tão fundamentais ao bem-estar humano, as forças produtoras de injustiça pertencem não a um ‘espaço de lugares’, mas a um ‘espaço de fluxos’ [*espace of flows*]<sup>13</sup>”.

A discussão sobre as políticas de enquadramento guardam, na verdade, um questionamento mais profundo a respeito da definição dos princípios de um modelo pós-Westfálico ainda em construção. E, nesse sentido, o debate se orienta então para as possibilidades de participação não só nos processos de imitação dos sujeitos de justiça, mas também nos processos mesmos – os modelos e as instituições reguladoras do sistema de justiça, dentro do modelo territorializado de Estado com o qual contamos. O foco passa, então, ao “como” da justiça (*the ‘how’ of justice*). É o nível da meta-política, segundo Fraser, o espaço da formulação do político: dos mecanismos e instrumentos do político.

E daí surge o terceiro e último nível da falta de representação: a falta de representação meta-política (*meta-political misrepresentation*), que consiste na

“falência da institucionalização da paridade de participação no nível meta-político, em deliberações e decisões referentes ao sujeito da

---

<sup>13</sup> Em nota, Fraser afirma tomar os conceitos de espaço de lugares e espaço de fluxos (*space of places* e *space of flows*) de Manuel Castells.

justiça. (...). A falta de representação metapolítica surge quando Estados e elites transnacionais monopolizam a atividade de definição de parâmetros, negando voz àqueles que possam ser prejudicados no processo, e bloqueando a criação de arenas democráticas onde as demandas dos últimos possam ser vetadas e reelaboradas” (Fraser, 2005: 16).

Assim, a teoria da justiça proposta por Fraser, baseada nas dimensões de redistribuição, reconhecimento e representação, termina por ressaltar a necessária aproximação entre justiça e democracia como resultado das lutas contra a falta de enquadramento. As demandas surgidas dessas lutas chamam a atenção para a necessidade de se criar instituições capazes de abrigar, em um nível extra-nacional, as representações de todos os sujeitos de justiça, o que não deixa de sinalizar, também, para a necessidade de ampliação das possibilidades de representação no nível nacional também.

### **2.3. Afirmação e Transformação como estratégias para a construção da justiça**

Ao apresentar as dimensões de redistribuição e reconhecimento, Fraser propõe alguns cenários que combinam as dimensões com as soluções possíveis para sanar as injustiças correspondentes (má distribuição e falta de reconhecimento). As soluções, nesse caso, podem ser de dois tipos: afirmativas e transformativas. A autora entende como soluções afirmativas, aquelas que “visam a corrigir resultados desiguais de arranjos sociais sem, no entanto, interferir nas estruturas subliminares que dão origem a esses arranjos” (Fraser, 1997: 23). Já as soluções transformativas são aquelas que visam exatamente à reconstituição dessas estruturas fundamentais que definem os arranjos sociais.

Os cenários apresentados a partir da combinação entre dimensões e soluções são dois: a redistribuição transformativa com reconhecimento transformativo versus redistribuição afirmativa com reconhecimento afirmativo. De acordo com essa matriz tem-se que a redistribuição afirmativa leva ao estado de bem-estar social liberal, que pode vir a produzir problemas de reconhecimento, já que não apresenta soluções para as desigualdades estruturantes que organizam a sociedade (como as desigualdades de gênero e raça, por exemplo). Tem-se também que o reconhecimento afirmativo leva à transversalização do

multiculturalismo, solução que terminaria apoiando a diferenciação de grupos identitários, pois se sustenta na auto-afirmação continuada desses grupos.

Por outro lado, a redistribuição transformativa levaria a um tipo de socialismo que revisita suas próprias estruturas, o que, segundo Fraser, poderia ajudar a resolver algumas formas de falta de reconhecimento, na medida em que abre espaços para o questionamento e a transformação das estruturas econômicas que sustentam a sociedade (o trabalho não-remunerado das mulheres, por exemplo). Já o reconhecimento transformativo levaria à desconstrução cultural a partir da desestabilização das diferenças entre grupos identitários (Fraser, 1997).

A dimensão da representação não aparece nesses cenários por haver sido formulada posteriormente. No entanto, tomando como referência as políticas de enquadramento sugeridas por Fraser ao apresentar a terceira dimensão da justiça, podemos supor que a política de enquadramento afirmativa se encaixaria no primeiro cenário, enquanto que a política transformadora se enquadraria no segundo, tornando possível a re-estruturação real de todo o sistema de formulação de normas e leis que definem os marcos de representação política.

Ao projetar nesses modelos as injustiças de gênero e raça, Fraser termina defendendo a hipótese de que a estratégia transformativa seria a mais adequada e eficaz, tanto para corrigir injustiças de distribuição, quanto de reconhecimento. Ela, no entanto, acrescenta uma ressalva à efetividade desse modelo: “para que esse cenário seja psicologicamente e politicamente viável, é necessário que todas as pessoas estejam desapegadas das construções culturais atuais de seus interesses e identidades” (Fraser, 1997: 31).

Apesar de acreditar que a estratégia transformativa seja a única capaz de promover reais mudanças nos padrões culturais e de comportamento, não consigo encontrar caminhos viáveis para a concretização do cenário transformativo no Brasil. A desconstrução cultural e identitária como resposta à falta de reconhecimento não pode se concretizar numa sociedade que somente agora começa a reconhecer suas dívidas históricas para com populações marginalizadas e subjugadas cultural, social e economicamente. Esses grupos ainda estão passando por um processo de auto-reconhecimento e de identificação das próprias agendas e das próprias demandas, e não há nenhum contexto favorável, neste momento, capaz de disseminar a desconstrução das diferenças como estratégia de superação das desigualdades e

injustiças. Ao contrário, a estratégia atualmente adotada é a de afirmação dessas diferenças. Ao mesmo tempo, ao pensar nas dimensões da redistribuição e da representação, não há tampouco nenhuma política transformadora sendo proposta, nenhuma iniciativa capaz de desconstruir a ordem das estruturas de poder e de controle social que balizam nossas vidas.

Transpondo essa reflexão para o campo da educação, não é difícil constatar que as respostas à demanda por uma educação não-sexista, não-racista e não-discriminatória de maneira geral, tem sido todas elaboradas num formato de políticas afirmativas. Não apenas isso, como também toda a agenda nacional e internacional de promoção da igualdade de gênero na educação vem sendo pautada pela estratégia da afirmação. Para, além disso, têm sido pautadas nos espaços internacionais de formulação, espaços nos quais a ausência do vínculo nacional termina diluindo o impacto das demandas internas por direito à participação plena nos espaços da democracia e no exercício da cidadania.

Por outro lado, muitas dessas demandas somente lograram adquirir força e capacidade real de incidência nos espaços nacionais, uma vez que alcançaram visibilidade e ressonância nos espaços internacionais. Fraser (2005) já argumentava em seu artigo, “*Reframing Justice in a Globalizing World*”, que há de fato uma nova configuração do marco político e econômico que conduz as relações internacionais hoje. Os espaços inter, multi e trans-nacionais com os quais os atores nacionais necessariamente dialogam atualmente, colocam um questionamento sobre a viabilidade da ordem democrática tradicional. Fraser afirma que:

“Seja a questão relacionada à redistribuição ou ao reconhecimento, as disputas que costumavam acontecer exclusivamente sobre a pergunta do *que* é de fato uma questão de justiça para os membros de uma comunidade, passam agora a ser disputas sobre *quem* conta como membro e *qual* é a comunidade relevante” (Fraser, 2005: 04).

#### **2.4. Democracia, Cidadania e Gênero na educação: possibilidades de transformação.**

O debate sobre incluídos/as e excluídos/as da democracia e, conseqüentemente, da cidadania, é também muito presente no pensamento feminista, particularmente nas revisões do

pensamento político clássico realizadas por algumas teóricas<sup>14</sup>. A cidadania masculina, branca e ocidental já foi denunciada e demonstrada em artigos e estudos desenvolvidos nos últimos vinte anos por diversas feministas. No entanto, a relação entre cidadania, gênero e educação é consideravelmente recente dentro dos estudos feministas.

Arnot e Dillabough inauguram esse debate com a publicação de *Challenging Democracy*, em 2000, na qual se dedicam a explorar as relações entre os três conceitos. Partindo do princípio de que a educação é um espaço político, elas aproximam os discursos da teoria política feminista e da teoria feminista da educação com o intuito de questionar a educação democrática para a cidadania que os Estados hoje se propõem a desenvolver. Para Arnot e Dillabough (2000: 27),

“Os conceitos de educação democrática liberal formulados a partir do pós-guerra enfatizaram sua competência, a excelência, a ‘mercabilidade’ e as habilidades técnicas, sendo que pensava-se que cada uma (ao menos na teoria) dessas características era igualmente aplicável a homens e mulheres. (...). Portanto, enquanto as feministas liberais em particular argumentavam pela igualdade de oportunidade, elas apoiavam, em lugar de desafiar, esse projeto econômico de inclusão”.

Educar para a cidadania, portanto, passou a ser o dever do Estado democrático. No entanto, os mecanismos de exercício dessa cidadania não chegaram a ser problematizados de maneira a ampliar o espectro de abrangência desse conceito. A cidadania, entendida como prática política da vida social e apropriação e exercício consciente de direitos constitucionalmente definidos pelo Estado, continua a estar, em grande medida, restrita a um grupo particular de pessoas (homens brancos, no Brasil). Arnot e Dillabough (2000: 38) sugerem, portanto, que,

“uma tarefa para as feministas é, portanto, a de problematizar as premissas generalizadas da educação democrática, respondendo às

---

<sup>14</sup> É o caso de Pateman (1993) e de Philips (1997), por exemplo.

preocupações levantadas pelas feministas da teoria política, e ao mesmo tempo defendendo uma ‘democracia radical’ que combina a agência política das mulheres com a possibilidade da solidariedade sem com isso reprimir as diferenças”.

Mouffe (2000), por sua vez, questiona a idéia difundida pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista de que o fenômeno da globalização estaria criando uma nova categoria de cidadãos/ãs “cosmopolitas” ou “peregrinos”<sup>15</sup>. Para a autora, deve-se tomar cuidado ao se descartar as estruturas e as vias da democracia nacional tradicional, pois “sem um *demos*<sup>16</sup> ao qual pertencer, os cidadãos peregrinos cosmopolitas, na verdade, terminariam por perder a possibilidade de exercer seus direitos democráticos de fazer as leis” (Mouffe, 1999: 42).

A autora problematiza, no entanto, o conceito de democracia tradicional, na medida em que este contém tanto a igualdade, quanto a desigualdade. Há os que estão dentro do *demos* – os cidadãos – e os que estão fora, excluídos de vida política. A cidadania, portanto, diz respeito a uma classe “homogênea”<sup>17</sup> que goza dos mesmos direitos e deveres políticos dentro de uma determinada comunidade.

Aproximar o pensamento de Fraser, Mouffe e Arnot e Dillabough, no contexto deste trabalho, significa questionar as estruturas nacionais e democráticas nas quais está fundada a educação formal. Significa assumir a educação formal como um espaço essencialmente político, no qual estão colocadas as prioridades e os princípios de uma determinada sociedade, prioridades e princípios estes constitutivos de uma estrutura construída sobre as bases da exclusão e da discriminação de todo o indivíduo que não corresponda ao modelo masculino, branco e hegemônico que criou essas estruturas.

Trazer o debate sobre a democracia e a cidadania proposto por Mouffe e por Arnot e Dillabough para o debate sobre redistribuição, reconhecimento e representação e sobre políticas de afirmação ou transformação, significa pensar em formas de transformar as

---

<sup>15</sup> Conceitos, segundo a autora, cunhados por David Held (*cidadãos cosmopolitas*) e Richard Falk (*cidadãos peregrinos*). Em Mouffe, 1999: 39.

<sup>16</sup> *Demos*, do grego. Significa povo.

<sup>17</sup> Homogênea, neste caso, se refere ao termo adotado por Carl Schmidt e ao qual Mouffe faz referência em seu artigo “*Carl Schmidt and the Paradox of Liberal Democracy*”, de 1999. Para Carl Schmidt, a democracia apenas se constitui numa sociedade homogênea, composta por indivíduos que partilham de uma natureza comum, seja ela definida como for.

estruturas econômicas, culturais e políticas da educação. Significa pensar em novos marcos de democracia que, sem abrir mão das noções de territorialidade e nacionalidade no processo de construção de sociedades mais justas e igualitárias, também se aproprie e faça uso pertinente dos espaços internacionais de formulação e diálogo abertos atualmente.

## **2.5. Redistribuição, reconhecimento e representação na educação**

Por que usar a teoria de Fraser para identificar desigualdades de gênero no sistema de educação? Porque permite um olhar que associa, ao invés de isolar, as perspectivas de redistribuição, reconhecimento e representação. Ela permite, além disso, o entendimento de como se entrecruzam as desigualdades sócio-econômicas, de gênero e raça, na estruturação de um sistema que perpetua e reproduz estereótipos e papéis sociais.

A teoria de justiça proposta pela autora, exatamente por aproximar as dimensões de justiça de dimensões democráticas, oferece um instrumental teórico bastante compreensivo para uma macro-análise<sup>18</sup> de sistemas de educação formal. A educação formal, neste caso, é considerada como um direito e como uma condição básica para a existência de sistemas democráticos. A educação formal é o compromisso de um Estado com a constituição e a formação de suas cidadãs e seus cidadãos. O vínculo entre democracia e cidadania passa necessariamente pela concepção de um sistema formal de educação, cujo conteúdo é definido, elaborado e controlado pelo Estado. A educação formal, nesse sentido, é o espaço em que se dissemina e consolida a ideologia política do Estado.

A educação, no entanto, possui, ao mesmo tempo, um caráter subversivo e transformador que faz dos espaços formais de educação, lugares possíveis de construção do pensamento crítico e da consciência.

Não é fora de lugar propor aqui um diálogo entre as correntes marxista, reprodutivista, pós-estruturalista e multiculturalista da educação, e as dimensões da justiça propostas por Fraser, passando também pelo debate desenvolvido por Arnot e Dillabough sobre democracia, cidadania e gênero na educação. Espero alcançar, como resultado desse exercício, uma

---

<sup>18</sup> Chamo de macro-análise um olhar sobre a educação que não se restrinja à esfera escolar e que, ao contrário, abranja a esfera de formulação de políticas e recomendações em nível nacional e nível internacional, e a própria estrutura institucional do sistema educacional, uma vez, que no caso do Estado Brasileiro, há a predominância do “ideário” federalista.



proposta de modelo teórico para a interpretação das estruturas do sistema educacional brasileiro.

A perspectiva reprodutivista da educação, conforme proposta por Bourdieu (apud Nogueira & Nogueira, 2004) e por Bernstein (2003), pode ser combinada com a dimensão da representação de Fraser na elaboração de uma crítica às estruturas de formulação e concepção do sistema educacional. Por outro lado, a dimensão cultural/simbólica do reconhecimento pode abarcar abordagens pós-estruturalistas e multiculturalistas ao desenvolver estudos sobre a influência do processo de escolarização na formação das identidades de gênero, raça e etnia. Finalmente, a dimensão da redistribuição pode dialogar com o olhar marxista sobre a educação, buscando identificar os caminhos da exploração e das desigualdades econômicas na formulação dos sistemas educacionais.

No entanto, nenhuma dessas correntes teóricas parece-me dar conta, isoladamente, de uma análise que contemple todos os níveis do sistema educacional formal e do processo de escolarização traduzido no cotidiano das práticas pedagógicas e do currículo oculto.

Quando Provoste, Valdés e Caviedes (2006) formulam o modelo teórico que interpreta a educação a partir das dimensões de justiça de Fraser, o que estão propondo, na verdade, é precisamente uma leitura mais ampla do significado da educação formal e das possibilidades que a incidência neste campo pode abrir no que se refere à transformação cultural.

Pensar a educação e as estruturas de gênero que a cercam e constróem a partir da perspectiva da redistribuição, do reconhecimento e da representação significa, primeiro, entender a educação como um braço do Estado, como o instrumento do Estado para moldar e socializar indivíduos. Isso quer dizer que repensar a educação em seus diferentes níveis é também repensar a lógica do Estado e, em última instância, a lógica política, ideológica e cultural da sociedade que o cria e alimenta. Significa, também, reconhecer que a ordem de gênero que estrutura a nossa sociedade e, conseqüentemente, a sua ordenação, define também os formatos e conteúdos da educação formal desenvolvida por este Estado.

Pensar a educação a partir das dimensões propostas por Fraser, significa também avançar para além do reducionismo estatístico que supervaloriza números e indicadores que já pouco tem a revelar sobre as desigualdades de gênero presentes em nossa educação. Provoste, Valdés e Caviedes (2006: 10) afirmam que:

“... nas políticas de educação é necessário avançar em direção a um conceito de equidade que não só dê conta da desigualdade sócio-econômica no acesso, da qualidade e das oportunidades sociais geradas pelo sistema escolar, mas também que questione nas raízes culturais da desigualdade e nos mecanismos que a reproduzem dentro e fora da escola, orientando melhor as ações necessárias para superá-la”.

As três autoras propõem, portanto, definir a equidade a partir de dois campos diferentes, mas necessariamente complementares: o da justiça distributiva e o da justiça cultural ou simbólica. Em Fraser, o primeiro campo está associado a políticas de redistribuição de renda, enquanto que o segundo se refere a políticas de reconhecimento e anti-discriminatórias. Ao aproximar esses conceitos do universo da educação escolar, as autoras estabelecem a seguinte relação: o acesso igualitário à educação equivaleria à justiça distributiva, e o processo educativo, ou a *socialização de gênero* (itálico das autoras), corresponderia à justiça cultural ou simbólica de Fraser.

Na dimensão da justiça distributiva (ou redistribuição), as autoras propõem localizar todos os dados quantitativos referentes à educação: taxas de matrícula, índices de acesso e de desempenho, total de anos de estudos etc. Nessa dimensão, incluiríamos, enfim, tudo o que se refere à demanda por paridade na educação (mesmo número de meninos e meninas na escola).

Considerando, no entanto, os indicadores educacionais brasileiros no que se refere ao acesso, matrícula, desempenho e anos de escolaridade de meninos e meninas, seria mais representativo das desigualdades de gênero que hoje enfrentamos, pensar na distribuição não em termos de acesso igualitário aos diferentes níveis de educação, mas sim em termos de acesso a determinadas disciplinas e a determinados conhecimentos, e também em termos do uso do tempo por meninos e meninas dentro e fora da escola.

Isso porque os indicadores tradicionais revelam uma realidade não só de paridade entre meninos e meninas na escola, como também, cada vez mais, um quadro desfavorável aos meninos no que se refere ao processo de escolarização. São eles os que apresentam os índices mais baixos de desempenho e, em média, menos anos de estudos em comparação com as

meninas<sup>19</sup>. Essa situação, similar à de muitos países considerados desenvolvidos hoje, tem conduzido muitas pesquisas na área de educação e gênero.

No âmbito da justiça cultural-simbólica (socialização de gênero), por outro lado, estariam então localizados os processos de aprendizagem responsáveis pela reprodução dos estereótipos de gênero. Esses processos, por sua vez, abrangem desde a formulação do currículo escolar, até as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula; abrange mecanismos de socialização e também o currículo oculto.

Trabalhar com ambas as dimensões é essencial para se alcançar um entendimento mais amplo do que sejam de onde se localizam e de como se reproduzem as desigualdades de gênero no sistema educacional brasileiro. É essencial, para fins deste trabalho, que se compreenda a equidade não só como uma noção baseada em indicadores sócio-econômicos, mas também, e principalmente, como um conceito fundado em indicadores culturais. Conforme afirmam as três autoras (2006: 09),

“A idéia de equidade como paridade de acesso é limitada na medida em que não dá conta do papel do sistema escola na construção de uma maior igualdade ou desigualdade social”.

A dimensão da representação, formulada por Fraser (2005) posteriormente ao artigo de Provoste, Valdés e Caviedes e provavelmente por isso não incluída em seu modelo de análise, traz a possibilidade de se olhar para o sistema educacional de forma ainda mais completa e complexa, abrindo espaço para a observação também dos espaços de formulação de conteúdos e políticas, e para os espaços de tomada de decisão do campo da educação de maneira mais geral.

Pensando nessa dimensão e em todas as categorias dentro dela propostas por Fraser, podemos fazer uma leitura sobre o sistema educacional brasileiro que contraste, por exemplo, os percentuais de participação feminina e masculina em postos de comando e de tomada de

---

<sup>19</sup> Dados do Censo Escolar de 2006, por exemplo, revelam uma leve vantagem masculina nas taxas de matrícula da educação infantil e no ensino fundamental: 51% do total de matriculados são meninos, 49% são meninas (a mesma proporção para os dois níveis). Já no ensino médio, a situação se reverte: 46% dos matriculados são meninos e 54% são meninas. Dados da CAPES de 2005 mostram que no ensino superior, o percentual de matrícula feminina também é superior (em média, 55%) ao masculino (45%).

decisão no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais de Educação e nas Diretorias das escolas. Podemos avaliar, também, não só o discurso presente na formulação de materiais didáticos, curriculares e de políticas, como também as vozes que os defendem e elaboram. De maneira análoga, podemos revisar a própria crítica aos modelos e parâmetros educacionais adotados historicamente no Brasil: quem faz a crítica e qual é seu conteúdo? Indo mais além e adotando a estratégia das políticas transformadoras proposta por Fraser, podemos nos perguntar quem criou o formato mesmo do sistema educacional brasileiro: seus padrões de funcionamento e de qualidade, as pedagogias que o definem e as regras que o orientam? A que modelo de democracia e de cidadania esse sistema educacional responde?

As associações das três dimensões de justiça de Fraser às suas correspondentes na área da educação, bem como os espaços nos quais essas dimensões ganham corpo no sistema educacional estão ilustrados no quadro abaixo:

**Quadro 1**  
**Dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da representação no sistema educacional brasileiro**

<b>Dimensão de Justiça proposta por Fraser</b>	<b>Objetivos correspondentes na educação</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Redistribuição</b>	Acesso paritário à educação básica	Índices de acesso a todos os níveis da educação básica (taxas de matrícula, permanência, conclusão e evasão) desagregados por sexo, raça/cor e classe/renda familiar. Rendimento e aproveitamento escolares em todos os níveis desagregados por sexo, raça/cor e classe/renda familiar.
	Acesso igualitário a diferentes campos de conhecimento	Taxas de matrícula, permanência e conclusão em determinados cursos de graduação (Engenharia e Pedagogia, por exemplo) desagregados por sexo, raça/cor e classe/renda familiar.
	Uso do tempo por meninos e meninas nos horários livres da escola	Horas dedicadas por meninas e meninos a atividades de socialização no espaço público, às tarefas escolares e às tarefas domésticas, desagregados também por raça/cor e classe/renda familiar.

<b>Reconhecimento</b>	Reconhecimento das desigualdades de gênero estruturantes do sistema educacional e do processo de escolarização no Brasil	Bases legais da Educação Nacional reformuladas de maneira a incluir diagnósticos e princípios de igualdade (de gênero raça/etnia e classe) específicos e transversais.
	Socialização de gênero nos espaços escolares	Índices violência e índices de violência de gênero nas escolas, desagregados também por raça/cor e classe/renda familiar.
		Número de profissionais da educação com conhecimento e formação nas temáticas de gênero e raça/etnia.
		Índices de participação de meninas em times desportivos nas escolas, em grêmios escolares, em centros acadêmicos e em diretórios estudantis nas universidades.
	Inclusão da temática de gênero nos materiais curriculares e escolares	Currículos e materiais didáticos com conteúdo específico e perspectiva transversal de gênero e raça/etnia materiais de formação de docentes, currículos universitários de pedagogia.
<b>Representação</b>	Equidade na ocupação de lugares de tomada de decisão e de formulação de conteúdos e políticas educacionais (políticas de presença)	Presença paritária de homens e mulheres (brancos e negros) em postos altos do MEC (secretarias e autarquias) e das Secretarias Estaduais de Educação, em cargos de direção de instituições de ensino superior e nas diretorias das escolas, proporção de homens e mulheres (brancos e negros) autores/as dos livros didáticos adotados pelo MEC
	Representação das demandas relativas à promoção da igualdade de gênero na educação (políticas de idéias)	Promoção da igualdade de gênero e raça/etnia representada em discursos políticos de dirigentes da educação e de parlamentares ligados à área, nas políticas e projetos de lei apresentados para a área de educação

Fonte: elaborado pela mestranda, 2008.

Este quadro apresenta uma tentativa de sistematizar um modelo de formulação e análise de políticas públicas de educação e gênero construído a partir das dimensões de justiça de Fraser. Na primeira coluna, encontram-se listadas as três dimensões elaboradas pela autora. Na segunda, os objetivos sugeridos para cada dimensão no campo da educação. Na terceira,

estão as sugestões de indicadores para a implementação e para o monitoramento de políticas que reflitam os objetivos definidos.

Associados à dimensão da redistribuição, estão os objetivos relacionados ao acesso e ao uso do tempo, que enfatizam os aspectos distributivos, quantitativos, da educação. A ampliação dessa dimensão e a abertura para sua integração com as demais se dá através da inclusão de objetivos que dizem respeito ao acesso igualitário a todos os campos de conhecimento, o que implica na integração dessa dimensão com a do reconhecimento e a da representação, e ao uso do tempo nos horários livres da escola, o que implica num olhar mais amplo do processo de socialização envolvido na escolarização, envolvendo também a dimensão do reconhecimento.

Esta (a dimensão do reconhecimento), por sua vez, enfatiza os aspectos simbólicos da educação e do processo educacional, incorporando materiais curriculares e didáticos, socialização de gênero nos espaços escolares, mas incluindo também o sistema educacional de forma mais ampla, com a intenção de reconhecer as desigualdades simbólicas na estrutura educacional brasileira, em todos os seus níveis. Nesse sentido, a conexão com a dimensão da representação torna-se marcante.

A representação é interpretada neste modelo a partir de uma interpretação da idéia de Philips (2001) da política de idéias e da política de presença. Enquanto o primeiro objetivo diz respeito à presença (e, portanto, comunica-se com a dimensão da redistribuição e também do reconhecimento), o segundo se refere à assimilação das idéias, independente da presença (num diálogo com a dimensão de reconhecimento).

Finalmente, os indicadores associados a cada objetivo são, na verdade, propostas preliminares e tentativas, um ensaio para a elaboração de um conjunto de indicadores sólidos, capazes de constituir um modelo de monitoramento da formulação e implementação de políticas públicas de educação e gênero.

Finalmente, é importante destacar que a forma compartimentada com que o quadro apresenta as dimensões e os objetivos e indicadores a elas associados representa apenas a sistematização de um modelo de formulação e análise de políticas públicas de educação e gênero. Na prática, esse processo deve ser integrado, de forma a que as dimensões se complementem de maneira indissociável.

Nos capítulos seguintes, passarei à análise dos dados e informações coletados, organizados de acordo com o mapa de convergências desenhado para a pesquisa, e interpretados a partir do marco apresentado acima.

### **3. A agenda internacional de gênero e educação**

Neste capítulo, dedico-me à análise de alguns dos principais documentos internacionais que têm influenciado a formulação da educação como política pública no Brasil. No campo da educação, revisarei os principais documentos produzidos na década de 1990; enquanto que na área dos direitos das mulheres, trabalharei com os dois documentos-chave elaborados no âmbito das Nações Unidas: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, e a Plataforma de Ação de Pequim, de 1995.

O objetivo desta reflexão é o de recuperar o entendimento expresso nesses documentos do que sejam as desigualdades de gênero na educação, para, no capítulo seguinte, localizar sua influência nos processos de formulação dos conteúdos e das estratégias da educação nacional, ao mesmo tempo avaliando em que medida os objetivos, metas e compromissos definidos nesses acordos respondem às necessidades da educação brasileira no que se refere à construção de um sistema educacional equitativo.

Considero essencial iniciar meu estudo sobre a promoção da igualdade de gênero na educação brasileira pela revisão desses documentos, pois acredito que é exatamente através da formulação, assinatura e ratificação desses compromissos que o Estado Brasileiro permite a entrada da temática de gênero nos espaços da educação.

Os novos espaços de participação e de construção de políticas no âmbito do Estado estão fortemente relacionados com a elaboração dessas agendas e, se por um lado esse diálogo tem contribuído para o reconhecimento e a participação de grupos organizados da sociedade, a apropriação, por parte dos organismos internacionais, da agenda política dos movimentos sociais, tem produzido uma suavização das reivindicações e dos discursos, numa tendência à eliminação dos conflitos no âmbito nacional e à construção de consensos nem sempre possíveis de se traduzir ou de se adaptar às realidades diversas de cada país.

O que, portanto, chamo de agenda internacional de gênero e educação é o conteúdo de gênero incluído na série de acordos, convenções e planos de ação do campo da educação que vem sendo elaborados, no âmbito internacional, particularmente a partir da década de 1990. Faz parte também desta agenda, ainda que de maneira distinta, o conteúdo referente à educação contido nas convenções e planos de ação para a promoção dos direitos das mulheres.



É importante ressaltar que a conquista, pelos movimentos feminista e de mulheres, dessas convenções e planos de ação ainda nas décadas de 1970 e 1980, é o que vem a permitir que agendas de gênero sejam formuladas e inseridas nas mais diversas áreas, tanto no plano internacional, quanto no plano nacional. Assim, a partir da CEDAW e da Plataforma de Ação de Pequim, elaboram-se agendas de gênero para a saúde, para o trabalho, para a agricultura e também para a educação.

Neste último caso, as desigualdades de gênero começam a entrar de fato na agenda internacional a partir da década de 1990, quando a ênfase na educação como estratégia para a diminuição da pobreza e para a promoção do crescimento econômico começa a ser propagada. A perspectiva de gênero, então, entra nessa agenda internacional de educação, mas de forma instrumental e familista, reforçando não a idéia da emancipação e do *empoderamento* das mulheres, mas sim o papel da mulher como cuidadora da família, como garante da educação de seus filhos.

Esse conjunto de entendimentos e princípios sobre a promoção da igualdade de gênero na educação encontrado, primeiro nos documentos internacionais elaborados no âmbito das Nações Unidas para a promoção dos direitos das mulheres, e depois assimilados nos documentos internacionais de educação produzidos no âmbito das Nações Unidas e de organizações multilaterais como o Banco Mundial é o que chamo de agenda internacional de gênero na educação.

O que diferencia um conteúdo do outro dentro deste universo é que o segundo (conteúdo de gênero nos documentos da educação) tem exercido impacto na formulação da educação como política pública e na elaboração de políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil, enquanto que o primeiro (conteúdo de educação nos documentos de promoção dos direitos das mulheres) tem exercido mais influência na formulação de políticas de gênero na educação e, em menor medida, também na elaboração de políticas educacionais com perspectiva de gênero<sup>20</sup>. O segundo influencia as estruturas do sistema educacional, assumindo a promoção da igualdade de gênero como uma espécie de adereço obrigatório. O primeiro, influencia a ação das instituições nacionais de promoção dos direitos das mulheres e da

---

<sup>20</sup> A tipificação de educação como política pública, políticas educacionais com perspectiva de gênero e políticas de gênero na educação será abordada com mais detalhes no capítulo seguinte.

igualdade de gênero, as quais dificilmente acessam a estrutura do sistema, o seu centro. Associando-os à estrutura governamental do Estado Brasileiro atual, o primeiro conjunto de documentos seria balizador do trabalho do Ministério da Educação, enquanto que o segundo orientaria o trabalho da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

Essa diferenciação tem particular relevância para esse estudo, pois sugere uma falta de apropriação, especialmente pelo Ministério da Educação, dos conteúdos de educação elaborados nos documentos internacionais de promoção dos direitos das mulheres. Considerando que estes últimos tendem a apresentar uma perspectiva significativamente mais complexa e elaborada a respeito das desigualdades de gênero na educação, acredito que exista aí uma perda considerável de material e reflexão para a formulação do sistema educacional brasileiro.

É importante, no entanto, marcar dois períodos nesse processo de elaboração da agenda de gênero na educação pelo Estado Brasileiro. Num primeiro momento, que vai de 1996 a 2003 (governo FHC), a agenda de gênero na educação está fortemente vinculada à agenda internacional de educação e ao limitado conteúdo de gênero nela expresso. Num segundo momento, que vai de 2003 a 2007 (governo Lula), o Estado começa a contar com uma estrutura institucional de gênero (SPM) e de gênero e educação (SECAD-MEC), e com mecanismos participativos (as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres) de formulação de uma agenda mais específica para a área. No entanto, como poderemos explorar no capítulo seguinte, ainda não houve a substituição de uma agenda por outra, o que sugere a co-existência de uma agenda incorporada a partir de compromissos internacionais, com uma outra, formulada internamente a partir de diagnósticos mais concretos das desigualdades de gênero na educação brasileira. A primeira aparece nos documentos centrais do sistema educacional brasileiro, como por exemplo no Plano Nacional de Educação, de 2001, no Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, e nos Parâmetros e Orientações Curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio, de 1997 e 2006, respectivamente.

É na década de 1990 que um movimento internacional mais intenso começa a se articular no sentido de construir um paradigma educacional comum, capaz de pautar a educação no mundo, em particular nos países em desenvolvimento. Unterhalter (2000: 88)

comenta que “nenhum período, desde o final da II Guerra Mundial, viu disseminar-se uma preocupação internacional tão grande com a educação do que a década de 1990”.

É precisamente no ano de 1990 que acontece o Conferência Mundial de Educação, em Jomtien, Tailândia – o ponto de partida para todos os compromissos posteriores relacionados ao campo da educação. É dos anos 1990 também o documento formulado pelo Banco Mundial que não só define a educação como área de investimento prioritária nos países em desenvolvimento, como também estabelece princípios, critérios, objetivos e metas que os países financiados pelo Banco deverão seguir. A partir do ano 2000, com a criação do projeto Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, compromissos internacionais mais abrangentes, no sentido que abarcam a totalidade dos países-membros das Nações Unidas e não apenas aqueles receptores de empréstimos de organizações multilaterais, e mais concretos, no sentido em que se definem objetivos e metas a serem alcançados por todos esses países, são firmados no campo da educação e toda uma estratégia de monitoramento é desenhada e implementada para o acompanhamento dos avanços na direção das metas estabelecidas. A meta da paridade e da igualdade de gênero na educação é uma delas.

No caso do projeto Educação para Todos (EPT), um grupo especialmente constituído pela UNESCO produz relatórios anuais sobre os avanços dos países no marco do projeto. No caso dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), o próprio governo brasileiro, em parceria com o Sistema das Nações Unidas no país, prepara, anualmente, relatórios oficiais nos quais informa sobre seus avanços em direção àquelas metas.

A ratificação da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) pelo Brasil também implica na elaboração periódica de relatórios oficiais, preparados pelo governo brasileiro, e paralelos, elaborados por organizações e movimentos feministas e de mulheres.

São, portanto, instrumentos que nos permitem identificar prioridades e observar como o Estado Brasileiro vem compreendendo e respondendo aos compromissos assumidos.

A seguir me detenho a examinar os documentos e seus relatórios de maneira sistematizada, buscando compreender como neles se desenharam as desigualdades de gênero na educação. No capítulo seguinte, passarei à análise da incorporação e da formulação de uma

agenda de gênero pelo Estado Brasileiro, buscando identificar assimilações e rupturas com a agenda internacional.

### **3.1. Gênero nos documentos internacionais da educação**

O processo de formulação da agenda internacional de educação parece-me especialmente curioso. Ele associa uma ideologia neo-liberal e economicista, que relaciona a educação ao crescimento econômico (Freitag, 2005), à ideologia do desenvolvimento social e humano como liberdade (Sen, 1999) e também às vozes dos movimentos sociais do campo da educação, dos direitos humanos e, em menor medida, dos movimentos pelos direitos das mulheres, pela não-discriminação racial e étnica, e pelos direitos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBTT).

Observa-se, portanto, no contexto da elaboração desses acordos e compromissos, alguma relação estabelecida entre a educação e princípios como o respeito à diversidade cultural<sup>21</sup>, e a promoção da igualdade de gênero, raça e etnia, e a questões como o combate à pobreza e às desigualdades sócio-econômicas.

No entanto, ao mesmo tempo em que estes temas adquiriram um peso cada vez maior nos espaços nacionais e internacionais de participação política, contribuindo para a formulação tanto dos compromissos internacionais quanto das políticas nacionais em direção a um novo modelo de desenvolvimento social e a um novo modelo de educação, os princípios e as estratégias que conduzem esse processo continuam fortemente atreladas àquela ideologia economicista, comprometida mais com níveis de crescimento econômico associados à melhoria da educação, do que com a construção de um sistema educacional capaz de produzir e de refletir uma sociedade mais justa e igualitária.

Recuperando o histórico da criação dessa agenda, destaco quatro momentos-chave:

- A Conferência Mundial da Educação Para Todos de Jomtien, na Tailândia, em 1990;

---

<sup>21</sup> É importante notar, no entanto, que o chamado “respeito à diversidade cultural” aparece no âmbito internacional, mais como uma estratégia de promoção da coesão social em países recém-saídos de situação de conflitos sociais e culturais, do que como uma estratégia de elaboração de um novo modelo educacional. É o caso da Guatemala, por exemplo, que, desde a assinatura dos acordos de paz em 1996, tem tratado de elaborar um currículo nacional que não só incorpore a cultura maia como cultura nacional, mas também que seja capaz de desenhar uma identidade nacional construída, que reconcilie esses dois grupos (Fumagalli e Madsen, 2003).

- O lançamento do estudo Delors, em 1996;
- O Fórum Mundial de Educação de Dakar, em 2000, que lança o Marco de Ação de Dakar e propõe os 6 objetivos da Educação para Todos (EPT);
- A Declaração do Milênio de 2000, que cria os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Outras iniciativas de caráter regional, como o PRELAC (Declaração de Havana, em 2002, e Declaração de Buenos Aires, em 2007) e a Cúpula de Santiago (1998), também foram marcos importantes na formulação da agenda educacional latino-americana e brasileira. Todos eles, obviamente, se inspiram e se orientam pelos marcos globais citados anteriormente.

O quadro abaixo ilustra o conjunto dos documentos citados:

**Quadro 2**  
**Documentos internacionais da educação**  
**Brasília, 2008**

<b>Documento</b>	<b>Ano e país de Formulação</b>	<b>Ano de Assinatura e/ou ratificação pelo Brasil</b>	<b>Conteúdo de gênero</b>
<b>Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien)</b>	1990, Tailândia	1990	<i>Artigo III: Universalizar o acesso e promover equidade. (...) Serviços de educação básica de qualidade deveriam ser expandidos e medidas consistentes deveriam ser tomadas para reduzir as disparidades. (...). 3. A prioridade mais urgente é garantir o acesso e melhorar a qualidade da educação para meninas e mulheres, e remover todo e qualquer obstáculo que impeça sua participação ativa. Todos os estereótipos de gênero na educação deveriam ser eliminados.</i>
<b>Relatório Delors</b>	1996, França	(não se aplica)	<i>Capítulo 9: A cooperação Internacional: educar a aldeia planetária. “No plano da cooperação internacional, promover uma política decididamente incitativa em benefício da educação das meninas e mulheres, de acordo às idéias da Conferência de Pequim (1995)”.</i>
<b>Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)</b>	2000, EUA	2000	<i>ODM 2, Meta 3: Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico. ODM 3, Meta 4: Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015.</i>
<b>Projeto Educação Para Todos (EPT)</b>	2000, Senegal	2000	<i>Objetivo 5: eliminar as disparidades de gênero na educação primária e na educação secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia ao acesso integral e igualitário das meninas à educação básica de qualidade.</i>

<b>PRELAC – Declaração de Havana (2002) e Declaração de Buenos Aires (2007)</b>	2002/2007, Cuba/Argen ina	2002/2007	<p><i>Havana: Parágrafo 10: (...) É da responsabilidade dos governos e das sociedades fazer todos os esforços para que as diferenças individuais, sócio-econômicas, étnicas, de gênero e de língua não se transformem em desigualdades de oportunidades ou em qualquer forma de discriminação.</i></p> <p><i>Buenos Aires: III: Enfoques educativos para a diversidade, a inclusão e a coesão social. Parágrafo 11. Adotar medidas educativas para atender à diversidade, tais como: educação intercultural para todos; educação com enfoque de gênero; diversificação da oferta educativa; adaptação do currículo; elaboração de textos ou imagens que não contenham estereótipos de nenhuma classe; extensão da jornada escolar; e calendários escolares flexíveis de acordo às áreas e necessidades, entre outras.</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela mestranda a partir dos documentos internacionais analisados, 2008.

O que todos esses documentos e compromissos têm em comum é estarem fundamentados sobre o princípio de que não há desenvolvimento econômico, social e humano sem a educação, ou seja, de que uma educação universal e de qualidade é fundamental para que se alcancem o crescimento econômico e o desenvolvimento social pretendidos. Todos eles associam aumento nos indicadores educacionais com diminuição das taxas de pobreza, de mortalidade infantil, de contaminação por HIV/AIDS e de violência.

Eles também têm em comum a ausência de conteúdo político no entendimento da educação e do processo de escolarização. A educação representada nesses documentos tem, por um lado, um aspecto muito pragmático e burocrático relacionado a estratégias de administração e financiamento. Por outro, apresenta um caráter humanista e abstrato que constrói uma imagem neutra e universal da educação e que, apesar de identificar desigualdades, as localiza sempre no exterior do processo educativo, não levantando um debate consistente acerca do papel do sistema educacional na produção e na reprodução das desigualdades. Há um reconhecimento de que desigualdades existem e de que a educação pode e deve contribuir para diminuí-las, mas não se encara o espaço escolar e o sistema educacional em geral como espaços de poder estruturados, da mesma forma que a sociedade em geral e suas demais instituições, sobre desigualdades múltiplas.

Além do escasso conteúdo de gênero nas Declarações de Havana e Buenos Aires e nas recomendações resultantes das Conferências, é estarrecedora a ausência completa de menção ao racismo ou às discriminações e desigualdades raciais na América Latina e no Caribe. Num

contexto histórico, econômico, cultural e social como o brasileiro, como se pensar em educação, sem levar em conta o racismo estruturante da sociedade brasileira e todas as desigualdades que dele decorrem?

Barrientos (sem data), aponta os seguintes conceitos acordados e moldados, a partir desses compromissos, para a educação: a qualidade, a eficiência e a equidade. O primeiro, refere-se a níveis de aprendizado mensuráveis através de provas e exames e definidos a partir de conteúdos obrigatórios. Não entram na definição de qualidade desses documentos, princípios como a não-discriminação e a igualdade de gênero, raça e etnia. O segundo conceito – o mais enfatizado e monitorado dos três em todos esses documentos –, refere-se a parâmetros de administração da educação pelo Estado e à melhoria de alguns índices que pautam o monitoramento do progresso dos países em direção aos objetivos definidos nos acordos. Finalmente, o terceiro, diz respeito à inclusão dos grupos definidos como excluídos ou marginalizados do processo educativo. As mulheres e meninas estão aí incluídas na maioria dos documentos<sup>22</sup>.

Poderíamos dizer, de maneira generalista, que há duas possíveis perspectivas a respeito do sentido e da razão de ser da educação. Uma primeira que concebe a educação como uma espécie de treinamento da população para o trabalho nos setores que a economia hegemônica define como estratégicos. Não há transformação possível a ser produzida a partir de um sistema educacional concebido dessa maneira.

A outra perspectiva entende a educação como um processo de socialização, por um lado, e de construção de pensamento crítico e reflexivo, por outro. Esta perspectiva pressupõe que o processo educativo seja um catalisador e um estimulador de mudanças e transformações, e que os espaços de educação formal sejam espaços capazes de gerar e também de incorporar essas transformações.

A primeira perspectiva é exatamente a que aparece impressa nos documentos e acordos internacionais que balizam e orientam a educação hoje. No Marco de Ação de Dakar (2000), à

---

<sup>22</sup> Unterhalter (2000: 93) faz uma interessante reflexão sobre a inclusão das mulheres e meninas nesses grupos de excluídos e marginalizados que se criam nesses documentos. A autora, ao revisar a Declaração de Jomtien e o marco de ações em educação do Banco Mundial, afirma que “as meninas aqui são posicionadas dentro de grupos de populações limítrofes na sociedade, sem nenhum reconhecimento de que essa marginalidade é socialmente construída”.

página 16, afirma-se que “nenhum país pode esperar desenvolver-se para tornar-se uma economia moderna e aberta sem que uma certa proporção de sua força de trabalho tenha completado a educação secundária”. É bastante emblemático que os ministros da educação do mundo declarem, no Fórum Mundial de Educação, primeiro, que a intenção dos países que representam é a de tornarem-se economias abertas e modernas. Segundo, que é essa a função dos sistemas educacionais e, mais especificamente, da educação secundária: preparar a “força de trabalho” para que se construam essas economias. Terceiro, que não se referem sequer à população ou à “força de trabalho” como um todo, senão a “uma certa proporção” desse grupo.

Finalmente, e, em alguma medida como consequência de tudo isso, a perspectiva de gênero, quando não aparece com um caráter quase que decorativo (é o caso das menções nas declarações e recomendações do PRELAC, por exemplo), é esvaziada de conteúdo político, e sua incorporação nesses compromissos e documentos termina reduzida às metas de acesso paritário para meninos e meninas.

Há, no entanto, nos relatórios mais recentes tanto do Projeto Educação para Todos, quanto do Projeto do Milênio, um reconhecimento da necessidade de avançar para além da paridade no desenvolvimento de agendas de promoção da igualdade de gênero na educação. Em particular nas análises dos avanços nos países latino-americanos, conclui-se que a paridade alcançada na maioria dos casos não é sinônimo de igualdade, e que esforços mais complexos deverão ser empreendidos pelos países de forma a erradicar desigualdades mais profundas dos sistemas educacionais em questão.

De uma certa forma, e ainda de maneira muito tímida e pouco estruturada, poderíamos vislumbrar um leve deslocamento da ênfase na redistribuição (predominante em todos os documentos e em toda a ideologia formuladora desses projetos), para uma ênfase também na dimensão do reconhecimento, ou seja, nos processos de socialização de gênero presentes no currículo oculto, no currículo formal e nos programas e materiais produzidos para a escolarização.

A seguir, passo a analisar cada um dos momentos-chave do processo de formulação dos compromissos internacionais da educação listados acima e seus respectivos documentos.



### ***Conferência Mundial de Educação de Jomtien, Tailândia, Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, 1990***

A importância da Conferência Mundial de Educação e da Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos que dela resultou está no fato de ter sido esse o momento em que foi formulada a agenda internacional de educação responsável pelas reformas educativas realizadas na maioria dos países latino-americanos durante a década dos 1990. Os propósitos da educação, as prioridades dos sistemas educativos e os compromissos mundiais com a universalização da educação tiveram início com esta Conferência.

A Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos apresenta uma nova visão sobre a educação, que a define a partir das seguintes prioridades: (i) a universalização do acesso e a promoção da equidade; (ii) foco no aprendizado; (iii) a ampliação dos meios e do escopo da educação básica; (iv) fortalecimento do ambiente para o aprendizado; e (v) fortalecimento de parcerias. Todos esses princípios se repetem, de alguma maneira, nos compromissos seguintes – tanto nos objetivos do Educação Para Todos, quanto nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

No que diz respeito à perspectiva de gênero, conforme refletido no quadro 4.1, a Declaração de Jomtien, em seu artigo III, apresenta o acesso à educação de qualidade para meninas como uma das mais urgentes prioridades para o objetivo de universalização do acesso e promoção da equidade. No entanto, não vai além da ênfase no acesso, ou seja, mantêm-se restrita à dimensão da redistribuição.

### ***Relatório Delors, 1996***

Em 1991, foi convocada pelo então Diretor Geral da UNESCO uma comissão formada por 15 especialistas da área da educação (dos quais cinco eram mulheres) que “refletisse sobre a educação e a aprendizagem no século XXI” (UNESCO, 1996: 43). Jacques Delors, ex-Ministro da Fazenda da França e Ex-presidente da Comissão Européia, presidiu a comissão. E em 1996, como resultado das formulações e pesquisas realizadas por este grupo, a UNESCO

publicou o Relatório Delors, documento que apresenta, além de um diagnóstico da situação da educação no mundo, um conjunto de quatro pilares<sup>23</sup> e uma série de recomendações para o que se chamou de a “educação para o terceiro milênio”.

O contexto dessa iniciativa e desse relatório é o mesmo da Declaração de Jomtien: o de uma crise de modelos econômicos e políticos detonada pelo fim da bipolarização do mundo. É a “condição pós-socialista” da qual nos fala Fraser (1997). É o início da aceleração e da intensificação do processo de globalização (ou mundialização, como preferem alguns). As principais preocupações relacionadas a esse contexto expressas no relatório são o aumento do desemprego e dos fenômenos de exclusão – os mesmos fenômenos que iniciam a onda de imigrações que tanto tem incomodado os países europeus desde então.

Não por acaso, enfatiza-se, nesse relatório, a importância da educação secundária para a formação do/as adolescentes e jovens desempregados e excluídos, e recomenda-se que os países implementem reformas em seus sistemas educativos, de forma a ampliar o acesso ao ensino médio<sup>24</sup>.

As orientações apresentadas pelo relatório foram reunidas em quatro grandes conjuntos. O primeiro, que define o foco na educação secundária e que sugere uma revisão do papel do ensino superior, centrado na pesquisa e no ensino, na oferta de cursos de especialização “adaptados às necessidades da vida econômica e social” (1996: 38), na maior abertura ao público, e na cooperação internacional. A única menção à educação de meninas e mulheres está atrelada a essa última orientação, que recomenda, “no plano da cooperação internacional, promover uma política decididamente incitativa em benefício da educação das meninas e mulheres, de acordo às idéias da Conferência de Pequim (1995)” (1996: 41).

### ***Fórum Mundial de Educação de Dakar, 2000 – O Projeto Educação Para Todos***

Outro marco importante na construção desse novo paradigma da educação foi o Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em abril 2000, na capital senegalesa. Esse encontro,

---

<sup>23</sup> Os quatro pilares são: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. É nesse contexto que se começa a formular o novo paradigma educacional.

<sup>24</sup> No Brasil, a reforma do ensino médio tem início em 1999, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (os PCN-EM) e com uma série de programas financiados por organismos multilaterais, como o Programa Alvorada e o Escola Jovem.

que reuniu Ministros da Educação do mundo inteiro, definiu uma série de objetivos que passaram a orientar as estratégias educacionais dos Estados envolvidos. Mais específicos que os pilares do Relatório Delors, os objetivos buscam enfrentar o que se consideraram ser os principais e mais urgentes desafios da educação no mundo, concentrando-se na eliminação do analfabetismo, no acesso universal, na paridade entre meninos e meninas nos números relacionados à educação e na melhoria da qualidade da educação. O documento final conta com o marco de ação internacional e também com os marcos de ação regionais, formulados em etapas e fóruns anteriores à reunião mundial em cada região do planeta. O encontro latino-americano aconteceu em Santo Domingo, República Dominicana, em fevereiro de 2000.

O discurso desenvolvido a partir desse novo marco é o de se garantir uma educação básica de qualidade para todos e para todas, que não se restrinja à garantia de acesso à educação, mas que também compreenda um sistema educacional que atenda a esses princípios de qualidade e que seja capaz de responder à demanda de uma educação para a cidadania, fundada em princípios de respeito à diversidade e de promoção de igualdade, assegurando que a experiência educativa seja relevante para todos e todas.

O compromisso com a promoção da paridade e da igualdade de gênero está expresso de maneira explícita no objetivo 5: “eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com um foco na garantia às meninas do acesso integral e igualitário a uma educação básica de qualidade”<sup>25</sup>. Os objetivos 2 (educação gratuita e de qualidade para crianças em dificuldades e de minorias étnicas) e 4 (melhoria nos índices de alfabetização e letramento) também mencionam a paridade de gênero, ainda que de maneira mais incidental.

Em uma leitura ampliada, esses objetivos passaram a servir de instrumento para reivindicar também que reformas e novas propostas educacionais não poderiam estar restritas à ampliação de oferta e à melhoria de condições de ensino e de infra-estrutura das escolas (ainda que estas sejam também condições básicas e essenciais para a melhoria da qualidade da educação), mas deveriam também reformular conceitos e projetos pedagógicos, estabelecer diálogos com os diferentes níveis da sociedade envolvidos no processo e, além disso, ser

---

<sup>25</sup> Todos os objetivos, documentos e informações referentes ao Projeto Educação Para Todos encontram-se nos sites <http://portal.unesco.org/education/en/> e <http://www.efareport.unesco.org/>.

capazes de incentivar a revisão de alguns padrões e normas sociais que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

À página 17 do documento que apresenta o Marco de Ação de Dakar, por exemplo, afirma-se que “a mera garantia do acesso das meninas à educação não é suficiente; ambientes escolares inseguros e estereótipos marcados no comportamento e no treinamento de professores/as, em currículos e em livros didáticos levam, frequentemente, a menores índices de desempenho para as meninas”<sup>26</sup>.

No entanto, apesar das referências e menções ao conteúdo e ao formato da educação, traduzidos nesses documentos como dimensões da qualidade na educação, a ênfase em todo esse processo tem sido dada à paridade, mais que à igualdade de gênero. E, enquanto a primeira se restringe ao aspecto quantitativo, à dimensão da redistribuição – mais meninas nas escolas –, a segunda diz respeito à possibilidade de que esses meninos e meninas possam participar do processo educativo de forma plena, sem que o fato de serem mulheres ou homens imponha limites ou condições para sua aprendizagem e seu desenvolvimento individual e social.

### ***“O Imperativo da Qualidade”<sup>27</sup>***

O discurso pela qualidade na educação, ressaltado nos documentos de Dakar e nos relatórios do Educação para Todos, está vinculado ao da eficácia dos sistemas educacionais e à capacidade dos e das estudantes de assimilar os conteúdos definidos como essenciais para a vida<sup>28</sup>. No conceito de qualidade manipulado por esses documentos e pelos programas de avaliação criados para medi-la, pouco espaço é dedicado à discussão dos conteúdos a partir de uma perspectiva igualitária da educação.

---

<sup>26</sup> No caso do Brasil, essa recomendação se aplica em parte, porque, apesar de os estereótipos no comportamento, no treinamento e nos programas, currículos e materiais educacionais serem uma realidade no país, eles não têm significado um pior desempenho de meninas na escola.

<sup>27</sup> Referência ao título do Relatório de monitoramento global do EPT de 2005, dedicado ao objetivo 6: Qualidade.

<sup>28</sup> O PISA (Programa Internacional de Avaliação Comparada) foi um dos primeiros a serem aplicados em escala global, traçando um panorama pouco alentador sobre a capacidade de alunos e alunas do mundo inteiro de absorverem os conteúdos esperados. O Brasil participou do programa em 2000, 2003 e em 2006 até o momento, e os resultados alcançados não foram considerados satisfatórios.

No relatório do Educação para Todos de 2005, dedicado ao objetivo 6, da qualidade<sup>29</sup>, expressa-se a expectativa de que uma educação de qualidade promova “valores e atitudes de cidadania responsável” e o “desenvolvimento criativo e emocional”, mas informa-se logo de entrada que “é mais difícil avaliar e comparar a realização desses objetivos entre os países” (UNESCO, 2005: 17).

Nelly Stromquist (2007:18), em artigo que analisa a incidência da perspectiva de gênero no discurso e nas políticas de implementação de qualidade no ensino na América Latina, afirma que:

“Nenhuma dessas duas políticas [EPT e ODM] abrange questões de conteúdo ou da experiência de socialização das escolas, ou seja, deixam de fora tanto o currículo explícito como o currículo oculto e consideram as escolas como instituições neutras”

Nesse contexto, portanto, a perspectiva de gênero fica, mais uma vez, restrita a indicadores de sexo, aos números de acesso e de desempenho na escola, nunca alcançando promover um questionamento mais amplo e profundo acerca do papel do sistema educacional como um todo na produção e reprodução das desigualdades de gênero presentes na educação e na sociedade em geral.

Rosemberg (2001), por sua vez, questiona a formulação dos indicadores de qualidade na educação e dos índices mais gerais que utilizam dimensões educacionais limitadas e generalizantes em suas fórmulas (como, por exemplo, o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – do PNUD, ou o IDG – Índice de Disparidades de Gênero – do Fórum Econômico Mundial). Rosemberg (2001: 517) afirma que:

“(…) a persistência de indicadores globais e fragmentados, sem nuançar diferenças quanto a região, composição étnico/racial, bi ou multilinguismo e idade (como indicador de geração), nesse tipo de balanço produzido sobre

---

<sup>29</sup> O objetivo é o de *melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir sua excelência, para que todos os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente no letramento, na matemática e em habilidades essenciais para a vida.*

educação, têm levado à adoção de metas tão uniformes quanto pouco eficientes e mesmo equivocadas sobre políticas educacionais”.

### ***O Marco de Ação das Américas***

No que se refere ao marco de ação regional, formulado em Santo Domingo poucos meses antes do Fórum Mundial de Dakar, o documento menciona a temática de gênero em apenas um item de sua lista de desafios. À página 37, expressa o compromisso de “formular políticas de educação inclusivas e desenhar currículos e sistemas educacionais diversificados, de forma a servir à população excluída por razões de gênero, linguagem, cultura ou diferenças individuais”.

Na lista de avanços e conquistas (9 pontos), na lista de avanços pendentes (10 pontos) e no restante da lista de desafios (14 pontos no total), não se faz nenhuma menção ao assunto. Não inclui sequer a expressão “especialmente meninas”, tão recorrente nos marcos internacionais.

Alarmante também é a total ausência de menção sobre as populações afro-descendentes, tão significativas e historicamente marginalizadas em nossa região. No trecho transcrito acima, que menciona gênero e os “excluídos” em geral, fica bastante claro que não existe intenção real, nem noção concreta de como trabalhar com os temas relacionados às desigualdades de gênero, raça e etnia na região. No que se refere às populações indígenas, há uma menção mais específica, ainda que também bastante superficial, no tópico dedicado à educação inclusiva, que amplia minimamente o marco de ação para a promoção da educação indígena.

O problema nos sistemas educacionais latino-americanos, no que se refere às desigualdades de gênero, concentra-se muito mais na estrutura discriminatória e definidora de papéis genericamente marcados do sistema educacional, do que na exclusão propriamente dita. Em outras palavras, já não se trata de que as meninas estejam excluídas do processo educacional, como acontece de fato em muitos países africanos e asiáticos, mas sim de que seu papel e sua representação nesse sistema são desiguais se comparados àqueles dos meninos.

Esse silenciamento presente no documento latino-americano se parece muito com o encontrado nos discursos do Ministério da Educação no Brasil, como aparece destacado no

capítulo seguinte. Os depoimentos recolhidos com integrantes da equipe da SECAD, por exemplo, destacam a dificuldade de incidir, com a perspectiva de gênero e raça/etnia, na formulação de políticas e conteúdos dentro do Ministério. Ao mesmo tempo, a ênfase na educação para a diversidade e para os direitos humanos termina borrando os contornos e as demandas específicas para a eliminação das desigualdades de gênero na educação.

***Relatório EPT 2008: um balanço dos últimos oito anos.***

O relatório do EPT 2008 é particularmente importante porque representa uma espécie de avaliação intermediária do projeto de Educação Para Todos, com objetivos projetados para 2015. É uma análise do processo depois da metade do caminho haver sido percorrida. Um dos primeiros pontos ressaltados nos destaques do relatório é que o objetivo da paridade de gênero, originalmente projetado para 2005, não foi alcançado. De acordo com o relatório (2008:02), apenas 1/3 dos países informaram haver alcançado a paridade na educação primária e secundária.

“A igualdade de gênero permanece como uma alusão; a violência de gênero, os ambientes inseguros das escolas e instalações sanitárias inadequadas afetam a participação, a retenção e a auto-estima das meninas de maneira desproporcional. Livros didáticos, currículos e atitudes de professores/as continuam a reforçar estereótipos de gênero na sociedade”.

Esse ponto é interessante, especialmente se comparado aos avanços apontados para a paridade de gênero. Esta última também não conseguiu alcançar as metas definidas, mas parece ter tido avanços maiores. A hipótese que pode ser levantada aqui é de que a paridade de gênero não implica na igualdade de gênero, e que metas específicas para o segundo objetivo deveriam ser formuladas para que se garanta o avanço nesse sentido.

De acordo com o relatório, a projeção definida para o objetivo 5, de alcançar a paridade de gênero na educação primária e secundária até 2005, reflete mais um “forte compromisso com a educação de mulheres, do que um objetivo realista” (pp. 14). Há que se questionar seriamente essa afirmação. Primeiro, porque o relatório não apresenta evidência

nenhuma da “força” desse compromisso – afinal, em que esforços, ações e iniciativas esse compromisso tem sido traduzido nesses últimos 8 anos subsequentes ao Marco de Ação de Dakar? Segundo, porque a falta de pragmatismo e de sentido de realidade na definição justamente desse objetivo revelam não um compromisso, mas precisamente o contrário: um desconhecimento da realidade e das implicações práticas do objetivo, e um relativo descaso para com a complexidade do tema. À página 82 do relatório, por exemplo, afirma-se que “ na América Latina e no Caribe, as disparidades de gênero são, geralmente, menos significativas que aquelas relacionadas a fatores sócio-econômicos, lugar de residência, geografia e etnia”.

O relatório apresenta uma série de afirmações de maior peso no que se refere às desigualdades de gênero, especialmente se comparado aos relatórios e documentos anteriores. No entanto, falha ao diferenciar a América Latina das demais regiões do mundo no que se refere ao aspecto estruturante das desigualdades de gênero para a formação das sociedades latino-americanas.

### ***Declaração do Milênio e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio***

A Declaração do Milênio e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (os ODM) foram produzidos em 2000 como resultados da chamada Cúpula do Milênio – uma reunião de líderes de todos os Estados-membros das Nações Unidas. A Cúpula teve a intenção de identificar os principais desafios do mundo contemporâneo e de formular um plano de ação que enfrentasse os desafios identificados. Assim surgiram os 8 ODM para lidar com os 8 maiores problemas do mundo: pobreza, educação básica, desigualdades entre homens e mulheres, mortalidade infantil, saúde materna, HIV/AIDS, sustentabilidade ambiental e falta de parcerias nas iniciativas para a promoção do desenvolvimento.

São considerados os objetivos “das mulheres” o ODM 3, promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher, e o ODM 5, reduzir a mortalidade materna<sup>30</sup>. O objetivo 2, referente à universalização da educação básica, também inclui a perspectiva de gênero, ressaltando a importância de se promover “especialmente” a educação de meninas. Ao mesmo tempo, o objetivo 3, dedicado à promoção da autonomia das mulheres, faz menção à

---

<sup>30</sup> Informações e documentos sobre os ODM e sobre a Declaração do Milênio estão disponíveis no site do PNUD no Brasil: [www.pnud.org.br/odm/](http://www.pnud.org.br/odm/).



importância da educação de meninas e mulheres para que se alcancem as metas traçadas. De acordo com a página do PNUD na internet, o Brasil já cumpriu em 95% os objetivos 2 e 3.

Os documentos mais interessantes acerca do binômio gênero e educação nos ODM são os relatórios produzidos em 2005 pela Força Tarefa de Educação e Igualdade de Gênero do Projeto. Apesar de corresponderem a dois objetivos diferentes e de terem produzido dois relatórios diferentes (um de Educação, outro de Gênero), a força tarefa é uma só. De acordo com Barroso (2004: 575), que participou do grupo e escreveu sobre a experiência,

“A união das metas de educação e da igualdade entre os gêneros em um só grupo de trabalho se deu porque, de um lado, um dos indicadores principais da igualdade de gêneros era a igualdade no acesso à educação, e, de outro, um dos indicadores principais da universalização da educação era a paridade entre os sexos na escolarização”.

É interessante observar a proximidade dos dois campos na formulação dos ODM, ainda que a declaração e os objetivos permaneçam restritos à dimensão da redistribuição. Isso se deve, em realidade, a uma concepção bastante pragmática sobre as vantagens de se educar meninas, que está expressa nos documentos do Projeto do Milênio de forma muito explícita: educar meninas significa reduzir a incidência do HIV/AIDS, significa controle de natalidade e significa novas gerações melhor educadas. No fundo, portanto, a associação de um objetivo a outro, e de um campo a outro, termina por reforçar o papel social da mulher como responsável pela saúde e pela família.

Por que não justificar também a educação de meninos e homens da mesma maneira? Por que não educá-los para serem melhores pais, pais presentes, responsáveis e comprometidos com a tarefa de educar seus filhos e suas filhas? Por que não definir como estratégia de controle de natalidade e prevenção contra o HIV/AIDS, o questionamento dos padrões de masculinidade que conduzem comportamentos irresponsáveis e de risco por parte de meninos e homens? Curiosamente, essas recomendações não aparecem nem na declaração, nem nos objetivos, nem nos relatórios da força tarefa.

### ***Os relatórios da Força Tarefa de Educação e Igualdade de Gênero (2005)***<sup>31</sup>.

No relatório de Educação da Força Tarefa de Educação e Igualdade de Gênero do “Projeto do Milênio”, publicado em 2005, destaca-se o questionamento feito pelos/as representantes da sociedade civil convidados/as a analisar o documento<sup>32</sup>, a respeito da prática internacionalmente convencionada de definição de objetivos e metas mundiais para o desenvolvimento.

Os principais problemas que contribuíram para esse questionamento, segundo o relatório, são:

- (i) A dificuldade de se estabelecer a conexão entre a retórica e o discurso político que caracterizam os acordos e convenções internacionais e a capacidade técnica e real disposição de implementar os compromissos assumidos;
- (ii) As limitações dos indicadores selecionados ou criados para o monitoramento dos compromissos assumidos, que terminam por formatar e reduzir as possibilidades de ação e intervenção dos Estados Nacionais para o alcance de tais objetivos e metas;
- (iii) A equivocada uniformidade e universalidade dos objetivos e metas acordados;
- (iv) A não inclusão e a falta de resposta a uma série de demandas relacionadas ao campo da educação na formulação dessas metas e objetivos, as quais terminaram enfatizando, de maneira reducionista, a expansão do acesso à educação;
- (v) O fato de que compromissos assumidos por líderes nacionais nos encontros internacionais não se revertem necessariamente na apropriação e nas ações nacionais correspondentes.

---

<sup>31</sup> O Projeto do Milênio é composto por distintas “forças-tarefa” (*task forces*) responsáveis pelo monitoramento e pela elaboração dos relatórios sobre cada objetivo. No caso dos objetivos 2 e 3 (educação e gênero, respectivamente), formou-se uma única força-tarefa, que elaborou dois relatórios diferentes: um sobre educação e outro sobre gênero, ambos lançados em 2005.

<sup>32</sup> O processo de elaboração desses relatórios conta com a realização de um fórum de discussão virtual com representantes de movimentos e organizações da sociedade civil. Os/as participantes do debate recebem o documento finalizado e discutem, num período de 2 semanas, suas impressões, críticas e sugestões.

Outra crítica importante extraída do fórum virtual, dessa vez sobre o relatório de Gênero (2005:200), refere-se à idéia de escola e de processo de escolarização construídos pelo discurso presente nesses relatórios. Chama-se a atenção para o fato de que:

“Há um forte pressuposto implícito no relatório de que as escolas são ambientes positivos. Não se discute o suficiente sobre a experiência potencialmente negativa que as escolas podem ser – sobre violência e discriminação contra as meninas nas escolas. É necessário que se desenvolvam mais análises a respeito de como as escolas podem ser espaços transformadores, ao invés de espaços reprodutores de preconceitos e discriminações”.

A crítica se remete precisamente ao já mencionado esvaziamento político desses documentos. A educação, especialmente, é apresentada como um espaço neutro e positivo, no qual se encontram todas as soluções aos problemas sociais, mas não os problemas em si.

Outro ponto que merece destaque nesse mesmo relatório é a ênfase dada ao ensino médio e superior, que se torna particularmente interessante quando comparada às recomendações que conduziram às reformas nos anos 90 e que sugeriam uma ênfase maior na educação básica – o estritamente necessário para a formação de uma reserva de mercado capaz de desempenhar os papéis necessários ao projeto capitalista neo-liberal.

As razões listadas no relatório para a priorização da educação “pós-primária” de meninas são as seguintes:

- (i) A educação impulsiona o processo de *empoderamento* da mulher;
- (ii) A educação eleva o número de benefícios para uma mulher no mercado de trabalho;
- (iii) A educação exerce forte influência na redução dos índices de mortalidade e fertilidade;
- (iv) A educação influencia positivamente no fortalecimento da integridade física e sexual da mulher;
- (v) A educação reduz a vulnerabilidade das mulheres ao HIV;

- (vi) A educação de mulheres exerce influência positiva na educação de futuras gerações (mães educadas, filhos educados).

Ainda de acordo com o relatório (2005:37), “as evidências de pesquisas mostram que a educação pós-primária tem efeitos muito mais positivos nos resultados pessoais das mulheres que a educação primária – sua saúde e bem-estar, sua posição na família e na sociedade, as oportunidades econômicas e a participação política”.

### **3.2. Educação nos documentos de promoção dos direitos das mulheres**

A Convenção para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, conhecida por sua sigla em inglês, CEDAW, e a Plataforma de Ação de Pequim, lançada por ocasião da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, são hoje os instrumentos internacionais mais importantes de compromisso e de monitoramento da implementação dos direitos das mulheres nos países signatários dos respectivos documentos.

O Brasil assinou a CEDAW em 1981 e ratificou o documento em 1984. O protocolo facultativo foi ratificado em 2002. Neste mesmo ano, o Brasil apresentou o primeiro relatório nacional ao comitê de seguimento<sup>33</sup>, e em 2005, o segundo<sup>34</sup>. Em paralelo aos relatórios oficiais, relatórios preparados pela sociedade civil, também foram apresentados nos mesmos períodos.

A CEDAW contém 30 artigos que abordam a discriminação contra a mulher nos mais diversos âmbitos. No que se refere à educação, o artigo 10º apresenta uma lista de 8 recomendações para eliminar a discriminação contra as mulheres nos sistemas de ensino (ver quadro 4.2 e parte dedicada à CEDAW no texto para lista completa de recomendações).

A Plataforma de Ação de Pequim, por sua vez, foi formulada por ocasião da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995. Ela define 12 áreas críticas de preocupação, sendo as “desigualdades e inadequações e acesso desigual à educação e à formação”, uma dessas áreas prioritárias. São definidos 6 objetivos estratégicos para que se

---

<sup>33</sup> Este primeiro relatório, na verdade, correspondia aos 5 relatórios que o Brasil deveria ter entregue desde a ratificação da Convenção, em 1984. O Comitê CEDAW define que se apresente o primeiro relatório após 1 ano da ratificação e os seguintes, a cada 4 anos.

<sup>34</sup> Correspondente, na verdade, ao VI relatório.

alcance a igualdade de gênero na educação (ver quadro 4.2 para lista completa de objetivos específicos).

**Quadro 3**  
**Documentos Internacionais para Promoção e Proteção dos Direitos das Mulheres**  
**Brasília, 2008**

Documento	Ano de formulação	Ano de assinatura e ano de ratificação pelo Brasil	O que diz sobre educação
<b>CEDAW</b>	1979	1981/1984	<i>Artigo 10, parte III. São 8 recomendações listadas na área de educação para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres: orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional em todos os níveis da educação; currículos e materiais escolares; livros e programas escolares livres de estereótipos; mesmas oportunidades para obtenção de bolsas de estudos; acesso à educação supletiva; redução das taxas de abandono entre meninas; mesmas oportunidades nos esportes e na educação física; acesso a material informativo sobre a saúde da família e sobre planejamento familiar.</i>
<b>Plataforma de Ação de Pequim</b>	1995	(não se aplica)	<i>Uma das áreas críticas de preocupação é “desigualdades e inadequações, e acesso desigual à educação e à formação”. Educação e Formação são definidas como uma das áreas estratégicas de ação da Plataforma. Os objetivos estratégicos definidos para esta área são: (i) garantir acesso igualitário à educação; (ii) erradicar o analfabetismo entre mulheres; (iii) melhorar o acesso das mulheres ao treinamento vocacional, a ciência e tecnologia e à educação continuada; (iv) desenvolver educação e formação não-discriminatórias; (v) alocar os recursos apropriados e monitorar as reformas educativas; (vi) promover educação e formação para toda a vida para meninas e mulheres.</i>

Fonte: elaborado pela mestrando, a partir da análise dos documentos citados, 2008.

Estes dois documentos se complementam, constituindo um marco de ação em educação e gênero significativamente mais complexo do que o formulado pelos documentos de educação analisados acima. No entanto, no caso do Estado Brasileiro, acabam os primeiros eclipsados pelos segundos, já que são estes últimos que vêm conduzindo, nos últimos anos, as ações do governo em educação.

Nas seções abaixo, analiso os dois documentos em mais detalhe.

## ***CEDAW***

As recomendações da CEDAW, no que se refere à educação, estão listadas, conforme já mencionado, no artigo 10º do documento. A lista completa das recomendações (texto integral) é a seguinte:

- a) “As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;
- b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;
- c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino;
- d) As mesmas oportunidades para obtenção de bolsas de estudos e outras subvenções para estudos;
- e) As mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluídos os programas de alfabetização funcional e de adultos, com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimentos existentes entre o homem e a mulher;
- f) A redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente;
- g) As mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes e na educação física;
- h) Acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, incluída a informação e o assessoramento sobre planejamento da família”.

Podemos condensar esse conjunto de recomendações nos seguintes princípios: igualdade de condições (recomendações “a”, “b” e “f”); igualdade de oportunidades (recomendações “d”, “e” e “g”); igualdade de representação simbólica (recomendação “c”). A paridade no acesso, na permanência e no desempenho estão mencionadas, ainda que sem muita ênfase nas recomendações “a”, “e” e “f”.

Pensando nas dimensões da justiça de Fraser, ainda que o foco das recomendações da CEDAW não esteja na paridade do acesso, do desempenho e da permanência, como é o caso dos documentos de educação, a abordagem dos princípios de igualdade de oportunidades e condições é a da redistribuição. Isso porque, por um lado, não problematiza a construção

simbólica dos espaços que reivindica (carreira profissional, bolsas de estudo, diplomas, exames, programas de educação supletiva etc), sugerindo apenas que se garanta a igual possibilidade de acesso e participação às mulheres. Por outro lado, também não chega a questionar esses espaços a partir do ponto de vista da representação, ou seja, da possibilidade de incidência nos lugares de formulação e tomada de decisão política no campo da educação.

Assim, apesar de mais abrangentes se comparadas às metas e aos objetivos dos documentos da educação, as recomendações aqui permanecem concentradas na dimensão da redistribuição, buscando garantir às mulheres e meninas o direito igual de acesso e participação em todos os níveis e em todos os desdobramentos da educação.

A dimensão do reconhecimento, ainda que menos enfatizada, está contemplada na recomendação “c”, que se refere à representação simbólica dos papéis de gênero, social e culturalmente definidos nos materiais e programas educacionais. Já a dimensão da representação, ou seja, o foco na organização do sistema educacional como um todo, não chega a ser contemplada no documento.

Menção à parte merece ser feita à última recomendação, que sugere o acesso (não o “mesmo” acesso, como nos outros casos) a material informativo que permita o planejamento familiar e a garantia do bem-estar e da saúde da família. Esse texto confirma e ratifica o papel de mãe tradicionalmente conferido à mulher e lhe imputa a responsabilidade pela manutenção, pelo bem-estar e pelo controle da família. Não apenas isso: a recomendação também pode ser interpretada como uma sugestão de que é papel da educação de meninas e mulheres a garantia de que esse conteúdo e essa representação se mantenham e se reproduzam.

Na realidade, portanto, o que a CEDAW nos oferece em 1979 é um interessante panorama do que hoje, em 2008, vivenciamos em sua plenitude: o significativo avanço experimentado através da possibilidade adquirida de independência financeira e de desenvolvimento educacional e profissional, mas, por outro lado, a responsabilidade reforçada pela manutenção e pelo cuidado da família. As desigualdades mais explícitas foram sanadas, mas aquelas mais profundamente arraigadas nos espaços de poder e nos espaços culturais-simbólicos continuam presentes.

O último relatório brasileiro ao Comitê de Monitoramento da CEDAW, enviado em 2005, é bastante compreensivo no que se refere às ações do Governo Brasileiro para o

cumprimento das metas definidas pela Convenção. Destacam-se como ações mencionadas a reformulação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares; o reconhecimento de que “a cultura machista direciona, ao longo da vida escolar e profissional, mulheres e homens a carreiras específicas” (Governo Federal, 2005: 53); o aprimoramento dos critérios de não-discriminação para a seleção e avaliação de livros didáticos. O relatório apresenta também um diagnóstico da educação nacional mais complexo, associando às desigualdades de gênero, as de raça/etnia e as de classe e dando destaque à exclusão educacional da população negra. No entanto, ao enfatizar a atenção à população negra, perde a perspectiva de gênero, como se assumisse que ao promover a maior participação da população negra em geral na educação, as desigualdades de gênero associadas às de raça seriam automaticamente sanadas.

O contra-informe da sociedade civil ao Comitê, enviado em 2007, enfatiza o desequilíbrio entre as vantagens das mulheres na educação e suas desvantagens no mercado de trabalho, além de recomendar a promoção do “acesso das mulheres em desvantagem social – rurais, ribeirinhas, negras, quilombolas, indígenas – à educação” (2007: 27).

### ***Declaração e Plataforma de Ação de Pequim***

O texto da Declaração de Pequim não apresenta ênfase particular sobre a educação, apesar de mencioná-la no parágrafo 30: “Estamos determinado/as a garantir acesso e tratamento igualitário de mulheres e homens na educação e no cuidado com a saúde, e aprimorar a saúde sexual e reprodutiva das mulheres, bem como a educação”. É importante ressaltar a vinculação estabelecida, mais uma vez, entre a educação de mulheres e sua saúde sexual e reprodutiva, a exemplo do texto da CEDAW e dos documentos da educação.

A Plataforma de Ação de Pequim também escorrega quando, no início, define a educação de mulheres e meninas como uma estratégia para a obtenção de ganhos sociais de outras e diversas naturezas, ao afirmar, no parágrafo 69, que “a igualdade no acesso e no desempenho educacional é necessária se queremos que mais mulheres se transformem em agentes de mudança. A alfabetização de mulheres é uma importante chave para melhorar a saúde, a nutrição e a educação da família, e para estimular as mulheres a participar nos processos de tomada de decisão na sociedade”.



Ainda assim, a Plataforma de Ação, ao incluir a educação como uma de suas áreas críticas de preocupação (*Desigualdades e inadequações e acesso desigual à educação e à formação*), termina apresentando uma elaboração mais ampla e complexa sobre o tema.

Os 6 objetivos estratégicos definidos na Plataforma de Ação (transcritos integralmente no quadro 4.2) correspondem, em grande medida, às recomendações da CEDAW e também preservam o foco na redistribuição. A dimensão do reconhecimento é contemplada explicitamente no objetivo 4 (“desenvolver educação e formação não-discriminatórias”) e é referida ao longo de todo o texto da plataforma dedicado à educação e à formação de meninas. A ênfase na re-elaboração de materiais didáticos, de currículos e na formação de professoras e professores é marcante ao longo de todo o texto. No parágrafo 83.1, por exemplo, quando se desenvolve o conteúdo do objetivo estratégico 4, sugere-se:

“Elaborar recomendações e desenvolver currículos, livros didáticos e material de apoio ao ensino livres de estereótipos de gênero em todos os níveis da educação, incluindo o treinamento de professoras/es, em associação com todas as partes envolvidas – editoras, professores/as, autoridades públicas e associações de pais e mães”.

Outra recomendação interessante e inovadora do ponto de vista desses documentos internacionais, no que se refere à dimensão do reconhecimento é a que aparece também no desenvolvimento do objetivo 4, e que aponta para:

“Desenvolver programas e materiais de treinamento para professores/as e educadores/as que despertem a consciência sobre o status, o papel e a contribuição de mulheres e homens na família (...), desenvolver em particular, módulos para garantir que os meninos tenham as habilidades necessárias para cuidar de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar responsabilidades pelo cuidado da casa e de seus dependentes”.

Merece destaque a inclusão dos homens e meninos na esfera doméstica e a partilha das responsabilidades recomendada no documento. É um avanço significativo em comparação tanto aos documentos da educação, quanto à CEDAW.

A dimensão da representação, por sua vez, não aparece de maneira explícita nos objetivos, mas é contemplada ao longo do texto da plataforma. No parágrafo 80.4 (objetivo 1), por exemplo, a recomendação é de:

“Criar um sistema educacional sensível a gênero, de forma a garantir iguais oportunidades educacionais e de formação, e participação total e igualitária das mulheres na administração, na formulação e no processo de tomada de decisões das políticas educacionais”.

Neste parágrafo, não só o sistema educacional como um todo é finalmente observado, como também a participação das mulheres nos espaços políticos da formulação e da tomada de decisões do campo da educação é contemplada.

Em comparação com a CEDAW e com os documentos da educação que incluem a perspectiva de gênero, a Plataforma de Ação de Pequim apresenta, de fato, diagnóstico e marco de objetivos bem mais completos e complexos, no sentido em que enxerga, ainda que de maneira superficial, o espaço educacional como um espaço político, e não apenas como um conjunto neutro de práticas pedagógicas capazes de solucionar todas as mazelas do mundo.

É, no entanto, o documento internacional menos utilizado como referência pelo Estado Brasileiro para a formulação de suas políticas educacionais com perspectiva de gênero. Em entrevistas realizadas com técnicas tanto da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, quanto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, a CEDAW foi destacada como documento internacional de referência para o trabalho dessas duas instituições, enquanto que os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e o Projeto Educação Para Todos foram apontados como balizadores do trabalho do Ministério da Educação em geral.

### **3.3. Algumas questões importantes desse debate**

De acordo com as considerações e análises tecidas até aqui, considero que os documentos que compõem a agenda internacional de educação e gênero possuem em comum alguns princípios e alguns objetivos e metas. Apresento abaixo, de maneira condensada, os princípios que me parecem mais representativos dessa agenda:

1. O desenvolvimento social e econômico de um país está irremediavelmente atrelado à educação e esta deverá ser moldada segundo os interesses e as prioridades daquele.
2. Educar meninas e mulheres é educar a sociedade. As mulheres são as responsáveis pela educação e pela saúde da família e são, portanto, atrizes-chave para se alcançar o desenvolvimento.
3. A gestão da educação deve concentrar-se pragmática e eficientemente na definição de conteúdos que garantam a formação de cidadãos/ãos moldados de acordo com os princípios do desenvolvimento.

Os documentos têm em comum, também, a ênfase na dimensão da redistribuição, a mais escassa elaboração sobre a dimensão do reconhecimento e a praticamente ausente dimensão da representação. Os documentos de gênero definem objetivos mais consistentes com respeito à dimensão de reconhecimento e chegam a observar, ainda que muito incidentalmente, a dimensão da representação. Os documentos de educação, no entanto, restringem seu olhar sobre o binômio gênero e educação à dimensão da redistribuição, começando agora, conforme indicam os mais recentes relatórios dos ODM e do projeto EPT, a sugerir uma ênfase maior nas expressões do reconhecimento.

O contexto histórico, social e político de formulação desses documentos também os identifica, relacionando-os com um momento de maior interferência das agendas internacionais nos processos nacionais de formulação de políticas e planos de desenvolvimento. Por outro lado, esse mesmo contexto é o que permitiu um espaço maior de participação a grupos identitários com dificuldades de incidir na definição de prioridades e na formulação de políticas no nível nacional.

Algumas questões importantes emergem desse cenário. Uma delas se refere precisamente à dinâmica da formulação de agendas sociais constituída a partir do percurso internacional – nacional. O ponto, neste caso, passa a ser como sair do espaço nacional de disputas e demandas em direção aos espaços internacionais aparentemente mais abertos e permeáveis, para logo voltar à esfera nacional, onde, longe da retórica dos/as líderes, as políticas e as iniciativas de fato se concretizam? Como estabelecer pontes de diálogo e canais de incidência real entre os espaços internacionais e nacionais?

Esta questão é fundamental na medida em que sua resposta é o que irá garantir, no nível nacional, o sentido (ou a ausência dele) das formulações e demandas forjadas no nível internacional. No campo da educação, essa é uma preocupação extremamente relevante, pois se refere à pertinência do que hoje tem sido definido como prioridade e como medida num processo de contínuas reformas, que pouco tem respondido às demandas de igualdade de gênero nos espaços da educação formal.

Acredito que as estratégias e prioridades definidas pelos documentos internacionais de educação no que se refere à igualdade de gênero não são suficientes para dar conta da realidade educacional brasileira. Há que se refletir sobre a coerência entre os indicadores e as metas definidas, e a realidade educacional do país. De nada nos serve restringir a definição de indicadores de igualdade de gênero na educação à paridade no acesso, no desempenho e na permanência, se não é aí que se encontram expressas as desigualdades de gênero no nosso sistema educacional. Como afirma Carmem Barroso<sup>35</sup>,

*“O Brasil precisa ir muito além destas metas, no que se refere a educação das meninas. Há duas coisas importantes neste sentido: a primeira é melhorar a qualidade da educação que é muito baixa, como pode se ver em qualquer comparação internacional. Não adianta haver igualdade se este nivelamento se faz por baixo: meninos e meninas brasileiras não estão em condições de competir no mercado globalizado devido à qualidade da educação que recebem. Em segundo lugar, é necessário introduzir no currículo elementos de crítica à cultura machista que prevalece em nossa sociedade e que reforça uma profunda desigualdade na cabeça das pessoas, em suas atitudes, em suas relações cotidianas e em seu comportamento mais íntimo. Não há igualdade entre os sexos se homens e mulheres continuam a repetir preconceitos e discriminações, que vão desde as mais sutis até as mais grosseiras. A escola deveria ter um papel importante para dismantelar idéias arcaicas que permanecem profundamente enraizadas”.*

---

<sup>35</sup> Em entrevista concedida à pesquisadora via e-mail, em maio de 2008.

Por outro lado, a agenda internacional de gênero e educação expressa nos documentos internacionais de promoção dos direitos das mulheres, apesar de apresentar um rol de problemas mais coerentes com uma problematização da educação como produtora/reprodutora de conteúdos e práticas sexistas e discriminatórias, não encontra tanto espaço de incidência na formulação da educação como política pública e de políticas educacionais uma vez aterrissadas em território nacional.

O que se apresenta, na verdade, a partir da revisão desses dois conjuntos de documentos, são duas agendas de gênero diferentes, produzidas em contextos diferentes e por grupos diferentes. A primeira, aquela formulada no âmbito das conferências internacionais de educação, restringe a igualdade de gênero na educação à paridade no acesso e na matrícula. Seu contexto de elaboração e os atores envolvidos no processo nos remete ao espaço político dos Estados Nacionais. A segunda, formulada no âmbito das conferências internacionais das mulheres, apresenta uma leitura política e mais problematizada do tema, propondo um leque de soluções mais complexo e compreensivo. Seu contexto de elaboração são espaços internacionais abertos pelos movimentos feministas e de mulheres, e aceitos pelos Estados Nacionais, membros das Nações Unidas. As atrizes envolvidas nesse processo possuem seguramente um olhar sobre a realidade e uma posição no espaço político de tomada de decisões bastante diferente daqueles através dos quais falam e decidem os atores do outro grupo.

Nesse sentido, e considerando todas as tensões e complexidades envolvidas nesse processo, a questão que se coloca é: qual, afinal, é o tratamento dado pelo Estado Brasileiro e por suas instituições responsáveis pela educação e pela promoção da igualdade de gênero aos objetivos e metas definidos por essas agendas internacionais. Como o Estado se apropria delas para definir a sua própria? Como as aproveita e em que medida as critica e atualiza? Qual delas privilegia e como traduz seus conteúdos em políticas educacionais concretas? Estas questões serão o fio condutor do capítulo seguinte, que se debruça sobre o espaço nacional da formulação de políticas em educação e gênero.

#### **4. O Estado Brasileiro, a educação e igualdade de gênero**

Se no capítulo anterior me detive a examinar como é construída a agenda internacional de gênero e educação, neste, dedico-me à análise da construção da agenda de igualdade de gênero no e pelo Estado Brasileiro, buscando apontar em que aspectos e de que maneira a agenda internacional é incorporada e formulada pelo Estado. Concentro-me nas formulações e instituições educacionais do Estado Brasileiro no nível da União e do governo federal, ainda que reconheça que, dada a descentralização do sistema educacional brasileiro e a conseqüente autonomia dos entes federativos e das escolas mesmas na definição de seu currículo, o tratamento das questões de gênero pode variar de município para município, de estado para estado.

A decisão de focar este estudo no âmbito federal se justifica pelo fato de ser da União a responsabilidade pela definição de princípios, objetivos e de uma base curricular comum para todo o país. É na União que, em última instância, a educação como política pública do Estado é formulada.

As dimensões de redistribuição, reconhecimento e representação são exploradas neste capítulo, na medida em que se associam, segundo o marco teórico-metodológico proposto, respectivamente ao acesso paritário à educação e ao acesso igualitário aos campos do conhecimento, ao reconhecimento e à inclusão da temática e das desigualdades de gênero nas bases legais da educação nacional e à possibilidade de participação paritária e igualitária nos espaços políticos de formulação e de tomada de decisões do campo da educação.

Por entender que o sistema educacional é definido e elaborado pelo Estado, assim como o são as políticas de promoção de igualdade de gênero, e por reconhecer que é o Estado que assume, em nível internacional, os compromissos que balizam tanto a nossa educação, quanto nossas políticas de igualdade de gênero, começo o capítulo por uma breve discussão a respeito da formação do Estado Nacional Brasileiro a partir do marco da redistribuição, do reconhecimento e da representação. A intenção é a de recuperar o processo histórico que o fundou, e a de reconhecer os princípios que o estruturam, de maneira a definir a medida de sua responsabilidade para com a educação e a promoção da igualdade de gênero.

A análise das instituições do Estado responsáveis tanto pela educação, quanto pela promoção da igualdade de gênero (Ministério da Educação – MEC – e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM) será desenvolvida neste ponto.

Passo, em seguida, ao exame da educação como assunto de Estado, como política pública. Aqui pretendo resgatar o processo de formação do sistema educacional brasileiro, seus principais marcos e rupturas, e sua relação com os compromissos internacionais assumidos pelo Estado. A revisão do período de 1996 a 2007 será feita em paralelo com a análise dos documentos de base legal do sistema educacional brasileiro, a partir de uma perspectiva de gênero. São eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001. O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (período 2008-2011) também será revisado e utilizado como referência para a leitura dos demais documentos citados.

Quanto às políticas educacionais nacionais, selecionei os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental e para o Ensino Médio, o Programa Nacional do Livro Didático e o projeto Escola de Gestores, de forma a verificar em que medida a perspectiva de gênero está inserida nessas políticas.

Por fim, reviso as iniciativas de promoção da igualdade de gênero na educação do MEC e da SPM (políticas educacionais com perspectiva de gênero e políticas de gênero na educação), na tentativa de estabelecer as relações e as fronteiras entre essa agenda e a estrutura do sistema educacional e do Estado. Os programas Mulher e Ciência e Gênero e Diversidade na Escola, parcerias da SPM com o MEC, serão adotados como referência para o desenvolvimento deste ponto.

#### **4.1. O Estado Nacional Brasileiro e a educação: estruturas das desigualdades**

A estrutura do sistema educacional brasileiro está fortemente vinculada ao processo de formação do nosso Estado Nacional e, como consequência, à construção da identidade nacional. Estes processos – a formação do Estado e a construção de uma identidade nacional –, que se confundem em diversos momentos da história, não só definiram os princípios orientadores da educação no país, como também consolidaram uma sociedade estratificada, estruturada em torno de três eixos de desigualdade: de gênero, de classe e de raça/etnia.

A identidade nacional brasileira é forjada, no processo de formação do Estado Nacional, como estratégia de organização, homogeneização e controle da sociedade civil (Yannoulas, 1994). Nesse contexto, constitui-se não um Estado representativo da pluralidade cultural existente, mas sim um Estado impositivo de uma unidade formal que nunca chegou a existir na realidade.

Segato (2007) chama a atenção para as peculiaridades das relações multiculturais e pluri-étnicas no Brasil, comparando a conformação do Estado Nacional neste país, nos EUA e na Argentina, a partir da construção do outro no processo de urdidura da identidade nacional. A autora destaca que, enquanto nos EUA o multiculturalismo se expressa como em um mosaico composto por várias identidades diferentes, mas fortemente marcadas e delimitadas, e enquanto na Argentina o multiculturalismo tende a sofrer um achatamento devido à busca por uma identidade nacional homogênea e de características notadamente européias, no Brasil o pluralismo cultural fez-se constitutivo da sociedade como um todo, ou seja, a população se assume, tanto coletiva quanto individualmente, como plural, apropriando-se da multiplicidade de heranças étnicas e culturais em convivência no país. Essa característica, de acordo com Segato (2007: 53), faz com que, no Brasil,

“se preserve a dimensão referencial da cultura, mas se perca, em boa medida, a concepção territorializada e emblemática da etnia como parcela da nação. Ganha-se, indubitavelmente, a inter-relação profunda entre os segmentos diversos da população. Perde-se em termos de limites precisos para construir políticas baseadas na identidade”.

Se pensarmos, então, na formação do Estado Brasileiro a partir dessa perspectiva, e entendendo também que o Estado Nacional aqui, de maneira similar a outros países da América Latina, constitui-se não por um processo histórico de apropriação e aclamação da noção de nacionalidade pela grande maioria da população, mas por decisão de uma minoria nada representativa, temos, como afirma Segato (2007), um Estado que, a medida em que define a si mesmo e àqueles que representa, define e conforma também as suas próprias minorias, dá forma ao “outro” e constrói a diferença.



Alvarez, Dagnino e Escobar (2000), apontam para o fato de que as culturas políticas da América Latina se constituíram a partir da alternância entre o liberalismo e o populismo, o que significou, por um lado, o estabelecimento de relações de dependência econômica e cultural com os países ditos desenvolvidos, expressas na incorporação de agendas e de metas definidas externamente para realidades nacionais; e, por outro, a criação de “mecanismos para uma forma subordinada de inclusão política na qual relações personalizadas com os líderes políticos garantiam o controle e a tutela sobre uma participação popular hegemônica” (Alvarez, Dagnino e Escobar, 2000: 28).

Como resultado, temos um Estado e uma classe política constituídos por uma elite masculina e branca, uma pequena parcela da população representada por essa elite de poderosos e uma densa maioria da população, composta por grupos que “passaram a ver a política como ‘negócio privado’ das elites, resultando numa imensa distância entre sociedade civil e política” (Alvarez, Dagnino e Escobar, 2000: 27).

A título de ilustração, lembro que a primeira Constituição Nacional, de 1824, define como cidadãos plenos e ativos os homens brancos de renda superior a cem mil réis. A constituição seguinte, de 1891, institui o sufrágio universal masculino, sendo o sufrágio feminino instituído apenas em 1934.

É um Estado que se forma, portanto, na relação e na tensão com o outro externo a ele e no desenho das fronteiras e tensões internas dos outros que o conformam. Constitui-se em grande medida como resposta a pressões e a tendências externas e, nesse processo, termina por criar uma unidade que, internamente, fragmenta-se em discontinuidades e em exclusões. É, nesse sentido, um Estado que fortalece suas estruturas ao mesmo tempo em que não se mostra capaz de fazer-se presente para suprir e solucionar as necessidades reais da população que teoricamente representa e organiza.

Os fragmentos e vácuos internos de ausência dos quais se constitui, portanto, acabam encontrando formas próprias de organização e uma gramática própria de direitos. Ainda para Segato (2007: 49), a unidade nacional no Brasil foi definida pela “interpelação cultural dos elementos que nela influíram, na qual a cultura popular (...) substituiu o Estado em seu poder de convocatória e interpelação”.

Pensar na educação nesse contexto é, inevitavelmente, pensar nas fraturas e fragmentações de um sistema pensado universal, mas nunca assim realizado. É pensar num sistema que reproduz e produz as desigualdades (fraturas e fragmentações) constitutivas do Estado que o cria, o alimenta e regulamenta. Um sistema, assim como um Estado, desigual econômica, política, cultural e simbolicamente.

O sistema educacional brasileiro, portanto, assimila deste Estado as fronteiras e fragmentações internas que o compõem, ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades que o estruturam. Como afirma Yannoulas (1994), nasce das necessidades políticas do Estado Nacional e das necessidades econômicas da ordem capitalista. As mudanças na sua estrutura irão responder, em grande medida, às transformações no perfil da força de trabalho produzidas pelo avanço do capitalismo.

Em 1824, ano da primeira constituição nacional, institui-se um sistema dual de ensino: enquanto um deles, predominantemente privado, destinava-se à formação das elites que exerceriam cargos na administração pública, o outro deveria atender às parcelas pobres e livres da população. Azevedo (2000) destaca que esse sistema era de responsabilidade das províncias da época e que dele surge, mais tarde, a rede pública e gratuita de ensino. “Aos homens reservava-se o aprendizado de ofícios manuais e às mulheres, o treinamento das prendas do lar, ensino que seria paulatinamente transformado em preparação para o exercício do magistério primário” (Azevedo: 2000, 20). Azevedo localiza aí a instituição da dicotomização da escola, reflexo da estratificação da sociedade brasileira.

A leitura feita pela autora, no entanto, concentra-se na estratificação econômica da sociedade brasileira, reproduzida na escola através da instituição do sistema dual de ensino. Considero mais interessante pensar nesse momento de fundação do sistema educacional brasileiro não apenas como o marco instaurador da estratificação social refletida na dicotomização escolar, mas fundamentalmente como o marco instaurador de um sistema educacional que reflete e reproduz os eixos de desigualdades estruturantes da sociedade brasileira. É um sistema, portanto, fundado sim nas desigualdades de classe, mas igualmente fundado nas desigualdades raciais e étnicas e nas desigualdades de gênero.

Em meu entender, são essas as marcas de nascimento do sistema educacional brasileiro. Marcas impressas pela estrutura e pelos princípios fundadores da própria sociedade e do próprio Estado.

O tratamento da educação como assunto do Estado, no entanto, só será inaugurado no século seguinte. Tanto Azevedo (2000), quanto Freitag (2005) apontam as primeiras décadas do século XX como o período em que “se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal” (Freitag, 2005: 85). É neste período que a educação passa a ser definida como um setor do Estado (Azevedo: 2000).

É, na verdade, no contexto da Primeira Grande Guerra que começam a se registrar movimentações mais intensas no cenário nacional em relação à questão educacional (Azevedo, 2000), sendo os anos de 1924 e 1930 bastante marcantes nesse processo. Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), a primeira organização a reunir profissionais da educação e a promover seu reconhecimento. Os intelectuais reunidos na entidade definiam como sua missão promover uma transformação na educação brasileira. Em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que demandava uma educação gratuita, universal, laica, obrigatória e mista, de responsabilidade do Estado<sup>36</sup>.

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, um marco institucional importante no processo de formação do sistema educacional brasileiro. Aí se estabelecem diretrizes para os quatro níveis de ensino (primário, secundário, superior e técnico-profissional), bem como a legislação reguladora do ensino. Segundo Azevedo (2000: 31),

“A regulação nacional do setor teve início no bojo das transformações operadas no país a partir dos anos 30, suscitando o processo da

---

<sup>36</sup> Localizo nesse movimento o estabelecimento de uma tensão fundamental no sistema de ensino do país. Se, por um lado, a educação se estabelece como política de Estado incorporando as desigualdades que estruturam esse mesmo Estado, por outro, absorve também um componente de contestação importante, que estabelece uma tensão interna entre as forças privatistas e religiosas, numa ponta, e as forças progressistas e liberais na outra. Poderíamos sugerir que nessa tensão original, reside o potencial transformador das escolas e da educação em geral. Somente quando entendemos o território da educação como um espaço de relações de poder – e não simplesmente de reprodução de um sistema de manutenção de poder – é que podemos nele identificar também espaços de transgressão. Acredito, no entanto, que o potencial transgressor da educação no Brasil começou a se dissolver com o processo de liberalização da política econômica e, conseqüentemente, do ensino. Ao mesmo tempo, a sindicalização da militância da educação também tem contribuído para o esvaziamento dos espaços reivindicatórios e transgressores.

industrialização brasileira. Estabeleceram-se, então, as normas que iriam determinar o funcionamento homogeneizado dos níveis de ensino e a formação dos agentes do sistema”.

Trinta anos depois, em 1961, promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) e formula-se o primeiro plano nacional de educação. Segundo Azevedo (2000: 38), neste momento “tornou-se clara a existência de uma solução de compromissos cuja tendência foi muito mais de respostas ao setores privatistas do que aos interesses sociais emergentes”. Freitag (2005), no entanto, identifica na LDBN de 1961, um reconhecimento, de parte do governo da época, de “certas ambições de classes subalternas”. A autora (2005: 117), no entanto, afirma que:

“A LDB não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim, ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência”.<sup>37</sup>

No período de 1964 a 1985, durante a ditadura militar no país, a educação passa a responder a orientações claramente econômicas. Ainda de acordo com Freitag (2005: 181),

“O conceito de educação muda substancialmente. Se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação agora precisa ser consumida por todos para que se torne um capital que, devidamente investido, produzirá lucro social e individual”.

As décadas seguintes, de 1980 e de 1990, foram palco de processos bastante diferentes. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004: 82), foram décadas decisivas na constituição do

---

<sup>37</sup> É importante ressaltar, no entanto, que como reação e resposta a essas forças, mais uma vez mobiliza-se a sociedade civil, dando origem aos movimentos de alfabetização que marcaram política e pedagogicamente a educação brasileira. É nesse período que surgem o Movimento de Educação de Base (MEB), as campanhas dos Centros Populares de Cultura (CPCs) e uma série de ações mais pontuais desenvolvidas em diferentes regiões do país (Azevedo, 2000).

sistema educacional que temos hoje: “uma repleta de conquistas de direitos sociais, garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal”.

**Quadro 4**  
**Marcos constitucionais e conquistas das mulheres no campo da educação**  
**Brasil, 2008**

<b>ANO</b>	<b>Marcos constitucionais e conquistas das mulheres no campo da educação</b>
1827	Surge a primeira legislação relativa à educação de mulheres; a lei admitia meninas apenas para as escolas elementares, não para instituições de ensino mais adiantado.
1879	O governo brasileiro abriu as instituições de ensino superior do país às mulheres; mas as jovens que seguiam esse caminho eram sujeitas a pressões e à desaprovação social.
1917	As mulheres ganharam o direito de ingressar no serviço público.
1920	As mulheres chegam ao movimento sindical.
1934	A Assembléia Constituinte assegurou o princípio da igualdade entre os sexos, o direito ao voto feminino, a regulamentação do trabalho feminino e a equiparação salarial entre homens e mulheres.
1962	Suprimiu -se do Código Civil o Código da Mulher Casada, que a considerava relativamente incapaz, comparada a menores de idade.
1966	O Congresso Nacional incluiu o sistema de cotas na legislação eleitoral, obrigando os partidos políticos a inscreverem, no mínimo, 20% de mulheres em suas chapas proporcionais.
1977	É aprovada a lei do divórcio.
1985	A Câmara dos Deputados aprova o Projeto de Lei nº 7353, que criou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
1996	O Congresso Nacional incluiu o sistema de cotas, na Legislação Eleitoral, obrigando os partidos políticos a inscreverem, no mínimo, 20% de mulheres em suas chapas proporcionais (Lei nº 9.100/95 - § 3º, art. 11), e a Lei 9504/97 eleva para 30%.
2002	O novo Código Civil acabou com o direito do homem de mover ação para anular o casamento se descobrir que a mulher não era virgem, termo presente no antigo Código Civil, de 1916.
2003	A Secretaria dos Direitos da Mulher é transformada na Secretaria de Políticas para as Mulheres, agora com status de ministério.
2004	Extinção da expressão “mulher honesta” no Código Penal, em vigor desde 1940. Os artigos 205, 206 e 207 do código exigiam que a mulher deveria provar ser honesta, ou seja, virgem para poder processar seu agressor.
2006	Lei Maria da Penha é promulgada, criando mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Fonte: Agende – Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento. Brasília, 2008.

Vianna e Unbehaum (2004) chamam a atenção para o processo de abertura política e construção democrática ocorrido durante a década de 1980, o qual culminou na Constituinte de 1988. As autoras mencionam a criação do Conselho Nacional da Mulher, em 1985<sup>38</sup>, uma

<sup>38</sup> É importante lembrar que em 1975 foi o ano da Conferência Mundial do Ano Internacional da Mulher, na Cidade do México. Nesta conferência, decretou-se a década da mulher (1976-1985), ao fim da qual formularam-se as “Estratégias Encaminhadas para o Futuro do Avanço da Mulher”.

importante conquista do movimento feminista brasileiro, e a inclusão, na Constituição Federal de 1988, do direito à creche, outra conquista do movimento feminista do país.

A década de 1990, por sua vez, esteve marcada por uma série de reformas sociais de ideologia neoliberal que influenciaram também o campo da educação. Essas reformas, segundo as autoras (2004: 82-83), significaram “reorientações políticas que levaram à restrição dos espaços e bandeiras públicos e democráticos, a redução de questões políticas a problemas técnicos, sob o argumento da má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação de currículos”.

Essas reformas no campo da educação foram legitimadas pelos compromissos e orientações internacionais que surgiram a partir da década de 1990. A ênfase na gestão e na administração das instituições educacionais e a definição de princípios de eficácia e eficiência como orientadores das políticas nacionais impulsionou essas reformas.

Sobre as políticas neoliberais que se iniciaram nos anos 1990 no Brasil, assim como em diversos outros países da América Latina e do mundo, Rosemberg (2001: 515) afirma que buscam “obter ganhos de qualidade e ao mesmo tempo restringir o uso dos recursos públicos” e que respondiam a “um movimento internacional que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais”, como se pôde observar das análises do capítulo anterior.

No Brasil, a reforma educacional não só re-elaborou a legislação do setor, como também definiu um novo plano e novos parâmetros curriculares. Foi, aqui como em outros países da região, uma reforma de profundo alcance e de conseqüências marcantes para a educação. Um pouco por conta disso, e também pela estreita vinculação aos compromissos internacionais já revisados, houve uma expectativa por parte das poucas feministas envolvidas com o campo da educação, de que as renovações que se iniciavam no setor viessem a incorporar a perspectiva de gênero, particularmente nos novos conteúdos que estavam sendo definidos.

Na Argentina, por exemplo, país que criou, em 1991, um plano específico para a promoção da igualdade de gênero na educação<sup>39</sup>, pode-se identificar essa expectativa em um

---

<sup>39</sup> Refiro-me ao PRIOM, Programa Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades para a Mulher na Área Educativa, que tinha como principais objetivos “transformar o conhecimento oferecido pela escola, incorporando

artigo de Bonder (1994: 01), quando a autora sugere que “há circunstâncias, poucas, nas que se conjugam condições favoráveis ou ao menos auspiciosas para projetar e colocar em prática velhas e permanentes metas. Tal parece ser a situação atual a respeito da temática da mulher e da educação na América Latina”.

Outros países da região que também passaram por reformas educativas à mesma época experimentaram participação semelhante de parte do movimento feminista que acompanhava e se preocupava com o campo da educação. É bastante ilustrativo, por exemplo, que a REPEM até hoje inclua em seus fóruns o debate sobre reformas educativas e gênero<sup>40</sup>.

No caso do Brasil, o tema parece ter mobilizado menos o movimento feminista na década de 1990, no contexto dessas reformas, do que no processo da Constituinte, em 1988, quando, aí sim, o movimento teve participação ativa, inclusive no campo da educação, com forte ênfase na educação infantil e na proposta da creche, a qual termina sendo incorporada à Constituição Federal de 1988 (Vianna e Unbehaum, 2006 e Rosemberg, 1999)<sup>41</sup>.

No que se refere às reformas educativas no Brasil, iniciadas em 1996<sup>42</sup> com a nova LDB, pouca é a participação feminista registrada nos processos de formulação de nova legislação, e do Plano Nacional de Educação. Já a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto do ensino fundamental, quanto do médio, contou com uma perspectiva de gênero um pouco mais aprofundada. Apesar de se haver restringido aos cadernos de temas

---

as contribuições das mulheres ao desenvolvimento econômico e sócio-cultural ao longo da história; e gerar uma experiência educativa que motive o aprendizado de relações de equidade e solidariedade entre os gêneros, a participação ativa de ambos sexos na vida cidadã e nas responsabilidades do âmbito familiar e na criação dos filhos, e a integração das mulheres nos níveis de decisão” (Bonder, 1994: 28). O PRIOM, no entanto, deixa de funcionar em 1995, devido à “pressão dos setores ultra-conservadores da Igreja Católica para modificar os Conteúdos Básicos Comuns que haviam sido aprovados pelos mecanismos estabelecidos legalmente” (Pinkasz e Tiramonti, 2006: 65).

<sup>40</sup> A REPEM é a Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e do Caribe. Este ano, organiza-se o II Fórum Regional “Pelos Caminhos do Empoderamento das Mulheres”. Uma das mesas do evento estará dedicada ao debate sobre as reformas educativas e a perspectiva de gênero.

<sup>41</sup> Fraser (1997) faz uma crítica interessante à demanda pela creche que mobilizou fortemente o movimento feminista na década de 1980. Sem deixar de reconhecer a legitimidade da reivindicação e a importância da conquista para as mulheres, que passam a ter mais tempo disponível para a vida pública e para o trabalho fora de casa, Fraser chama a atenção para o fato de que o direito à creche atrelado às demandas feministas terminou por manter sob a guarda feminina a responsabilidade pela criação dos filhos e manutenção da família, eximindo os pais da tarefa.

<sup>42</sup> Conforme definido na Introdução deste trabalho, considero o ano de 1996 como marco inicial do processo de reformas por ter sido esse o ano de promulgação da nova LDB. O processo, no entanto, vai até 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação. Todos esses documentos serão analisados com mais cuidado nas seções seguintes deste capítulo.

transversais e de haver permanecido atrelado excessivamente ao tema da sexualidade sob a perspectiva da saúde, o conteúdo de gênero presente nos PCN representam certamente um avanço em relação aos outros dois documentos produzidos no âmbito das reformas educativas da década de 1990.

A partir de 2003, com o início do Governo Lula, no entanto, observa-se uma mudança no tratamento da questão de gênero, assim como das questões de raça, etnia e orientação sexual, dentro da educação. A criação da SPM com status de Ministério, a criação da SECAD e a adoção do mecanismo das Conferências e dos Planos Nacionais (da SPM, da SEPPIR, da Secretaria de Juventude, dentre outros) abre um espaço inédito para a participação política da sociedade civil em alguns âmbitos do Governo e para a inserção das demandas dos movimentos sociais na pauta da educação nacional. Isso é feito, no entanto, ainda a partir de um lugar periférico dentro da estrutura institucional do Estado.

Além disso, as políticas educacionais com perspectiva de gênero e as políticas de gênero na educação que vêm sendo formuladas e implementadas pela SPM e pelo MEC não chegam a modificar a estrutura normativa e legal do sistema educacional nacional, inscrita nos documentos orientadores da educação como política pública<sup>43</sup>.

Nas seções seguintes, passarei à discussão e análise das políticas públicas do campo da educação, a partir de uma perspectiva de gênero. Antes, no entanto, à guisa de esclarecimentos etimológico-conceituais, quero estabelecer a distinção entre educação como política pública (ou política pública educacional), políticas públicas de educação (ou políticas educacionais) e políticas de gênero na educação.

Quando falo da educação como política pública, refiro-me à estrutura institucional, de base legal, que materializa as aspirações do Estado no que se refere à educação de sua população. Isso inclui, além das instituições mesmas (MEC e suas autarquias, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), a legislação e as diretrizes que, em nível nacional,

---

<sup>43</sup> Em entrevista realizada durante minha pesquisa com uma técnica da SPM, soube que a Secretaria chegou a enviar ao CNE uma lista de observações e recomendações de mudanças no PNE, a partir de uma perspectiva de gênero, sem nunca haver recebido resposta. De fato, de acordo com os registros do CNE, nenhuma modificação nesse sentido foi feita no PNE nos últimos 6 anos. Aparece também expresso no II PNPM o compromisso com a elaboração de uma diretriz para a educação básica referente a gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos.



definem o entendimento do Estado a respeito do sentido e da função da educação, e que dão a medida da atuação e do comprometimento do Estado com esse projeto.

Por outro lado, quando me refiro às políticas públicas de educação, as políticas educacionais, trato das políticas mais específicas e pragmáticas balizadas pela educação como política pública (isto é, pela base legal do sistema educacional), formuladas e implementadas seja pela União, seja pelos estados ou municípios. As políticas educacionais estão contidas na política pública de base legal e normativa e podem ou não ser formuladas com uma perspectiva de gênero (bem como de raça, etnia, classe e geração).

Finalmente, as políticas de gênero na educação são políticas formuladas para responder especificamente a desigualdades de gênero identificadas no sistema educacional. Estão contidas na agenda de gênero mais ampla do Estado, e tentam estabelecer vínculos e articulações com as políticas educacionais. As políticas de gênero tem como característica um olhar mais complexo e abrangente das desigualdades como constituintes e como constitutivas de contextos e realidades nos quais as políticas intervêm. Como afirma Bandeira (2004: 11):

“Políticas públicas de gênero implicam e envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais, que se estabelecem entre homens e mulheres e internamente entre homens ou entre mulheres. Também envolvem a dimensão da subjetividade feminina que passa pela construção da condição de sujeito”.

## **4.2. Educação como política pública**

Tomo de empréstimo, para fins deste estudo, a definição de política pública proposta por Azevedo (2004: 05), segundo a qual as políticas públicas “representam a materialidade da intervenção do Estado”. São, ainda segundo Azevedo (2004: XIV), “ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social”.

Isso significa que, como bem aponta a autora, o processo de formulação de políticas públicas guarda sempre uma indissociável relação com o contexto das representações sociais

em que se insere. E, ainda que este processo esteja marcado por uma dinâmica de incorporação de agendas, princípios e valores externos, todo esse conteúdo, ao ser apropriado, é inevitavelmente ressignificado pelo contexto nacional e local ao qual se destina.

No âmbito deste trabalho, isso quer dizer que, tanto a agenda de educação, quanto a agenda de gênero formuladas internacionalmente e plasmadas nos documentos internacionais analisados no capítulo anterior adentram os espaços nacionais brasileiros via compromissos internacionais e, uma vez aqui instaladas, tomam as formas que o contexto cultural, social, político e econômico lhes confere.

Há, portanto, no processo de formulação de políticas públicas, uma multiplicidade de atores e de tensões envolvidas. O campo da política nacional, no qual essas políticas são forjadas, é marcado pelas fronteiras, conflitos e tensões mencionadas anteriormente, o que significa, para um Estado democrático como é o Brasileiro, que o terreno da formulação e da implementação dessas políticas é de disputas e de antagonismos.

Em sendo a educação um campo prioritário ao mesmo tempo do interesse político demagógico, do interesse econômico estratégico e também (ainda que em menor medida) do interesse social emancipador, atuam nesse cenário de disputas não apenas o Estado Brasileiro, com seu conjunto de princípios formulados e construídos a partir das orientações oriundas dos compromissos internacionalmente assumidos, mas também a classe empresarial, os sindicatos de profissionais da educação, a classe de intelectuais da educação, além de movimentos sociais os mais diversos.

A estrutura institucional do Estado Brasileiro para a educação concentra-se no Ministério da Educação e em suas autarquias<sup>44</sup>, nas secretarias estaduais e municipais de educação e nas instituições de ensino (infantil, fundamental, médio, profissional e superior) da rede pública. É essa estrutura que abriga o eixo formulador, indutor, regulamentador e implementador da educação no país. O foco desta pesquisa está na esfera federal dessa estrutura, o que significa que este capítulo vai se concentrar na análise da agenda de gênero na educação no âmbito do Ministério da Educação e de suas autarquias.

---

<sup>44</sup> Dentre elas, cito as mais importantes: o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os documentos de base legal e normativa que hoje orientam e definem a educação nacional são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Plano Nacional de Educação, de 2001. Além destes dois, as legislações referentes a cada etapa do ensino, a legislação que regulamenta o FUNDEF, e os atos normativos do Conselho Nacional de Educação, o CNE. As bases legais da educação definidas através destes documentos orientam a ação de estados, municípios e instituições de ensino, que conservam uma autonomia limitada no que se refere à definição de formas, métodos e conteúdos para a educação em nível estadual e municipal.

A análise que me proponho a fazer deste aparato institucional-normativo tem os objetivos de avaliar, a partir da dimensão da representação, se existe equilíbrio de gênero na estrutura institucional da educação nacional, e de mapear os conteúdos de gênero mobilizados pelos documentos orientadores do sistema educacional. Essa leitura está orientada pelos parâmetros e indicadores sugeridos no quadro abaixo:

**Quadro 5**  
**Parâmetros e indicadores da análise da estrutura institucional e dos documentos normativos do sistema educacional brasileiro**

<b>Nível de Análise</b>	<b>Parâmetros</b>	<b>Indicadores</b>
Estrutura Institucional	Representação política	Percentuais de mulheres e homens nos cargos mais altos do MEC (gabinete, secretarias e autarquias).
	Grau de institucionalização da temática de gênero no Estado Brasileiro (nível federal) em geral e no Ministério da Educação em particular	SPM criada; coordenações de gênero criadas nas secretarias do MEC e das autarquias ligadas ao Ministério; estatísticas educacionais desagregadas por sexo e analisadas a partir de uma perspectiva de gênero; desigualdades de gênero reconhecidas e diagnosticadas nos documentos normativos da educação nacional.
	Permeabilidade das instituições para as questões de gênero	Secretarias e autarquias do MEC respondem positivamente às convocações e demandas realizadas pela SPM e pela SECAD; responsáveis pela incorporação da perspectiva de gênero em políticas educacionais e pela formulação de políticas de

		gênero para a educação são nomeados em cada instância.
	Articulação e diálogo entre as instâncias responsáveis pela inserção da temática de gênero na educação e as diferentes instâncias do MEC	Projetos e programas realizados e políticas formuladas em parceria que incluem o tema; espaços instituídos de diálogo e de consulta entre os dois Ministérios.

Fonte: elaborado pela mestranda, 2008.

### ***Estrutura institucional da educação no nível do Estado***

O mapeamento aqui apresentado das desigualdades de representação política e da agenda de gênero no interior da estrutura institucional da educação no nível do Estado foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas com técnicas e coordenadoras de projetos da SPM e da SECAD-MEC, e com a Ministra Nilcéa Freire. Foram entrevistadas 2 técnicas de cada Secretaria. Outras 2 entrevistas foram solicitadas à coordenação de direitos humanos da SECAD e uma outra à área de educação da SPM. Estas últimas não puderam ser realizadas por indisponibilidade de tempo das pessoas abordadas. Além das entrevistas, informações oficiais sobre cada Secretaria e sobre o Ministério em geral foram coletadas nos portais das instituições na Internet. No relatório que apresento abaixo, intercalo as falas das entrevistadas com as informações recolhidas.

Refiro-me às técnicas da SPM como spm1 e spm2, e às técnicas da SECAD como secad1 e secad2.

### ***O MEC: perfil, missão e divisão sexual do poder***

O Ministério da Educação foi primeiro criado no Brasil em 1930 (então, Ministério da Educação e Saúde). De acordo com o decreto no. 4. 791, de 22 de julho de 2003, são responsabilidades deste Ministério e de suas autarquias:

- a política nacional de educação;
- a educação infantil;
- a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;
- a avaliação, informação e pesquisa educacional;

- a pesquisa e extensão universitária;
- o magistério;
- a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Desde sua fundação, já passaram pelo MEC 52 Ministros e 1 Ministra – Esther Figueiredo Ferraz, que exerceu o cargo de agosto de 1982 a março de 1985. Atualmente, na função de ministro se encontra Fernando Haddad, o terceiro a ocupar a cadeira da educação no Governo Lula<sup>45</sup>.

O MEC conta, em sua estrutura, com seis secretarias<sup>46</sup> e sete autarquias<sup>47</sup>, além do gabinete do ministro, da secretaria executiva e da consultoria jurídica da instituição. Dentro dessa estrutura, existe um total de 28 cargos máximos de direção, entre secretários/as, diretores/as e presidentes de institutos, conselhos e fundações. Desse total de lugares de poder e de tomada de decisão política no âmbito da educação, 22 estão ocupados por homens e apenas 06 por mulheres<sup>48</sup>.

Se pensarmos na dimensão da representação política dentro dessa estrutura, concluiremos facilmente que há um forte desequilíbrio entre homens e mulheres nos espaços de formulação e de tomada de decisão da educação brasileira. Este, na verdade, não é um quadro muito diferente daquele das demais instituições públicas brasileiras. No entanto, não deixa de chamar a atenção que justamente o campo da educação – tido historicamente como um campo feminino por excelência – apresente um quadro de disparidades tão marcadas.

---

<sup>45</sup> Antecederam-no o senador Cristovam Buarque e o atual Ministro da Justiça, Tarso Genro.

<sup>46</sup> Educação Básica; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Superior; Educação Especial; Educação a Distância; e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

<sup>47</sup> Instituto Benjamin Constant (IBC); Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Conselho Nacional de Educação (CNE); Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); Fundação Joaquim Nabuco; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>48</sup> São eles os cargos de Chefe de Publicidade e de Chefe de Relações Públicas e Cerimonial da Assessoria de Comunicação Social do Gabinete do Ministro; a Consultoria Jurídica; a Secretaria de Educação Básica; a Secretaria de Educação Especial; e a Presidência do Instituto Benjamin Constant (centro de referência para questões relacionadas à deficiência visual).

### ***Gênero institucionalizado nas estruturas da educação nacional***

No que se refere ao grau de institucionalização da temática de gênero no MEC, temos, como único registro, a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – a SECAD.

A equipe que trabalha com as questões de gênero na SECAD é composta por cinco pessoas e conforma a Coordenação de Direitos Humanos da secretaria.

Com respeito ao vínculo da equipe que compõem a coordenação de Direitos Humanos da SECAD com a instituição, encontramos uma significativa variação. Enquanto uma possui um Contrato Temporário da União (CTU), renovado semestralmente, outra tem um contrato de consultoria por produto via agência internacional e outra é funcionária de carreira. As diferenças em termos salariais, legais e institucionais estabelecidas por essas três modalidades de contratação são um indicador relevante para a análise da institucionalidade da área e do tema dentro do Ministério.

Dentro dessa equipe, três pessoas tem conhecimento da temática de gênero, ainda que, no entender de uma das técnicas da SPM entrevistadas, aquela que, de acordo com suas pares na SECAD, tem o maior conhecimento sobre o assunto, trabalhe com o conceito de gênero, via de regra, em associação com o de orientação sexual. As diferentes abordagens de gênero adotadas pela SPM de um lado e pela SECAD de outro podem ser lidas como um reflexo, em primeiro lugar, da novidade que o tema representa no interior das instituições do Estado. Podem também, no entanto, ser interpretadas como uma ausência de elaboração institucional sobre o assunto, o que revela a baixa prioridade do tema dentro da política pública educacional no Brasil. Como resultado dessas diferenças de interpretação, pode-se identificar uma disputa conceitual estabelecida na relação de parceria entre essas duas secretarias. Secad1, por exemplo, referindo-se ao conceito de gênero adotado pela SECAD, afirma que:

*“Eu acho que o MEC está na vanguarda do governo, no sentido de que a SPM tem uma visão um pouco mais conservadora e vinculada, obviamente, ao movimento de mulheres e ao movimento feminista”.*

Pelo que pude apurar, a diferença entre uma abordagem e outra é que, para a SPM, as desigualdades de gênero se estabelecem no desequilíbrio das relações e hierarquias entre homens e mulheres construído sobre a divisão sexual do espaço (público/privado), do trabalho

e do conhecimento. Compreendendo gênero como uma categoria relacional marcada pela desigualdade, a partir da qual os papéis femininos se definem por oposição e complementaridade aos papéis masculinos, a construção da igualdade de gênero para a SPM passa necessariamente pelo entendimento de que a sociedade se estrutura a partir dessa desigualdade (bem como das desigualdades de raça, etnia e classe).

Já para a SECAD, a categoria de gênero é trabalhada sem a vinculação ao sexo biológico e sem uma consideração explícita ao sistema estruturado sobre as desigualdades entre homens e mulheres. O gênero seria, neste caso, entendido como uma categoria identitária, marcada pelo binarismo e pela heteronormatividade compulsória, à qual se atrelam políticas de respeito à “diversidade” no espaço escolar, mais que políticas de promoção de igualdade de gênero.

Há que se mencionar também que a SECAD propõe trabalhar a questão de gênero no âmbito dos Direitos Humanos, dentro de uma perspectiva que reconhece a multiplicidade de demandas, mas que propõe a intersecção destas a partir de uma plataforma conceitual comum. A crítica que se pode elaborar a essa interpretação é a de que, ao associar a temática de gênero (bem como as demais) à de Direitos Humanos, corre-se o risco de perdê-la(s) de vista dentro do espaço universalista e conciliatório criado pelo ideal de Direitos Humanos.

O texto de apresentação da SECAD disponível no portal do MEC na internet é bastante ilustrativo dessa tendência. Ele afirma o seguinte:

“A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do Ministério da Educação. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

A criação da Secad marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando

para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

A secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência”.

O silenciamento, nesse texto de abertura, das desigualdades de gênero e da discriminação por orientação sexual abre margem ao questionamento sobre a real incidência dessas temáticas na estrutura e no trabalho da SECAD.

A dificuldade de instituir a pauta de gênero no MEC está expressa também na fala de secad1, conforme transcrito abaixo:

*“A notícia que a gente tem sobre o tratamento de gênero anterior [à SECAD] é a dos PCN, que é lastimável pela vinculação da questão à própria orientação sexual no sentido da educação sexual, uma abordagem de saúde. Mas nós não sabemos do trabalho de qualquer outro setor em relação à pauta de políticas para mulheres. Eu acho mesmo, acho que posso afirmar com alguma segurança, que não havia. (...).E principalmente pelo nosso interesse pessoal no assunto é que eu comecei a participar com alguma consistência, apresentei uma pautinha, algum trabalho, e, infelizmente, desde 2004 a minha tentativa tem sido a de montar um grupo, um coletivo, alguma coisa como um grupo de trabalho que seja transversal a todas as secretarias. Mas por motivos variados, sempre de natureza política, os nossos superiores não bancaram essa idéia”.*

Os motivos de natureza política aos quais ela se refere estão relacionados à dificuldade de tornar as chamadas “questões identitárias” um tema prioritário no Ministério da Educação. Isso porque existe, em primeiro lugar, uma demanda específica do MEC com respeito ao cumprimento das metas do PDE. Em segundo lugar, estão as exigências do Ministério do Planejamento com relação às ações propostas pela SECAD. É o que se pode notar da fala de secad1:



*“Quando você afirma como secretaria que as questões de identidade, de inclusão e de enfrentamento a todas as formas de preconceito afetam a educação, e há inúmeros estudos que comprovam, o Ministério do Planejamento pergunta ‘ok, mas pra proposta de elaboração de PPA você tem que ter 1 problema, e cada problema tem que ter 1 indicador. E a elaboração de indicadores que avaliem ao longo do tempo o efeito de políticas que façam esse tipo de coisas no setor educacional é muito complexo”*

O tema de indicadores, estatísticas e análises de estatísticas é também importante nesse contexto. No que se refere à existência de estatísticas educacionais desagregadas por sexo, o censo escolar realizado pelo INEP já incorporou as variáveis sexo e cor/raça na maioria dos dados coletados<sup>49</sup>, ainda que sem intersecções sexo/raça/etnia. Há também uma falta de dados desagregados sobre representação política no campo da educação. Não há, por exemplo, dados disponíveis sobre o percentual de homens e mulheres em cargos de direção de escolas, o que torna difícil o rastreamento da trajetória das mulheres na educação e a observância do teto de vidro existente também neste campo para as mulheres, afro-descendentes e indígenas.

Os dados da CAPES sobre pós-graduação, por sua vez, não apresentam nenhum tipo de desagregação por sexo, cor ou idade, o que também dificulta a análise da progressão das mulheres na pós-graduação. Dados sobre o percentual de homens e mulheres dirigentes de instituições de ensino superior (as IES), ou em cargos de chefia ou coordenação de departamentos, institutos e faculdades tampouco existem.

No que se refere a indicadores, uma das técnicas da SECAD entrevistadas afirmou que, para responder à demanda do Ministério do Planejamento, esta Secretaria tem empreendido esforços no sentido de criar índices capazes de medir os avanços na educação a partir da ampliação de políticas educacionais de incorporação de “diversidade”. Os resultados desta iniciativa ainda não foram divulgados.

O mapa de responsabilidades institucionais parece, enfim, se guiar pela seguinte lógica: a SPM é responsável pela formulação de políticas para as mulheres e da promoção da igualdade de gênero, bem como da transversalização do tema junto aos demais ministérios. A SECAD, por sua vez, foi criada com a atribuição, entre outras, de sensibilizar as demais

---

<sup>49</sup> Taxas de abandono e de aprovação/reprovação não aparecem desagregadas por sexo nem por cor/raça nos dados do último censo escolar (2006).

secretarias do MEC a respeito da temática da “diversidade”, ou seja, com a função de transversalizar o tema no interior do Ministério da Educação.

É possível de se identificar, a partir de 2003, com a criação da SPM e da SECAD, a abertura de uma fenda na estrutura do Estado para a entrada de temas até então ignorados ou tratados com mínima e limitada referência. No entanto, em se considerando os poucos recursos – financeiros e humanos – de ambas secretarias, o seu baixo grau de institucionalidade (seja pelo formato que assumem na estrutura do governo ao serem criadas por medidas provisórias, seja pela maneira como se organizam e priorizam cada área e cada tema) e a pouca permeabilidade das demais secretarias do MEC com respeito à temática de gênero em particular, cabe questionar, novamente, se o reconhecimento, por parte do Estado Brasileiro, da importância e da relevância do tema de gênero para a formulação da educação nacional alcança de fato as instâncias necessárias para promover as mudanças pretendidas.

### ***Permeabilidade do MEC para as questões de gênero***

Medir a permeabilidade de uma instituição pública a um determinado tema não é exatamente o que me disponho a fazer aqui. O que pretendo, na verdade, é buscar indícios de uma maior ou menor disposição (a qual estou chamando de permeabilidade), dentro dessas instituições, de incorporar a agenda da igualdade de gênero à agenda mais ampla da educação.

Como já se demonstrou na seção acima, a institucionalização dessa agenda se dá através da SPM em maior medida, e também da SECAD. Essas duas instituições, no entanto, como também ficou demonstrado, não tem nem a capacidade (em termos de recursos) nem a responsabilidade de formular e implementar toda uma agenda de gênero voltada a todos os níveis do sistema educacional no Brasil. Na verdade, é de sua competência a transversalização e o “chamamento” das demais instâncias do poder público nacional, no caso da SPM, e das demais Secretarias do MEC, no caso da SECAD, a assumir a agenda de gênero como compromisso na formulação de políticas, programas e conteúdos.

Os indicadores apontados para essa busca são as respostas de diferentes instâncias do MEC (secretarias e autarquias) à convocação da SPM e da SECAD de grupos de discussão, reuniões, participação em eventos etc; e a nomeação de responsáveis pela temática de gênero (em associação com raça e etnia) em cada uma dessas instâncias.

O que pode apurar nesse sentido é que há, em primeiro lugar, uma resistência ao reconhecimento desse tema como prioritário ou mesmo como um problema. Existe sempre uma agenda mais ampla e mais importante, normalmente associada aos compromissos internacionais assumidos pelo Estado, que nunca incorpora as desigualdades de gênero, raça e etnia como partes estruturantes do problema maior. É o que se vê refletido na fala de secad1, por exemplo:

*“Em uma lógica atual em que o compromisso, o compromisso Todos pela Educação<sup>50</sup>, e toda a lógica de melhoria da qualidade no sentido de enfrentar desigualdades regionais, que são todas pautas prioritárias, não estou discutindo que isso não seja fundamental, a questão de gênero fica invisibilizada principalmente porque na ótica dos gestores do próprio Ministério, se nos documentos internacionais de direitos humanos e de discussão da pauta educacional em gênero a questão é paridade de matrícula, pensando nos países da África e Ásia, ora, se paridade foi alcançada, já não há mais problema. Então, é esse o argumento obviamente frágil que a gente tem enfrentado como barreira”.*

Se não existe, portanto, sequer o reconhecimento oficial do tema como um problema intrínseco ao sistema educacional brasileiro, como convencer cada secretário ou secretária de que é sim importante incorporar a perspectiva no desenho e na implementação de políticas e programas da educação básica, da educação profissional e tecnológica ou da educação superior, para citar apenas algumas?

Há uma tentativa mencionada por uma das entrevistadas da SECAD (fala transcrita na seção acima) de formar um grupo de trabalho intraministerial em direitos humanos que aborde o conjunto das chamadas “questões da diversidade”, que ainda não pôde ser concretizado pelo que ela chamou de “motivos de natureza política”.

No que se refere à designação de responsáveis em cada secretaria e autarquia do MEC pela inserção das perspectivas de gênero, raça e etnia, a única informação nesse sentido que consegui coletar foi a designação de uma pessoa na Secretaria de Educação Básica que, de

---

<sup>50</sup> O Compromisso Todos pela Educação, patrocinado pela Gerdau, se auto-define como um movimento que reúne iniciativa privada, poder público e sociedade civil organizada, e que tem por objetivo a aceleração do desenvolvimento da educação brasileira. Ele está inserido no PDE do Governo Federal e seus objetivos, baseados na declaração de Jomtien, são: (1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; (2) toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; (3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série; (4) todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; e (5) investimento em Educação ampliado e bem gerido.

dentro da Diretoria de Articulação e Apoio aos Sistemas da Educação Básica da SEB, responderia pelos temas. No entanto, com exceção dos programas realizados em parceria com a SPM e a SECAD, nenhum dos programas e ações da SEB revisados incorporam a perspectiva de gênero.

Para um panorama mais completo e para resultados mais concretos a respeito da permeabilidade das instâncias do MEC para a temática de gênero, um estudo mais extenso precisaria ser conduzido. No entanto, por essas poucas falas, associadas ao quadro de baixa institucionalização e formalização da temática como eixo central da construção de um sistema educacional abrangente e igualitário, podemos sugerir que atualmente a permeabilidade do MEC para a agenda de gênero seja baixa e limitada e que as tentativas de incidência tendem a se chocar contra estruturas rigidamente arcaicas e burocratizadas.

Bandeira (2004), em estudo sobre a transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas, aponta para uma particular resistência do MEC para com a incorporação da perspectiva de gênero na formulação de suas políticas e conteúdos. A autora aponta para a identificação, no âmbito do Ministério, das discriminações de raça e etnia como relevantes para o campo da educação, o mesmo não ocorrendo com as discriminações e desigualdades de gênero. Já nas pesquisas conduzidas neste estudo, a ênfase nas discriminações por sexualidade, além das por raça/etnia, ficaram bastante evidentes nos discursos do MEC, confirmando a resistência da instituição em reconhecer a produção e a reprodução das discriminações contra as mulheres e das desigualdades entre homens e mulheres como parte estruturante do sistema educacional.

### ***Articulação e diálogo SPM – MEC***

A articulação entre as duas instituições existe de maneira consolidada, especialmente junto à SECAD-MEC, e parece ser ao mesmo tempo fluida e conflitiva. Ao mesmo tempo em que a parceria está constituída de maneira sólida, as relações apresentam zonas de enfrentamento, seja pela diferença na abordagem de gênero adotada por cada uma (já mencionada na seção sobre institucionalização), seja pela difícil associação do tema de gênero com os demais temas da agenda de cada secretaria.

Em entrevista com spm1, pergunto se há as dificuldades de incidir sobre as políticas educacionais a partir de uma perspectiva de gênero e ela responde:

*“Sim. Ehhh... porque trabalhar a temática de gênero é complicado (...). se você acessar a página do Ministério da Educação, ver a SECAD, procurar tudo, todas as temáticas com as quais a SECAD trabalha (...) você não vai encontrar gênero. Você vai ter todas as temáticas lá, mas gênero não está. Apesar de que tem pessoas dentro da SECAD que trabalham com gênero, que são responsáveis por essa temática. Mas está muito... eu não sei se eu posso afirmar isso assim com todas as letras, mas eu creio que essas pessoas lá estejam muito trabalhando porque a gente pressionou muito isso. Veio uma conferência, um plano que foi articulado entre os diversos ministérios e a gente chamou o ministério da educação: ó, tem ações pra serem feitas. Como a educação é de competência do MEC, a Secretaria não pode assumir realizar as políticas que não são da sua competência. (...). A gente pode ser parceira, pode até colocar recursos, mas quem tem que fazer formação educacional nesse país, a responsabilidade é do MEC, pelo seu sistema. Então a gente foi lá e bateu na porta”.*

Ainda assim, a SECAD é o único espaço institucional dentro do MEC que assume a temática de gênero como parte da sua agenda, ainda que de forma às vezes velada, às vezes limitada. As demais ações da SPM na área de educação contam com a sensibilidade e a disposição de indivíduos que ocupam posições estratégicas dentro de determinadas instituições. Uma vez que esses indivíduos deixem as instituições, o tema se perde. É o que nos revela spm1 quando se refere à parceria da SPM com o INEP, por exemplo:

*“Aí é a questão. O que é que a gente percebe: quando tem pessoas sensibilizadas nos espaços, você consegue fazer alianças, você consegue trabalhar bem, consegue produzir. Mas é pontual. No momento em que esse gestor ou essa gestora sai, você já começa a ter dificuldades”.*

A mesma spm1 me informa que a SPM tentou aproximações com a Secretaria de Educação Básica e com o CNE para, no primeiro caso, inserir a perspectiva de gênero no programa de formação de gestores/as da educação básica e, no segundo, para recomendar modificações no PNE no sentido de incorporar ao documento a perspectiva de gênero de maneira mais ampla e transversal. Não obteve sucesso em nenhuma das iniciativas.

Sobre a parceria da SECAD com a SEB para a incorporação de uma perspectiva de “diversidade” no edital do Programa Nacional do Livro Didático, que define as diretrizes para

a elaboração dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas da rede pública de ensino, secad2 pondera o seguinte:

*“Do algum contato que eu tive sobre a discussão da entrada dessas temáticas no livro didático, tem assim, uma abertura pró-forma, uma abertura superficial”.*

Por outro lado, uma recente parceria com a CAPES, resultado de uma difícil negociação, segundo spm1, resultará na oferta de bolsas de pós-graduação para pesquisas na área de violência contra as mulheres.

O compromisso entre as duas instituições – SPM e SECAD – está assumido formalmente na designação, no II PNPM, de duas integrantes da SECAD como representantes do MEC no Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que seria o espaço formal de diálogo instituído entre a SPM e o MEC, e entre a SPM e os demais Ministérios do Governo.

Quanto aos programas e projetos em comum, SPM e SECAD trabalham juntas na elaboração do Programa Gênero e Diversidade na Escola. Nas demais ações da SPM relacionadas à educação, a SECAD normalmente aparece como parceira, ainda que não como co-formuladora.

Ainda que a SECAD seja a parceria mais óbvia da SPM no que se refere à incorporação da perspectiva de gênero na agenda educacional, existem parcerias diretas da SPM com outras instâncias do MEC, como a SEB, o INEP e a CAPES. De forma análoga, a SECAD também procura associações com outras secretarias e autarquias do MEC para o desenvolvimento de ações e projetos em gênero e “diversidade”.

A relação entre as duas instituições é mantida não apenas pela afinidade temática e pelos vínculos institucionais estabelecidos, mas também porque a agenda de gênero na educação é definida, atualmente, pelo eixo de educação do PNPM. São as áreas de atuação e os objetivos e metas ali definidos que orientam e, em última instância, aproximam o trabalho da SPM e da SECAD no que se refere à incorporação da perspectiva de gênero no desenho e na implementação de políticas educacionais de nível nacional.

### **4.3. Bases Legais do sistema educacional brasileiro**

Considero como documentos normativos do sistema educacional brasileiro aqueles produzidos pelo Estado Nacional com valor de lei; aqueles que impõem a obrigatoriedade de seu cumprimento por todas as demais instâncias envolvidas no processo educacional. No Estado Brasileiro, estes documentos correspondem aos seguintes:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.
- Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001.
- Legislações para todos os níveis de ensino e Diretrizes emitidas pelo CNE.

Entendo que esses documentos definem as prioridades, os princípios e os objetivos últimos da educação nacional. Cabe a eles determinar em que se fundamenta e a quem se destina a construção da cidadania no e pelo Estado Brasileiro. Aí reside sua importância para o mapeamento da agenda de gênero na educação nacional. Garantir a incorporação da temática (e de uma determinada perspectiva, em detrimento de outras) nesses documentos obviamente não garante as mudanças que se pretende promover. No entanto, a sua não incorporação implica na reiterada negação da importância e da relevância do reconhecimento das e a resposta às desigualdades de gênero, assim como das desigualdades de raça, etnia e classe, em suas diferentes dimensões, para a construção de um sistema educacional igualitário e justo.

Quando o movimento negro no Brasil, em 10 de janeiro de 2003, conquista a sanção, pelo Presidente da República, da lei 10.639, que institui como obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileiras nas instituições de ensino fundamental e médio, alterando a LDB de 1996, inaugura-se um marco legal sem precedentes na história da educação nacional e um marco simbólico de alta relevância no processo de reconhecimento do racismo estruturante em nossa sociedade.

Não há dúvidas de que a lei, por si só, não garantirá sua própria implementação, nem mesmo sua efetividade. Será necessário, para isso, um esforço constante e permanente para a formulação de políticas educacionais que concretizem o que nela está expresso e que viabilizem as transformações almejadas no sentido da desconstrução das desigualdades raciais no país. No entanto, há que se reconhecer que o valor simbólico, para além do valor legal, de

semelhante lei representa um passo considerável no longo e lento processo de mudança da mentalidade institucional do Estado Brasileiro.

É a partir desse entendimento e dessa interpretação, que me proponho a buscar a agenda de gênero presente nesses documentos. Esta agenda não corresponde àquela outra esboçada nas seções acima. Ela, ao contrário, parece retardar e limitar o desenvolvimento e a implementação da primeira.

### ***A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001)***

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, introduz alguns marcos importantes no panorama educacional brasileiro. Amplia a educação básica, passando a incluir o ensino médio e a educação infantil, e ratifica a obrigatoriedade do ensino fundamental; reinstituíu o Conselho Nacional de Educação (CNE); e reafirma a gratuidade do ensino básico obrigatório.

A LDB de 1996 institui também a descentralização administrativa e financeira da educação. Aos municípios cabe a responsabilidade pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental (com prioridade neste último); aos estados, pela oferta do ensino fundamental e do ensino médio (prioridade no último); e à União, a responsabilidade pelo ensino superior, além da oferta de outras modalidades de ensino ainda que sem prioridade. À União cabe também prestar apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, além de coordenar a articulação desses três níveis do sistema. Segundo a LDB, os entes federativos do Estado devem trabalhar em regime de colaboração, o que, segundo Haddad (2008: 98-99), não tem acontecido na prática:

“é preciso um pacto entre eles [governo federal, estados e municípios], para que aconteça o que está na Lei de Diretrizes e Bases, que é o regime de colaboração. Com isso, nós não temos um sistema nacional de educação, e sim mais de 5,5 mil regimes nos municípios, mais 27 nos governos estaduais, cada um agindo do jeito que quer”.



A LDB define também, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e afirma como princípios básicos da educação nacional (artigo 2º), a liberdade e a solidariedade. Define como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A ênfase na qualificação para o trabalho, em paralelo com a ênfase em valores de liberdade e solidariedade dialogam com os princípios definidos pelos documentos internacionais analisados anteriormente e reflete a incorporação da lógica da economia da educação, por um lado, e do desenvolvimento humano como liberdade, por outro.

No que se refere à promoção da igualdade de gênero, a LDB não apresenta nenhuma referência. O tema simplesmente não aparece no texto da lei, aliás, todo ele escrito sem nenhuma preocupação com a linguagem. Fala-se em “o educando” e “o docente” ao longo de todo o documento.

A LDB institui a Década da Educação e apresenta o PNE como definidor das metas e diretrizes para essa década. Afirma ainda que o plano se formula tendo como referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990).

Tanto a LDB de 1996, quanto o PNE de 2001 foram amplamente discutidos com a sociedade brasileira (associações e sindicatos de profissionais da educação e intelectuais da área. Movimentos sociais, até onde pude apurar, não participaram do processo). No entanto, em ambos casos, as versões finais sancionadas incorporaram não as demandas e sugestões da sociedade, mas as formulações apresentadas pelo Ministério da Educação (Vianna e Unbehaum, 2004). Valente e Romano (2002: 98) afirmam que:

“As duas propostas do PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo”.

Com respeito à ausência da perspectiva de gênero no documento, Vianna e Unbehaum (2004: 87), citando Valente e Romano (2002), afirmam que a proposta da sociedade brasileira fazia “menção à diversidade, às diferenças”, citando trecho da introdução em que se enfatiza a importância de considerar “grupos tidos como minoritários – negros, índios e homossexuais” (Vianna e Unbehaum, 2004: 88). Na verdade, fica claro que nem a proposta da sociedade, nem a proposta do MEC contemplam as desigualdades de gênero como um tema do sistema educacional brasileiro, sendo as menções feitas ao assunto ilustrativas e inócuas, quando não equivocadas.

O PNE, além de também ser elaborado sem sensibilidade de gênero no que se refere à linguagem, não apresenta dados desagregados por sexo, raça e etnia. Quando fala das exclusões sociais na educação, menciona o analfabetismo e apresenta dados do ensino fundamental, médio e superior, mas relaciona-os sempre à exclusão pela pobreza, não chegando a problematizar as desigualdades de gênero, raça e etnia, também estruturantes do quadro geral de desigualdades no Brasil.

O Plano também define a educação como essencial para o exercício da cidadania, definindo-a como a “possibilidade de acesso real, e juridicamente exigível, ao exercício efetivo dos direitos básicos, comuns a todos os integrantes da Nação e ao cumprimento dos deveres correspondentes”. Na seqüência, afirma que “a cidadania significa também o exercício do direito ao trabalho. Uma parte da cidadania de um chefe de família é ter um emprego, um salário e o poder de atender às suas necessidades e às dos seus” (pp. 11).

Daí se depreende, primeiro, que a cidadania sobre a qual a educação é definida como responsável, reduz-se ao exercício de direitos básicos. Segundo, fica claramente determinado quem é considerado cidadão para esse Estado, garante da educação escolar básica: os homens, chefes de família.

Afora as menções implícitas e o conteúdo genericamente marcado, três referências, em todo o Plano, são feitas com respeito à igualdade de gênero. A primeira, no diagnóstico da educação infantil, quando se afirma que “a distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso país essa questão não requer correções” (pp. 37).

Menção ao tema volta a ser feita no Plano, ao se tratar da formação de professores de magistério. Define-se como princípio dos cursos de formação de professores de magistério, a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (pp. 113).

A temática de gênero, portanto, está restrita ao âmbito da educação infantil – onde não é um problema e onde não necessita de “correções” – e à formação de professores (mantenho a grafia no masculino para reforçar o uso adotado pelo PNE) de magistério apenas.

No caso da afirmação feita para a educação infantil, podemos observar a referência à agenda internacional de gênero e educação de maneira explícita. Como a ênfase desta agenda está na paridade nos índices de acesso, o Estado Brasileiro conclui que as desigualdades de gênero não são um problema em seu sistema educacional.

Finalmente, no item *Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental*, o PNE recomenda “a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (p. 54). A esse item, agrega-se a seguinte ressalva: “a iniciativa para cumprimento deste Objetivo/Meta depende da iniciativa da União” (p. 53), o que nos dá um referencial importante sobre as responsabilidades pela promoção da igualdade de gênero e pela produção de conteúdos para o ensino fundamental, considerando-se os diferentes níveis da federação.

Vianna e Unbehaum (2004) apontam, como características do tratamento do tema de gênero nos documentos oficiais da educação formal por elas analisados<sup>51</sup>: a linguagem, os direitos e o gênero propriamente dito. Com respeito à dimensão da linguagem, apontam para o uso de linguagem sexista, marcada pelo masculino genérico e supostamente universal utilizado ao longo de todo o texto.

No que se refere à dimensão dos direitos, as autoras chamam a atenção para a “ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro” (Vianna e Unbehaum, 2004: 91).

A última dimensão explorada pelas pesquisadoras é a do “gênero desvelado”, a partir da qual procuram encontrar menções explícitas e específicas à igualdade de gênero nos

---

<sup>51</sup> As autoras analisam, neste artigo, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001.

documentos considerados. Encontram, como na presente pesquisa, três menções no PNE e nenhuma na LDB.

Cabe ressaltar que, com o início do Governo Lula, em 2003, o PNE parece ter sido deixado de lado. Não chegou a ser revogado – continua em vigor até 2011 – nem revisado. Saviani (2007) sugere que ele tenha sido, na prática, suplantado pelo PDE, embora este último não se constitua de fato como um plano para a educação, mas sim como um plano de metas<sup>52</sup>.

Esses dois documentos, em conjunto com as demais leis e resoluções emitidas pelo CNE para os diferentes níveis de ensino do sistema educacional nacional, constituem a legislação educacional brasileira. São estes os documentos que definem a educação nacional: seus princípios, métodos e conteúdos fundamentais; sua estrutura e sua política de financiamento. Da maneira como estão formulados, são insatisfatórios do ponto de vista do reconhecimento de desigualdades e direitos não apenas de gênero, como também de raça, etnia e classe. Listo abaixo o que considero serem as principais lacunas destes documentos:

1. Ausência de um diagnóstico do sistema educacional capaz de abarcar os diferentes eixos de desigualdades que estruturam a nossa sociedade e, conseqüentemente, o nosso sistema educacional. São eles: (a) o eixo das desigualdades de gênero, que se configura na ordem de gênero marcada por padrões culturais sexistas e por uma estrutura social ainda fundada no patriarcado; (b) o eixo das desigualdades de raça e etnia expressas numa estrutura social profundamente marcada pelo racismo, que ainda considera como “grupo minoritário” uma população que corresponde à metade da população brasileira; (c) o eixo das desigualdades de classe, que se reproduz no sistema educacional também de maneira perversa através das tendências privatistas da educação nacional, que tornam a educação cada vez menos um instrumento de mobilidade social.
2. Ausência de uma proposta de educação que incorpore como princípio a formulação de uma educação não-sexista, não-racista, de qualidade e acessível para todos e todas.

---

<sup>52</sup> Voltarei ao PDE na seção seguinte.

3. A ausência de objetivos e metas que materializem esses princípios, instituindo políticas educacionais que abarquem as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da representação.
4. A ausência da definição de uma nova estrutura educacional capaz de dar conta desse novo projeto educacional.
5. A ausência da definição de um orçamento que garanta a implementação dessa legislação e desse sistema.
6. A não-instituição de uma instância permanente de monitoramento e formulação na qual estejam representados/as os diferentes grupos e setores da sociedade e a qual exerça o controle social das políticas educacionais de responsabilidade do Estado.

#### **4.4. Perspectiva de gênero nas políticas educacionais de âmbito nacional no Brasil**

O desenho e a implementação de políticas educacionais com perspectiva de gênero é algo bastante recente no país – vem tomando forma realmente desde 2004, com a formulação do I PNPM. Como afirma Vianna (2005: 01), “no Brasil, a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada que em outros campos, como, por exemplo, nas áreas da saúde e do emprego”<sup>53</sup>.

Nos últimos anos, no entanto, ainda que o Estado Nacional Brasileiro, no que se refere à educação, siga sem instituir, no nível da legislação e da estrutura do sistema educacional, a promoção da igualdade de gênero como um eixo prioritário de sua ação, as demandas sociais por reconhecimento têm conseguido incidir sobre a estrutura do Governo Federal e sobre processos de formulação de planos e políticas que permeiam o sistema educacional.

Como já demonstrado no início deste capítulo, a criação da SPM e, em menor medida, da SECAD abriram um espaço não só para a agenda de gênero dentro das estruturas governamentais, como também para a participação social, em alguma medida, no processo de formulação dessas agendas, atendendo a demandas específicas de grupos da sociedade

---

<sup>53</sup> Vale lembrar que saúde e emprego são temas prioritários da agenda do movimento feminista, ao contrário da educação formal.

historicamente excluídos do Estado e da cidadania. A dinâmica das conferências nacionais, como já mencionado antes, é um aspecto importante nesse movimento de abertura.

No caso da SPM, esse processo se materializa no PNPM, o qual define um conjunto de temas, princípios, objetivos e parcerias para a formulação e a implementação de políticas para as mulheres. Atualmente, o PNPM se constitui como o principal orientador da agenda de gênero na formulação de políticas educacionais de nível nacional no Brasil. O eixo de educação apresentado no Plano, tem o MEC como parceiro em todas as suas ações. Sua formulação, durante a Conferência Nacional, foi feita em conjunto com a delegação do Ministério da Educação. O processo de formulação do capítulo sobre a educação do PNPM, no entanto, teve suas dificuldades, conforme expressa a Ministra Nilcéa Freire em entrevista concedida para a pesquisa:

*“Acho que, principalmente no caso da educação, houve a confluência, tanto da demanda por parte da sociedade, quanto da identificação, por parte do governo, de que é preciso intervir – intervir no bom sentido – no processo educacional. Tanto no processo educacional formal, quanto no processo educacional mais amplo, de maneira a desconstruir as desigualdades, os mitos, os estereótipos de gênero na sociedade brasileira. No entanto, não foi muito simples a formulação do eixo, porque no processo de discussão da Conferência, (...) qual era a perspectiva com que as delegadas chegavam à Conferência: é que o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, ele deveria ser um pouco a coletânea das políticas de todos os outros Ministérios e, portanto, das políticas do MEC, no caso da educação (...). Então, a primeira idéia e as primeiras manifestações, elas vêm muito no sentido da intervenção não no conteúdo da educação, mas muito mais no acesso à educação, porque é um pouco a discussão que vinha de um tempo atrás. Eu acho que as delegadas estavam ainda muito impregnadas com a perspectiva das dificuldades do acesso. (...). No entanto, essa discussão do acesso à educação, ela não é, no meu entendimento, a discussão prioritária da Secretaria. Ela é a discussão de governo, mas a Secretaria e a Conferência, elas devem intervir no processo educacional de uma outra maneira”.*

O texto de educação do PNPM, portanto, é formulado com esse pano de fundo: por um lado, uma demanda por parte das delegações e da sociedade representada na Conferência pela ampliação do acesso a populações socialmente e historicamente marginalizadas, e, por outro, um entendimento, por parte da SPM, de que seu papel é o de incidir sobre a formulação de novos conteúdos para a educação e de contribuir, mas de forma mais indireta, para a ampliação dos debates acerca do acesso.

Na segunda versão do documento (formulado a partir da II CNPM, em 2007), definem-se os seguintes objetivos específicos para a área:

- I. “Reduzir o analfabetismo feminino, em especial entre negras, indígenas e mulheres acima de 50 anos;
- II. Promover a ampliação do acesso ao ensino profissional e tecnológico e ao ensino superior, com equidade de gênero, raça/etnia;
- III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica;
- IV. Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta/sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da equidade de gênero e valorização das diversidades;
- V. Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes;
- VI. Estimular a participação das mulheres nas ciências e a produção de conhecimento na área de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnico-raciais, geracional, das pessoas com deficiência, entre outros”.

Dentre as ações propostas no PNPM para o período de 2008-2011, destaco:

- Ação 2.2.1. Instituir Diretriz Curricular para a Educação Básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos<sup>54</sup>.
- Ação 2.2.2. Aprimorar o tratamento de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos nas orientações curriculares nacionais dos ensinos infantil, fundamental e médio.
- Ação 2.2.6. Aprimorar a avaliação do livro didático em relação a gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos.
- Ação 2.3.2. Promover o acesso à formação tecnológica e profissional de mulheres nas áreas indígenas, especialmente nas áreas de proximidade das cidades e de fronteira nacional.
- Ação 2.3.3. Realizar campanhas para ampliar o número de mulheres nos cursos do ensino tecnológico e profissional.
- Ação 2.6.5. Ampliar e democratizar o acesso à educação superior, especialmente de mulheres negras e indígenas.

---

<sup>54</sup> A exemplo da lei 10.639, que institui diretriz para o ensino de História Afro-Brasileira.

Chama a atenção na seção de educação do PNPM a tessitura da interseccionalidade entre as dimensões de gênero, raça/etnia, localização (urbano/rural), classe e necessidades especiais. O compromisso com uma educação “inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica”, mais que um plano de ação setorial, destinado à educação das mulheres, muito se assemelha ao que poderia (e deveria) vir a ser um plano de ação nacional para a educação, pois que associa múltiplos interesses e se baliza em outros documentos, esses sim marcadamente setoriais em sua maioria. Refiro-me ao Programa Brasil sem Homofobia, à Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e ao Plano Nacional em Direitos Humanos, três dos quatro documentos definidos no PNPM como outros balizadores da “política educacional voltada às mulheres”. O outro documento referido no PNPM é o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, ao qual o PNPM (2008: 59) se refere da seguinte maneira:

“O PDE assume, de maneira sistêmica, diversos desafios postos para a educação nacional. Tendo como princípio último a defesa do direito a aprender, ele ampliará a oferta de vagas em todos os níveis da educação, reduzirá desigualdades regionais e melhorará a qualidade da educação. Por sua concepção centrada na aprendizagem, no acompanhamento individual de cada aluno/a – visando avaliar o desempenho, combater a repetência e a evasão – e na avaliação objetiva da qualidade da educação nas escolas e municípios, com base no IDEB, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação permitirá também a correção de desigualdades relacionadas a gênero, raça/etnia, regionalidade, entre outros aspectos”.

Meus incômodos com essas referências são muitos. A começar pelo PDE, pergunto-me como se espera que um plano de metas, desenvolvido sem nenhuma perspectiva de gênero, formulado para atender à demanda de qualidade na educação segundo as bases estabelecidas internacionalmente, seja capaz de corrigir as desigualdades relacionadas a gênero (desigualdades estas que o PDE sequer reconhece de maneira explícita)?



O PDE foi lançado em 2007 com o compromisso primordial de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Para tanto, lançou duas grandes iniciativas que, de acordo com Saviani (2007), representam o centro de seus objetivos. São elas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. De acordo com Saviani (2007: 1233),

“Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

Na avaliação de Saviani (2007: 1239), o PDE não se configura exatamente num plano para a educação. Ele se apresenta, na verdade, “como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”.

De qualquer forma, nem o IDEB, nem o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, nem as outras 29 ações do Ministério da Educação agrupadas no PDE incluem perspectiva de gênero na elaboração das políticas correspondentes. Segundo a Ministra Nilcéa Freire,

*“O PDE, por exemplo, e aí é uma análise minha, ele se preocupa muito com o sistema, quer dizer, com os mecanismos e instrumentos do sistema educacional brasileiro. Então, o PDE tangencia a discussão de conteúdo, e eu já expressei isso ao Ministro, eu acho que isso foi uma escolha naquele momento, mas eu acho que o PDE tem que deixar de tangenciar e tem que entrar na discussão do conteúdo da educação brasileira, e nesse momento ele tem que incorporar, evidentemente, a perspectiva de gênero”.*

No que se refere aos outros 3 documentos mencionados no PNPM, teço os seguintes e breves comentários:

1. O Programa Brasil sem Homofobia não nomeia nem contempla a questão de gênero dentre os objetivos traçados para a educação. Estes se restringem à eliminação da discriminação por orientação sexual em diversos níveis do sistema educacional.

2. A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial tampouco possui a intersecção com os temas de gênero e com as desigualdades e discriminações específicas enfrentadas pelas mulheres negras. A única menção que se faz a elas no documento, ao contrário, reforça seu lugar social culturalmente definido no Brasil. O texto define como um de seus objetivos, o “incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços”.
3. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem sido, de fato, um grande balizador das ações do MEC, especificamente da SECAD, nessa área. O documento mais recente e atualizado, de 2007, traz uma linguagem sensível a gênero e apresenta uma ação programática para a Educação Básica que inclui, explicitamente, a temática de gênero, comprometendo-se a “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual...” (pp. 33). No entanto, o plano, assim como o discurso de direitos humanos de maneira geral, tem um caráter generalista e conciliador que não abre espaço para o reconhecimento dos conflitos e das lutas presentes em todo o processo educativo.

Retomo, portanto, a idéia de que é, de fato, o PNPM o documento que termina por definir, no plano das políticas educacionais, uma agenda de gênero ativa e dinâmica. No entanto, trata-se, como foi possível constatar, de uma agenda que incorpora outras, mas que não é incorporada por outras. É curioso notar como as políticas de gênero em geral tendem à intersecção, enquanto que as políticas de promoção da igualdade racial, étnica, de classe parecem permanecer setorizadas.

### ***Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático e Escola de Gestores da Educação Básica***

Nesta seção, comento três importantes políticas nacionais de educação, alvo da ação da SPM e da SECAD: os Parâmetros Curriculares Nacionais, que definem os conteúdos da educação nacional, ainda que sem caráter normativo; o Programa Nacional do Livro Didático,

que instrui as editoras sobre como elaborar os livros didáticos adotados pela rede pública de educação básica; e o programa Escola de Gestores da Educação Básica, que tem por objetivo a formação de gestores/as da educação básica. As três políticas foram selecionadas por terem aparecido nas falas das entrevistadas, tanto da SPM, quanto da SECAD, por serem políticas de destaque e abrangência, e também por se referirem a três dos tópicos da agenda de gênero formulada pela SPM: diretrizes curriculares, livros didáticos e formação de profissionais da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados no âmbito das reformas educativas da década de 1990 no Brasil. Os PCN para o Ensino Fundamental foram lançados em 1997, e os PCN para o Ensino Médio, em 1999. Os Parâmetros para o Ensino Médio, no entanto, foram revisados, reformatados e renomeados (são agora chamados de Orientações Curriculares Nacionais) em 2006. No entanto, no que se refere ao conteúdo de gênero, não foram feitas grandes alterações.

Esses documentos foram criados com a intenção de estabelecer uma base curricular nacional, à qual se agregariam os elementos regionais e locais considerados pertinentes e necessários por cada escola. Os PCN, portanto, não tem valor legal e não são uma referência obrigatória para escolas e professores/as. Representam, no entanto, a formulação do Estado a respeito dos conteúdos da educação nacional.

Os PCN para o Ensino Fundamental não sofreram nenhuma revisão nesses últimos 11 anos que se passaram desde sua publicação. Continuam organizados em livros de conteúdo e livros de temas transversais.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004: 96-97), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental “apresentam como maior inovação a inclusão dos temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”. Especificamente sobre a inclusão da perspectiva de gênero, consideram que “o processo de tornar visível a presença latente do gênero nos PCN não é linear, oscilando entre a timidez e o desvelamento”. As autoras concluem que a perspectiva de gênero nos PCN para o ensino fundamental está muito associada ao tema transversal “Orientação Sexual”, sendo a abordagem deste também

problemática, já que permanece sujeita ao “trinômio corpo/saúde/doença” (Vianna e Unbehau, 2004: 100).

Nessa leitura, as desigualdades de gênero, bem como as de raça e etnia, não chegam a ser problematizadas no documento. Ao contrário, aparecem subsumidas ou no genérico “diversidade”, ou no limitado “orientação sexual”. Diversidade, particularmente, é um termo mais e mais adotado pelas instâncias governamentais para tratar de todos os temas cuja nomeação produza algum tipo de desconforto político, social e cultural. Sexismo, racismo, gays, lésbicas, índios, negros, mulheres. Tudo vira diversidade, tudo vira característico da individualidade. O Estado educador parece não ter nada a ver com isso – sua única responsabilidade é a de reconhecê-la e de saber lidar com ela da maneira mais conciliadora possível.

De acordo com a definição dos PCN para diversidade, adotada como um dos eixos da orientação didática desta etapa do ensino (livro 1, pp. 63), observar a diversidade significa:

“Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas”.

Assim, abraça-se a leitura que associa “diversidades” com identidades individuais, mas sem a problematização política correspondente. O resultado é o silenciamento dos aspectos políticos, culturais e econômicos implicados nos processos de demarcação social das diferenças. Falar em “diversidade” é, de novo, adotar um tom conciliador, que anula os conflitos, as tensões e as profundas desigualdades constitutivas das relações de gênero, de raça e de etnia.

No caderno dedicado ao tema transversal Orientação Sexual (livro 10.2, pp. 78), onde os estudos do campo da educação e gênero identificam maior permeabilidade para a temática de gênero, o objetivo de se trabalhar o tema da orientação sexual é assim formulado:

“O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças

e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz”

De fato, o trinômio corpo/saúde/doença identificado por Vianna e Unbehaum (2004) é o que define a abordagem do tema. Neste caderno, a educação é desenhada como uma instituição reguladora dos corpos, e não como um espaço de reconstrução de hierarquias e padrões culturais e sociais de valores.

Os PCN do Ensino Médio, por sua vez, continuam organizados em 3 volumes: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Diferente dos Parâmetros para o Ensino Fundamental, os PCN-EM não possuem cadernos de temas transversais, e não definem a igualdade de gênero (nem a igualdade racial e étnica) como fundamental nas práticas pedagógicas e na construção de conteúdos de todo o Ensino Médio em nenhum momento.

As desigualdades de gênero são de fato problematizadas, discutidas e transformadas em tópicos e perspectivas na prática pedagógica e na construção de conteúdos em apenas duas partes dos PCN-EM: na parte de Ensino da Arte, e na de Educação Física. Os demais textos dedicados às outras disciplinas do currículo escolar ignoram solenemente o assunto.

Destaco, no quadro abaixo, alguns dos trechos que abordam as desigualdades de gênero nos capítulos de Ensino da Arte e de Educação Física, ambos reunidos no volume 1 dos Parâmetros: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

**Quadro 6**  
**Conteúdo de gênero nos PCN-EM, volume 1**  
**Brasil, 2006**

<b>Ensino da Arte</b>	“O ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio” (pp. 77).
	“Enfatizando a influência dos meios de comunicação na criação dos hábitos de consumo, dos padrões de status social, dos estilos de vida doméstica e familiar, dos papéis sociais da mulher e de grupos minoritários, busca-se imprimir um caráter transdisciplinar ao ensino de Arte, vinculando-o, principalmente, às pesquisas da Sociologia, da Antropologia e da Semiótica” (pp. 178).
	“A discussão sobre diversidade (étnico-raciais, sociais, religiosas, de gênero, etc.) inseriu uma outra discussão, muito em voga, sobre respeito e aceitação das

	semelhanças e das diferenças culturais. Embora a diferença exerça um papel decisivo nas relações interculturais, quando se “respeita” ou se “aceita” de maneira passiva, corre-se o risco de ter uma mera atitude de “tolerância”, pois já há a suposição de que há um lugar superior a ser ocupado. Como no ensino de Arte ainda vigora o padrão eurocêntrico, faz-se necessário questionar os jogos de poder que legitimam as diferenças como verdades artísticas, estéticas e culturais” (pp. 203).
<b>Educação Física</b>	“A escola, ao contrário do que possa parecer, não é um local neutro, homogêneo, universal. Cada escola é um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos seus sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espaco de encontros, tensões, conflitos, preconceitos” (vol. 1, pp. 219)
	“A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade. Tem nos seus espaços e tempos escolares muito mais do que dispositivos de organização de funcionamento: cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer” (pp. 220).

Fonte: elaborado pela mestranda, a partir da leitura das Orientações Curriculares Nacionais de 2006.

No volume 2, dedicado às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, afora uma menção na parte de Biologia, que delimita o compromisso dessa disciplina com “assuntos ligados à saúde, ao corpo humano, à adolescência e à sexualidade” (vol. 2, pp. 24); e outra na parte de Matemática, que assume o discurso da diversidade<sup>55</sup>, não há referência ao tema.

Em se considerando que uma das mais evidentes desigualdades de gênero na educação brasileira se encontra hoje na dificuldade das mulheres de acessar e de se apropriar das chamadas ciências da natureza, a necessidade de se problematizar o tema e de se alertar os/as profissionais da educação nesse sentido é inegável.

O último volume, dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias, isto é, às disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia, surpreendentemente não faz menção alguma ao gênero. O capítulo da História incorpora, sem problematizar nem transversalizar, a menção à História Afro-Brasileira, conforme determinado pela lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. Mas o entendimento do racismo, do sexismo e do patriarcado como estruturas essenciais da formação filosófica, histórica, política, econômica e geográfica da sociedade brasileira, não existe neste volume dos parâmetros.

<sup>55</sup> O trecho diz o seguinte: “As formas de organização das atividades de ensino devem contemplar a diversidade, considerando as interações sociais como essenciais na construção coletiva de conhecimento. Dar atenção à diversidade significa vincular os conteúdos selecionados para estudo aos conhecimentos prévios dos alunos, respeitando, também, os seus centros de interesse e suas individualidades” (vol. 2, pp. 91).

Refletir sobre o processo de elaboração e sobre os conteúdos definidos no currículo é parte essencial do exercício de identificação de princípios e valores subjacentes à constituição da educação nacional. Como afirmam Pinkasz e Tiramonti (2006: 68), a formulação do currículo é

“o resultado de um processo de seleção cultural que estabelece, para uma sociedade em um momento determinado, o que é desejável que as novas gerações aprendam. Também se considera esta seleção como uma forma de legitimação de determinados conteúdos culturais sobre outros”.

O currículo, portanto, não se constitui em um documento imparcial e neutro. Ao contrário, está impregnado pelos valores culturais, políticos e econômicos de quem o formula. Como afirmam Moreira e Tadeu da Silva (2006: 08), “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”.

Tendo isso em mente, o que encontramos nos PCN é o reflexo dos princípios e visões de mundo que vem orientando a produção de conteúdos, métodos e políticas educacionais em âmbito nacional. Daí a importância de insistir na revisão desses materiais de modo a torná-los mais representativos não apenas da realidade brasileira (plural e desigual), mas também da multiplicidade de percepções e de entendimentos sobre o projeto educacional brasileiro.

### ***Programa Nacional do Livro Didático***

É através do Programa Nacional do Livro Didático que o Estado Brasileiro define os conteúdos e princípios e supervisiona a produção dos livros didáticos adotados pela rede pública de ensino. O Programa existe desde 1985 e a partir de 1995 passa a incluir critérios anti-discriminatórios. Lançados anualmente, estes editais determinam, para as editoras participantes, o formato e o conteúdo dos livros a serem comprados pelo Estado e distribuídos para as escolas públicas do país.

O Estado Brasileiro, ao responsabilizar-se pela definição de conteúdos e pela distribuição dos livros às instituições de ensino da educação básica, reafirma sua condição de formulador dos conteúdos educacionais da educação pública no país. Ainda que os PCN não

tenham valor legal e que, portanto, seu conteúdo não seja necessariamente ou inteiramente aproveitado pelas escolas, o Estado garante sua presença hegemônica no estabelecimento daquilo que se aprende nas escolas através dos livros didáticos. Estes, por sua vez, terminam funcionando, muitas vezes, como o currículo da escola, uma vez que são mais acessíveis e mais explícitos na definição de conteúdos e métodos que os próprios PCN. Daí a importância de incidir na formulação e na avaliação desses conteúdos.

Rosemberg, Moura e Silva (no prelo: 21), em análise realizada sobre políticas e ações para eliminação de estereótipos de gênero dos livros didáticos, apontam para quatro iniciativas principais no período de 1996 a 2007: (i) em 1996, a assinatura, entre o CNDM e o MEC, de um “protocolo de colaboração na luta contra a discriminação contra as mulheres na educação”, o qual seria incluído como critério para a seleção dos livros da rede pública pelo Ministério; (ii) em 1997, os objetivos definidos no livreto dos PCN para o ensino fundamental dedicado ao tema transversal “orientação sexual”; (iii) também em 1996, a inclusão, entre os critérios de avaliação dos livros didáticos, da eliminação de qualquer forma de preconceito de origem, raça, cor, sexo e idade; (iv) em 2001, a inclusão de critério semelhante ao do ponto anterior no PNE.

Seguindo essa linha histórica de intervenções na política de produção de livro didático, temos a inclusão, no edital do PNL D, de critérios não-sexistas para a elaboração dos materiais. O texto do edital determina, como condições necessárias para a construção de uma sociedade cidadã, que o livro didático:

- 1) “Promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- 2) Aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- 3) Promova positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 4) Promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
- 5) Aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária”.



A inclusão desse conjunto de condições no edital representa, sem dúvida, um importante avanço no sentido da eliminação de conteúdos discriminatórios e de estereótipos nos materiais didáticos da educação nacional. A incorporação do tema, no entanto, restringe-se ao parágrafo aqui reproduzido. De acordo com as informações coletadas nas entrevistas com integrantes da SPM e da SECAD, o acesso de ambas instituições à Câmara Nacional do Livro Didático (que faz a seleção e a avaliação dos livros) foi vetado. A SPM chegou a solicitar formalmente um assento nessa câmara, mas sem sucesso. Dispôs-se também a organizar e conduzir um curso de formação com os membros da câmara para sensibilizá-los a respeito da temática, mas também não obteve uma resposta positiva da SEB. Hoje, não há nenhum tipo de controle ou monitoramento que se faça com essa perspectiva sobre a produção e escolha dos livros didáticos pelo MEC.

De acordo com secad2, a inclusão desses critérios no edital do PNLD não é suficiente para promover uma mudança real na discriminação implícita propagada pelos livros didáticos. Sobre o processo que levou à inclusão do parágrafo no texto final do documento, ela conta que:

*“O que aconteceu inclusive, até a inserção, que eu acho que resulta num livro politicamente correto, também tem a ver com a articulação entre a SECAD e a SEB, que é assim ‘ah, dá uma olhada no edital e vê como é que podem entrar as questões de gênero’. Ai vem um parágrafo falando que deve ser assim e assado, ter atenção pras questões de gênero, pras imagens e tal. Mas isso não é suficiente. É preciso um questionamento mais estrutural, inclusive das áreas, como por exemplo a área de ciências, como é tratada a questão dos corpos, a leitura da biologia e da anatomia, e uma série de questões que requerem um olhar mais estrutural da... não dá só pra acrescentar um parágrafo, sabe? Tem que ser uma série de especialistas não só sobre gênero, mas sobre as questões de igualdade racial, étnico-racial, também, pensando juntos a questão de como construir um currículo realmente... que isso acaba sendo uma discussão de currículo, né?”*

Duas interessantes pesquisas sobre a produção de livros didáticos para a educação pública do país tem sido desenvolvidas por um grupo da UnB e outro da USP<sup>56</sup>. O grupo da

---

<sup>56</sup> Tive acesso aos resultados parciais de ambas pesquisas durante as exposições de trabalhos no GT de Gênero e Educação do VI Encontro da REDEFEM (Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas). A Profa. Cláudia Vianna apresentou sua pesquisa através do trabalho “Gênero e Políticas Públicas de Educação no Brasil: entre contradições e desafios” e Wenderson Santos apresentou os resultados da pesquisa “Qual a diversidade sexual

UnB, orientado pela Profa. Débora Diniz, analisou uma série de livros didáticos aprovados pelo MEC nos anos de 2007 e de 2008, em busca da diversidade sexual representada nas publicações selecionadas. O que a pesquisa tem encontrado é que, de fato, expressões de homofobia vem sendo eliminadas dos materiais. No entanto, as representações sociais da família e da sexualidade permanecem atreladas ao modelo heterossexual.

A pesquisa da USP, conduzida pela Profa. Cláudia Vianna, também tem observado os livros didáticos adotados por escolas públicas do município de São Paulo, em busca do novo tratamento dado à questão de gênero e à reprodução de estereótipos definidores dos papéis sociais masculino e feminino. Seus resultados tem apontado, da mesma forma que na pesquisa anterior, para um maior cuidado na elaboração dos textos desses livros. No entanto, uma análise das fotos utilizadas revela a permanência dos estereótipos nesses materiais.

### ***Escola de Gestores da Educação Básica***

Escola de Gestores da Educação Básica é um programa da Secretaria de Educação Básica que reúne uma série de políticas de formação inicial e continuada com o objetivo de fortalecer a formação de gestores educacionais com ênfase nos conceitos de gestão democrática e de educação escolar com qualidade social.

O primeiro curso aconteceu em 2005 e foi inicialmente conduzido como um projeto piloto de caráter semi-presencial. Hoje, trata-se de um curso presencial a ser ministrado por Instituições de Ensino Superior dividido em dois eixos: o Curso de Atualização em Gestão Escolar e o Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar. A projeção do programa é de que, ao fim de 2010, mais de 174 mil gestores/as estejam formados/as.

O curso não conta com nenhuma perspectiva de gênero em sua formulação. Houve uma tentativa, por parte da SPM e da SECAD, de incluir um módulo de gênero, raça/etnia e orientação sexual, mas a resposta da SEB foi negativa.

Decidi dedicar esses poucos parágrafos à menção dessa política, por um lado porque sua importância estratégica para a promoção da igualdade de gênero me parece inegável. Por outro lado, dou destaque a ela por parecer-me paradigmática do processo de tentativa de

---

dos livros didáticos brasileiros”, pelo grupo da UnB. Os trabalhos estão disponíveis no site do seminário: [www.redefem.ufrgs.br](http://www.redefem.ufrgs.br)

incorporação da temática de gênero nas políticas educacionais de alcance nacional do país. A resistência e a negativa recorrentes ou o “engavetamento” da questão de gênero em parágrafos ou capítulos determinados parecem compor a dinâmica da (não) incorporação da agenda de gênero nas políticas educacionais de âmbito nacional no Brasil.

No que se refere às dimensões mobilizadas por essas políticas, temos uma concentração na dimensão do reconhecimento, quando, na verdade, essas políticas poderiam abranger também a dimensão da redistribuição, incidindo sobre o acesso de meninas (em particular, de meninas negras, indígenas e pobres) a espaços do conhecimento e a atividades ainda predominantemente masculinos, bem como sobre o acesso masculino a atividades e espaços de conhecimento predominantemente femininos. Políticas de redistribuição nesse nível só podem funcionar, no entanto, se associadas a políticas de reconhecimento que reorientem a educação de meninos e meninas no sentido da revisão de padrões de masculinidade e feminilidade produzidos e reproduzidos pela e na escola. Finalmente, políticas com esse caráter bi-dimensional somente se provam eficazes se implementadas de maneira ampla, coerente e contundente, e se sustentadas por uma legislação educacional que defina como prioritária a transformação da ordem de gênero vigente em nossa sociedade.

#### **4.5. Políticas de gênero na educação**

Entendo como políticas de gênero na educação, aquelas políticas desenhadas para responder de maneira específica e localizada às desigualdades de gênero identificadas no âmbito da educação. Diferem das políticas educacionais com perspectiva de gênero analisadas acima, na medida em que estas últimas se definem como políticas de âmbito mais geral no campo da educação, ainda que incorporem a perspectiva de gênero (e outras, como a de raça e etnia) em sua formulação. Para Pinkasz e Tiramonti (2006: 54), políticas de equidade de gênero na educação correspondem a:

“Ações por parte dos organismos estatais setoriais que visam a, em primeiro lugar, eliminar as desigualdades entre homens e mulheres nas trajetórias educativas, na experiência subjetiva envolvida na escolarização, assim como nos efeitos formadores do sistema escolar sobre a

cultura e o instrumental cognitivo e emocional dos alunos e das alunas para o desempenho em suas vidas presentes e futuras. Em segundo lugar, essas políticas incluem os e as agentes da escolarização: docentes, funcionários, editoras de livros escolares, etc. Finalmente, essas políticas podem ser de afirmação positiva, compensatórias, de redistribuição ou reconhecimento”.

Partindo deste entendimento, selecionei como exemplos de políticas de gênero na educação desenvolvidas no âmbito do Governo Federal, o curso Gênero e Diversidade na Escola e o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, ambos formulados pela SPM e implementados em parceria com o MEC. Não pretendo me deter a analisar as duas políticas em detalhes, mas sim caracterizá-las para, em seguida, sugerir um perfil das políticas de gênero na educação no Brasil.

O curso Gênero e Diversidade na Escola começou como um projeto piloto da SPM, em parceria com o Conselho Britânico, MEC, SEPPIR e com o CLAM-UFRJ e está atualmente incorporado à plataforma Universidade Aberta do Brasil<sup>57</sup> (UAB), do MEC. Trata-se de um curso a distância de formação continuada de profissionais da educação, composto por três módulos: Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. O material e a dinâmica do curso passaram por uma avaliação recentemente e estão sendo reformulados para a nova etapa na plataforma da UAB. O curso piloto foi realizado em seis municípios do país e teve um alcance inicial de 1200 profissionais, entre professores/as e gestores/as.

A avaliação inicial do curso, no que se refere ao módulo de gênero, aponta para a dificuldade da intersecção entre os diferentes temas; para a necessidade de uma abordagem do tema de gênero mais integrada às práticas escolares; e para a ausência de textos e de discussões sobre as masculinidades.

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero é uma ação que integra o Programa Mulher e Ciência, da SPM. Reúne SPM, CNPq, MCT, MEC e UNIFEM numa iniciativa que procura dar maior visibilidade às pesquisas relacionadas à questão de gênero e, ao mesmo

---

<sup>57</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um programa de formação continuada de educadores/as a distância. Foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 como estratégia de expansão do ensino superior e de formação de profissionais da educação. O sistema articula instituições de ensino superior, estados e municípios para a oferta de cursos lançados por edital periodicamente.

tempo, levar a temática de gênero para as escolas de ensino médio do país. O prêmio tem três categorias: graduado e estudante de graduação, para artigos científicos; e estudante de ensino médio, para redações.

O prêmio entra, em 2008, em sua quarta edição, sendo que, ao longo de suas três primeiras edições (2005, 2006 e 2007), acumulou um total de quase 4.500 inscrições (29% de homens, 71% de mulheres).

Essas são as duas principais políticas de gênero na educação de alcance nacional hoje, implementadas pela SPM em parceria com outros órgãos do Governo Federal, em particular, o Ministério da Educação. Destaco, em linhas gerais, como principais avanços conquistados por estas duas iniciativas: o espaço aberto para a formulação de políticas em torno das desigualdades de gênero, raça e etnia para o campo da educação; o envolvimento e o compromisso alcançados, de parte de instituições notadamente pouco permeáveis à temática de gênero, como é o caso do MEC, do CNPq e do MCT, com a implementação de políticas de gênero; e a abertura de frestas para a discussão de temas que não tem conseguido chegar às escolas pelas vias institucionais regulares.

Alguns pontos, no entanto, reforçam a percepção de que o espaço conquistado é ainda bastante reduzido e limitado e que o envolvimento e compromisso de muitas dessas instituições só se dá em determinadas condições. Há um espectro limitado de alcance, tanto em termos de participantes ativos, como em termos de mobilização do entorno e do contexto desses participantes para o tema. No caso do Gênero e Diversidade na Escola, as entrevistas conduzidas na SPM apontaram para uma dificuldade dos/as participantes do curso em multiplicar e difundir o conteúdo no interior da escola, seja por falta de tempo, seja por falta de permeabilidade da escola em incorporar essas questões.

Já no caso do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, as entrevistas que conduzi nas escolas revelaram que a elaboração das redações pode não representar uma oportunidade para se trabalhar o tema em sala de aula, mobilizando professores/as de diferentes disciplinas e a totalidade dos/as estudantes da escola<sup>58</sup>.

Estes obstáculos das políticas poderiam ser diminuídos com algumas medidas de aperfeiçoamento das mesmas, como, por exemplo, oferecer também um prêmio às escolas que

---

<sup>58</sup> Mais detalhes sobre a pesquisa conduzida junto às escolas serão dados no próximo capítulo.

incluíssem discussões sobre gênero, raça e etnia e orientação sexual em seus projetos pedagógicos e no planejamento de aulas de diferentes disciplinas. Isso poderia significar, por parte do MEC, da SPM, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das Universidades e de organizações feministas (para citar alguns atores institucionais possíveis de serem envolvidos numa iniciativa como esta), o trabalho com as escolas no sentido de formá-las e orientá-las no processo (iniciativa que poderia, inclusive, reunir ambas políticas – o prêmio e o curso – num esforço comum)<sup>59</sup>.

#### **4.6. Algumas conclusões**

Pelo que se apurou das entrevistas realizadas e dos documentos analisados, pode-se sugerir que o tema de gênero entra no MEC, na realidade, por meio da articulação feita pela SPM. A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres tem uma área de educação pautada pelos objetivos definidos no PNPM e é no processo de formulação do I PNPM (e, posteriormente, do II), que demandou o comprometimento dos demais ministérios do Governo Brasileiro, que uma agenda de gênero mais específica é formulada no âmbito da educação.

Pode-se sugerir, portanto, que uma nova agenda de gênero na educação surge com a instalação da SPM e da SECAD nos espaços institucionais do Estado Brasileiro. Se, entre 1996 e 2002, essa agenda, no âmbito do Estado Nacional, se limitava ao conteúdo formulado nos documentos normativos da educação, os quais incorporavam a agenda internacional de educação, com seu limitado conteúdo de gênero; a partir de 2003, com a criação da SPM e de 2004, com a criação da SECAD e com o lançamento do I PNPM, essa agenda começa a se tornar mais complexa e a abrir novos espaços de participação política.

Depois de quatro anos transcorridos, no entanto, percebe-se que os avanços conquistados por essas instituições são ainda limitados e pontuais, sem haver chegado à estrutura mesma do sistema educacional brasileiro. Por um lado, a fragilidade institucional tanto da SPM, quanto, e principalmente, da SECAD nos levam a questionar a sustentabilidade dos esforços empreendidos até aqui.

Por outro, a baixa permeabilidade e a grande resistência do Ministério da Educação, de suas secretarias e autarquias, à incorporação da temática de gênero através do reconhecimento

---

<sup>59</sup> Estas e outras sugestões serão retomadas ao final deste trabalho.

do sexismo e da divisão sexual do conhecimento e do trabalho como eixos estruturantes das desigualdades educacionais brasileiras nas dimensões econômica, cultural-simbólica e política, nos levam a concluir que enquanto essa consciência não estiver instalada e explicitamente expressa nos documentos normativos, na organização da estrutura institucional e nos discursos dos/as dirigentes, formuladores/as e tomadores/as de decisão da educação, não haverá garantia de um espaço permanente, no âmbito do Estado, para a mudança cultural profunda pela qual o sistema educacional brasileiro deve passar para ser capaz de começar a identificar e a sanar as desigualdades de gênero que produz e reproduz em seu interior.

## **5. A chegada da agenda de promoção da igualdade de gênero às escolas.**

Chego, finalmente, ao último nível desse estudo exploratório: a escola. A inclusão de escolas nesta pesquisa se deu pelo entendimento de que é este o extremo final (ou talvez o inicial) do sistema educacional e do processo de educação formal. Se existe uma agenda de gênero na educação brasileira, é, em última instância, para a escola que ela é formulada e é na escola que ela se materializa.

A ênfase deste capítulo, portanto, está na apropriação, pelas escolas, dos conteúdos definidos no nível do Estado, mais especificamente, no nível da União. O que chega às escolas, afinal? Como chega – através de que documentos, formações e práticas? Como são reorientadas em direção aos/às alunos/as?

Não é intenção deste capítulo, nem desta pesquisa, identificar quais são as desigualdades de gênero presentes no cotidiano das escolas – ainda que as entrevistas realizadas e a bibliografia consultada nos apontem algumas direções. O currículo oculto e as práticas pedagógicas, portanto, não serão discutidas aqui. A intenção é a de identificar: (i) como a temática de gênero entra na escola; e (ii) se a agenda de gênero formulada pelo Estado consegue de fato incidir nos espaços escolares.

A estratégia adotada para traçar esse percurso foi a de buscar escolas que houvessem inscrito alunas/os no concurso Construindo a Igualdade de Gênero, promovido pela SPM. O pressuposto assumido foi o de que, por terem enviado redações de suas/seus alunas/os ao concurso, essas escolas teriam maior permeabilidade ao tema. A escolha dessa porta de entrada nas escolas terminou delimitando o nível da educação com o qual trabalhei: o ensino médio.

Os outros critérios de seleção das escolas foram:

1. Estarem localizadas no Distrito Federal, pela maior facilidade de acesso.
2. Serem instituições públicas e, portanto, mais fortemente vinculadas ao Estado do que instituições privadas.

Defini, a partir dessa primeira seleção, uma amostra de 2 escolas às quais cheguei após examinar as candidaturas à 2ª edição do concurso (realizada em 2006) e estabelecer o seguinte agrupamento de redações inscritas:



- Grupo 1: candidatos/as por iniciativa da escola: configurado pelo envio de um conjunto de redações por uma mesma escola, o que poderia indicar um incentivo e um trabalho prévios do/a professor/a com os/as alunos/as para o desenvolvimento das redações.
- Grupo 2: candidatos/as por iniciativa individual: candidaturas pontuais e isoladas de alunos/as, não vinculadas a um conjunto de redações enviado pela escola, o que poderia indicar um interesse individual da/o aluna/o inscrita/o.

Selecionei, portanto, uma escola de cada grupo. Comecei o trabalho de identificação no segundo semestre de 2007, a partir dos resultados do concurso do ano anterior. Nesta 2ª edição do prêmio (2006), foram inscritas 09 redações do DF, provenientes das seguintes instituições:

**Quadro 7**  
**Redações inscritas na 2ª edição do Prêmio**  
**Construindo a Igualdade de Gênero, por escola**  
**Brasília, 2006**

<b>Escolas inscritas</b>	<b>Número de redações inscritas</b>
Escola 1	4
Escola 2	1
Escola 3	1
Escola 4	1
Instituições não-informadas	2
<b>Total de redações do DF</b>	<b>9</b>

Fonte: elaborado pela mestranda a partir da consulta aos arquivos da SPM, 2008.

A partir do agrupamento definido (candidaturas por escola e candidaturas individuais), selecionei a Escola 1<sup>60</sup> para a realização das entrevistas. A escolha da Escola 2 dentre as escolas de candidaturas individuais se deu porque foi um aluno desta escola que recebeu o

<sup>60</sup> Chamarei as escolas selecionadas de Escola 1 e Escola 2 de modo a preservar as identidades dos/as entrevistados/as.

prêmio nacional do concurso de 2006. Cheguei a tentar estabelecer contato telefônico com as duas outras instituições identificadas na ficha de inscrição, mas não obtive sucesso.

No contato com as duas escolas selecionadas, encontrei resistências iniciais apenas com a Escola 2. O diretor à época não me permitiu realizar as entrevistas porque já estava se encerrando o ano letivo e também porque a escola já contava com duas pesquisadoras da UnB desenvolvendo seu trabalho de campo ali. Tive, portanto, que esperar até o ano seguinte para me aproximar da instituição.

A pesquisa junto às escolas consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas com as/os alunas/os candidatas/as, com os/as professores/as “indutores/as” da inscrição e com os/as diretores/as das instituições. As entrevistas foram conduzidas a partir de roteiros<sup>61</sup> de perguntas organizados em torno dos seguintes eixos:

- Perguntas sobre a escola (apenas para diretores/as e professoras/es);
- Perguntas sobre o concurso;
- Perguntas sobre as desigualdades de gênero na escola.

Nas seções seguintes, apresento os dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas em cada escola.

### **5.1. Gênero e Sexualidade nos conflitos escolares.**

Na Escola 1, realizei um total de quatro entrevistas. Uma com o diretor da escola, e as outras três com as alunas que se inscreveram no concurso. Duas das alunas pediram para serem entrevistadas juntas, e a terceira fez entrevista individualmente. É importante mencionar também que as inscritas já haviam concluído o ensino médio ao final de 2006 (elas se encontravam no último ano quando mandaram suas redações para o concurso). Não consegui entrevistar a professora envolvida nas inscrições e tampouco a 4<sup>a</sup> aluna inscrita<sup>62</sup>.

A Escola 1 oferece ensino fundamental e médio e tem por volta de 1600 alunos/as e cerca de 80 professores/as. Segundo o diretor da escola, a maioria dos/as docentes da escola são mulheres. A escola está localizada numa cidade satélite de Brasília, o Guará I.

---

<sup>61</sup> Os roteiros de perguntas completos são apresentados como anexos desta dissertação.

<sup>62</sup> A professora da Escola 1 se encontrava de licença médica e sem previsão para retornar à escola. Tentei o contato via uma das alunas entrevistadas, mas não tive sucesso.

Da entrevista com o diretor e com as alunas da Escola 1 (daqui por diante chamado diretor1), destaco os seguintes pontos:

1. A temática de gênero entra na escola através dos conflitos decorrentes da expressão de sexualidade de alunos e alunas que fogem aos padrões determinados pela heteronormatividade.
2. Não há a incorporação de uma perspectiva de gênero na formulação do projeto pedagógico da escola. Professoras e professores apenas conversam sobre esses temas quando diante de um conflito a ser resolvido com algum aluno ou aluna.
3. Existe a consciência do que é a discriminação de gênero, mas ela está quase que exclusivamente associada à discriminação por orientação sexual e parece funcionar apenas quando é de fato necessário intervir.
4. A escola é vista como um espaço de interações plurais, como um espaço aberto às transformações do mundo, ainda que muitas vezes funcione como uma reação conservadora a essas mudanças.
5. Professoras e professores parecem ser a chave tanto para a instalação do novo, quanto para a manutenção do velho.
6. No que se refere ao concurso, é reconhecido como uma iniciativa inovadora e que abre espaços para a entrada de temas que normalmente não chegam à escola, mas não suscita a elaboração de debates sobre o tema dentro da escola e nem mesmo em sala de aula.

### ***Gênero na escola: orientação sexual e violência***

As entrevistas realizadas com a Escola 1 nos sugerem que não é através do MEC que este tema entra nas escolas. As relações de gênero são percebidas e as desigualdades observadas como um problema, na medida em que os conflitos surgem. É no processo de socialização, nas tensões e resistências ao seguimento das normas e padrões hierárquicos, que a percepção das desigualdades de gênero alcançam a escola.

Ao mesmo tempo, os dados coletados nos sugerem também que a leitura desses conflitos como problemas de gênero se dá porque, de alguma forma, por algum meio,

informações e esclarecimentos sobre as discriminações de gênero alcançaram o espaço escolar.

A sugestão destes percursos de entrada da temática de gênero na escola aparecem repetidas vezes na fala do diretor1, como, por exemplo, nos trechos abaixo:

*“P<sup>63</sup>: Como é a relação da escola com a Secretaria de Educação, com o MEC? Vocês recebem materiais sobre essa temática de gênero? Existe algum tipo de incentivo pra se trabalhar essa temática, diferenças entre os meninos e as meninas, as desigualdades?”*

*Diretor1.: Especificamente, nos chegou esse material...*

*P: Do concurso?*

*Diretor1.: É, cartazes... e sempre incentivado ao longo do tempo. Volta e meia também os professores sempre abordam essas questões, porque os preconceitos existem. E o preconceito parte de um pressuposto, da sua existência, e é fruto da ignorância, das pessoas não terem conhecimento real de uma situação. (...).Então, é necessário que se trabalhe. É bom frisar que quando estamos trabalhando a quebra de preconceitos, não estamos protagonizando que as pessoas devem optar por isso ou por aquilo, pelo contrário, apenas há uma questão que as pessoas conheçam o outro, aquele que é diferente, e o respeitem, né, naturalmente, o aceitem como membro de um grupo e não o exclua.*

*P: E esse trabalho, como o Sr. comentou então ele é feito pelos professores e professoras...*

*Diretor1.: É, porque o professor obrigatoriamente se depara com situações semelhantes em sala de aula. As piadinhas de mau gosto, né, muitas vezes, né... então isso leva a criar situações em sala de aula, né, que o professor é obrigado né a... tocar nesse assunto, a esclarecer, a chamar a atenção etc. Naturalmente, que a gente deve ver o seguinte: esse chamado à atenção de uma situação e ir trabalhando né, é... é algo feito como forma de educar, esclarecer, proporcionar conhecimento de uma realidade, de uma situação. Mas jamais trabalhar isso como uma forma de repreensão, né, vamos dizer, reprimir a pessoa, porque às vezes, fez uma piada de mau gosto etc”.*

---

<sup>63</sup> “P” neste caso se refere à Pesquisadora. Adotarei esta legenda daqui por diante para as transcrições das entrevistas.

Nesta fala inicial, podemos notar, primeiro, que não há uma resposta muito concreta para a pergunta feita. O único material que diretor1 parece recordar haver recebido do MEC ou da Secretaria de Educação foram os cartazes para o concurso Construindo a Igualdade de Gênero. Mas, ainda assim, ele identifica que o trabalho com a temática de gênero é “incentivado ao longo do tempo”, ainda que não chegue a especificar como e por que instância.

Outros pontos interessantes de serem observados nesta fala são a centralidade do papel das professoras e professores, tanto no enfrentamento de “situações em sala de aula”, quanto no esclarecimento sobre a “situação” sempre que ela apareça, mas sem “protagonizar que as pessoas devem optar por isso ou por aquilo”. A associação feita entre gênero e orientação sexual é bastante clara nestes trechos, e volta a aparecer diversas vezes ao longo da entrevista.

A ausência de menção direta à homossexualidade, sempre referida na fala do entrevistado como “questão”, “situação”, “isso”, “aquilo” revela um certo desconforto no tratamento do assunto, que também aparece no excessivo cuidado com que o entrevistado tenta explicar o tema: ele afirma que não se pode trabalhar com a repressão de quem faz as piadas e as “brincadeiras”, e, ao mesmo tempo, faz questão de garantir que não é intenção da escola influenciar alunos e alunas em sua “opção” sexual.

Buscando obter mais informações sobre o acesso da escola aos materiais produzidos e aos cursos de formação ofertados pelo MEC e pela Secretaria de Educação, bem como às bases legais da educação, volto a formular a pergunta mais adiante na entrevista:

*P: O sr. diria que os materiais didáticos, a LDB, o PNE, as diretrizes curriculares, que esses documentos, esses materiais produzidos pelo MEC, pelo CNE, eles acompanham essas mudanças, eles promovem uma ampliação dessas mudanças no contexto escolar, ou não?*

*Diretor1: (...) Eu diria assim, pouco nos chega. Assim, vamos dizer, de um trabalho efetivo, né, a gente não tem dados, não temos estatísticas que nos chegam assim efetivamente. Não sei se, né, se não há essa preocupação, se não há um trabalho deliberado nesse sentido, dirigido dessa forma, né. Mas, vamos dizer, temos passos significativos. Um projeto como esse de um concurso, ele não deixa de despertar, né? Se um jornal publica, uma revista publica, uma televisão dá um noticiário desse e tal, suscita alguma coisa. Um professor que trata disso em sala de aula... (...). Mas que há uma preocupação, vamos dizer, do MEC e da Secretaria de Educação, sempre solicitando que esses temas sejam trabalhados, isso existe.*

*P: Mas além da solicitação, existe uma orientação, existe um apoio de maior consistência? O senhor reconhece, por exemplo, nas diretrizes curriculares nacionais, o senhor reconhece que esses conteúdos estão lá, estão bem retratados, bem trabalhados...?*

*Diretor1: É, há referência sem dúvida, e se a gente procurar, pra desenvolver um trabalho, você pode ter certeza que tanto no MEC, quanto na Secretaria de Educação, nós vamos encontrar muito material, com certeza nós encontraremos, tá. Se houver a busca.*

É evidente a dificuldade do entrevistado de apontar iniciativas concretas, tanto do MEC, quanto da Secretaria de Educação do GDF, de levar à escola orientações para o trabalho com a temática de gênero. Ao mesmo tempo, percebe-se certa resistência em reconhecer uma eventual ausência de materiais e iniciativas (talvez por uma falta de conhecimento do entrevistado sobre o assunto). A responsabilidade, em última instância, termina sendo do/a professor/a, que deve “buscar” as informações, que “sem dúvida” existem.

Diria, portanto, que existe uma tensão expressa na fala deste diretor quando peço que ele discorra sobre as relações entre a escola e o MEC, e entre a escola e a Secretaria de Educação do GDF. Essa percepção se torna mais evidente quando comparamos essa hesitação à maneira como ele discorre sobre as quebras da cultura machista na escola, na fala transcrita abaixo:

*P: O sr. disse logo no início da fala que o processo educacional, o senhor considera que ele vem quebrando com a cultura machista, com a cultura masculina machista. Queria que o senhor falasse mais...*

*Diretor1: A gente tem que ver o seguinte: a escola, infelizmente, ela não deixou de ser conservadora em muitos princípios pedagógicos, né, vamos dizer assim, trabalhar a quebra desses paradigmas não está partindo de um planejamento, vamos dizer assim, né, dentro da nossa visão de haver essa quebra. Ela vem se dando assim como algo natural, na minha visão, tá, que, vamos dizer, na sociedade isso vem ocorrendo. Os meios de comunicação vão dando espaço cada vez maior a esse debate etc. O profissional de educação acaba assimilando isso também. O próprio jovem que vê isso ele assimila isso também. Então essas quebras vêm ocorrendo. Naturalmente, como você tem ainda, né, situações ainda conflitantes, o professor vem muitas vezes intervir para essa quebra. Agora, eu não posso deixar também de deixar claro que existem professores que são ainda de uma visão conservadora, tá, e que não tocam nesses*

*assuntos. Vamos dizer, pra trabalhar nessa visão de quebrar esses preconceitos e tal, não. Eu tenho professores também que às vezes falam em conversas, né, assim a gente nota que ainda tem uma visão conservadora muitas vezes, que não contribui para a quebra desse processo não, se mantêm à margem dele muitas vezes. Mas é um processo natural, quer queira ou não, a escola comparte do meio social, né, está dentro desse organismo, é parte dele, ela acaba por assimilar as mudanças de um tempo, ainda que em suas práticas, em seu sistema de avaliação, ainda se você tem muita preocupação com uma visão muito conteudista, não que a gente dispense os conteúdos, né, mas tem gente muito bitolada, vamos dizer, popularmente, dentro de uma visão muito tradicional de ensinar, às vezes dentro de uma visão de uma educação bancária ainda, mas não deixa de inserir, né, e isso vir a debate com muita constância, essas situações.*

Nesta fala podemos sugerir um diagnóstico interessante para a entrada da temática de gênero na escola: ela não se dá pelas vias formais, “não está partindo de um planejamento”, mas ela está acontecendo de qualquer forma devido a uma pressão externa por mudanças sociais. A escola, por ser mais permeável e por contar com uma realidade de maior dinamicidade no que se refere à incorporação de demandas e conteúdos externos ao programado, recebe essa pressão externa por transformações e é obrigada a lidar com ela de alguma maneira. No entanto, ainda que os temas e o debate entrem, eles sofrem muitas resistências, segundo diretor<sup>1</sup>. Seja pelo preconceito dos/as próprios/as professores/as, seja pela falta de espaços para o trabalho com temas que não correspondam ao conteúdo pré-determinado para cada série.

Essa relação da escola com a realidade dinâmica da sociedade por um lado, e com a realidade estanque do sistema por outro, não é novidade. O que parece haver de novo é uma orientação mais explícita contra a discriminação e menos repressora para o tratamento das diferenças – o que não significa que a repressão não continue existindo, mas que sim poderia indicar que mesmo o mínimo de informação recebida por profissionais da educação pode reverberar de alguma maneira no tratamento das desigualdades de gênero no interior da escola.

A fala deste diretor nos sugere também que essa antítese (sistema arcaico versus realidade plural) funciona, no interior da escola, mais como um paradoxo. O mesmo processo educativo, as mesmas práticas pedagógicas, contêm ao mesmo tempo um caráter conservador e um impulso renovador. O/a professor/a conservador/a e o/a professor/a que traz para a sala de aula as transformações que identifica na sociedade; os/as estudantes que trazem

questionamentos, experiências e conhecimentos de fora para dentro da escola e que forcem o enfrentamento dos temas pela escola.

Como mencionado anteriormente, essa pressão pela ruptura parece tender a assumir uma forma violenta – o que nos dá medida da intensidade dos dois movimentos, a conservação e a transgressão. Os relatos de diretor<sup>1</sup> sobre casos de violência de gênero na escola se referem sempre a episódios de agressões contra gays e lésbicas (mencionados como exemplos das “situações” de gênero enfrentadas por professores/as na escola) e remetem a duas histórias: a primeira, a das “meninas que namoravam e se atracavam”; e a segunda, do menino “abominado” pelo pai. Reproduzo abaixo trechos dos relatos:

#### História 1

*“Eu já tive casos aqui de duas meninas, né, que namoravam. Só que essas, o problema, inclusive de pais que vieram reclamar, tudo mais e tal, que esse namoro delas era ostensivo, a olhos vistos, se abraçando, se atracando, se beijando aí pelo pátio e tal, né. Uma coisa assim, muito, como diz na linguagem popular, desbragada, muito aberta e tal. Então eu tive que chamá-las e aconselhá-las, que, com o respeito que a gente tinha à opção delas, né, mas que vivíamos num mundo ainda conservador e que isso não era algo assim tão natural e aceitável, né, vamos dizer, pela maioria das pessoas”.*

#### História 2

*“Eu tive um caso aqui, o aluno até ele foi transferido daqui, porque além dele ser alvo de crítica dos colegas, isso já tem alguns anos, já deve ter uns 5 anos, além de alvo assim de críticas, né. Inclusive por três vezes ele se envolveu em brigas aqui dentro do colégio, inclusive com meninas, tá, as brigas dele foram com meninas, e até o pessoal, era motivo de riso por parte dos colegas porque ele apanhou das meninas inclusive. Mas chegou num ponto em que ele certa vez trouxe uma faca para o colégio. E nós viemos a saber disso e tal, conseguimos pegar isso aí, e eu estive com o pai dele, conversando com o pai dele a respeito, né, da situação do filho, tudo mais, que orientação deveria dar, tudo mais, e aconselhando mesmo, quer dizer, dentro daquilo... porque nós também ficamos limitados, né. Mas eu notei que a relação em casa, quando eu falei que queria conversar com o pai, a preocupação da mãe em manter o pai afastado da questão. Não pela tendência, eu não queria tratar com o pai sobre a tendência que o filho poderia ter, que até então eu nunca tinha presenciado absolutamente nada, mas assim, d’eu ver tantas piadas e tal, né. Mas quando vim a conversar com o pai, um homem assim literalmente conservador, e não deixou esconder que ele na realidade abominava o filho. Aquela questão, aquela postura extremamente rígida, né, e tal. E você notava que o filho odiava o pai também, uma relação assim muito pesada que eu pude observar. Esse incidente dele trazer uma faca e tal, a gente teve que chamar um policial pra fazer uma busca e tal, até que a*



*encontramos. Isso inclusive levou a mãe a pedir a transferência dele, né, e eu falei olha, e é recomendável, porque numa situação dessa ele não pode... amanhã ele pode fazer isso ou outro pode trazer uma arma para atentar contra ele. Melhor seria então numa escola em que ele reiniciasse, repensasse as atitudes e iniciasse uma vida nova em outra escola. Quer dizer, a gente não deixou infelizmente de transferir um problema. Na realidade, foi um problema que foi transferido. Nós não tivemos aqui condições de trabalhar isso. (...)A mãe em momento algum mencionava. Talvez ela também não aceitasse. Mas a condição da maternidade, né, de proteção à sua cria, que é natural, né, ela então cobria, vamos dizer, super-protetendo do pai que poderia ser o algoz desse filho”.*

Através destes dois relatos, podemos perceber a dinâmica paradoxal. No caso das duas meninas que namoravam, identifica-se uma ação repressora e (hetero)normatizadora na localização do problema (“pais que vieram reclamar, tudo mais e tal, que esse namoro delas era ostensivo, a olhos vistos, se abraçando, se atracando, se beijando aí pelo pátio”) e na solução encontrada: conversar com os pais e pedir que as meninas “se comportem”. É interessante comparar o depoimento da aluna1 sobre esse mesmo episódio. Ela afirma que:

*Aluna1: “Tinha umas meninas que elas tavam se beijando aqui [no portão da escola], que era uma da minha sala e a outra mudou pra São Paulo. E aí parece que ficou a maior briga, sabe? Ligaram pros pais delas e pagaram um sapo pros pais delas. Falou que não era pra elas ficarem aqui”.*

*P: “E elas incomodavam vocês?”.*

*Aluna1: “Não, a gente não se importava com isso não. Tem gente que se importa com isso, mas eu sempre gostei, assim, elas foram sempre normais, sabe?”.*

A segunda história também termina com uma solução repressora: a transferência do aluno para outra escola. Interessante observar a descrição de diretor1 sobre os papéis do pai e da mãe neste episódio: o pai “algoz” e a mãe “super-protetora”, atuando de acordo com os padrões socialmente determinados para cada um.

No que se refere às discriminações contra meninas na escola, tanto o diretor quanto as alunas entrevistadas afirmaram não identificar nenhuma. Quando perguntado sobre as diferenças no desempenho escolar, o diretor afirmou que:

*“Mas eu digo hoje, o que a gente observa, é que a gente tem meninas muito mais dedicadas aos estudos, naturalmente. A gente ouve muito os pais dizerem que é mais*

*fácil criar as filhas do que os filhos, né. Esses são mais atávicos, já aos seus 15, 16 anos acham que são donos do seu nariz e tal, etc, que as meninas são mais submissas – eles usam esse termo – então torna-se mais fácil controlá-las, né, uma situação de controle, usam muito esse termo. Mas na realidade são mais dedicadas”.*

Nesta fala podemos observar não apenas o reconhecimento da permanência dos papéis de gênero hierarquicamente diferenciados designados a meninos e meninas, que constroem meninos “donos de seus narizes” e meninas “submissas”; meninos “atávicos” (*sic*) em oposição a meninas “controláveis”. No entanto, na leitura do diretor, elas na verdade são simplesmente mais “dedicadas”.

Em estudo realizado numa escola pública da cidade de São Paulo a respeito do desempenho escolar de meninos e meninas, e, em particular, a respeito do fracasso dos meninos na escola, Carvalho (2004) sugere uma relação entre o comportamento “transgressor” culturalmente associado ao gênero e ao sexo masculino e a recente história de fracasso escolar dos meninos.

A autora apresenta uma realidade escolar marcada por desigualdades de gênero, raça e classe e encontra como principais marcas do fraco desempenho dos meninos, a indisciplina e a agitação atribuídas a eles como características “naturais” do masculino. O curioso, segundo a pesquisadora, é que essas características aparecem associadas, em muitos casos, com a atribuição de especial inteligência e rapidez no aprendizado. A autora sugere então, que esta expressão de desigualdade de rendimento escolar é, na verdade, produto da reprodução de padrões de masculinidade socialmente construídos.

Ao mesmo tempo em que a escola enfatiza como padrões de masculinidade o desafio à autoridade, o questionamento de normas e o exercício de uma inteligência superior, ela também reproduz como padrões de feminilidade a dedicação, doçura, a obediência, a correção e o esforço na realização das tarefas escolares. Essas marcas se encontram impressas nos discursos analisados, mas, ainda assim, não são associadas a atitudes e comportamentos discriminatórios nem por profissionais da educação, nem por alunas e alunos.

As alunas da Escola 1 que participaram do concurso também não identificam as discriminações e as diferenças no cotidiano da escola. Todas elas afirmaram não localizar desigualdades entre elas e os meninos na escola. Uma delas, no entanto, já trabalhando como estagiária numa grande empresa de telefonia, reconhece forte discriminação no interior do

ambiente de trabalho. Na escola, no entanto, afirma não existir nada, apenas brincadeiras sem importância.

*Aluna1: “Não, na escola não era não, porque na escola era todo mundo amigo, todo mundo da mesma idade. Aí ninguém ficava... também se ficasse a gente começava a discutir. Tinha uns colegas na nossa sala que eram nossos colegas, que ficavam... também de brincadeira a gente ficava brigando. Toda vez, sempre foi assim (risos)”.*

*Aluna2: “Tem aquela coisa de instinto. Eu acho que menina, por exemplo, a diferença entre meninos apresentando um trabalho e meninas. Mesmo que o conteúdo deles seja muito bom, deles fazerem de uma forma apresentável, eles sempre vão fazer de uma forma mais, digamos assim, menos incrementada. E as meninas sempre procuram um jeito pra ficar melhor o trabalho. Acho que é instinto feminino mesmo. (...). a gente vê: ‘ah, vou pegar um pedaço de papel, vou escrever segunda guerra mundial e vou colar’, aí vem as meninas, vão ficar a noite toda fazendo um cartaz perfeito, pra parecer a segunda guerra mundial. É diferente sim.”.*

*Aluna3: “Eu acho que são os detalhes que fazem muito essa diferença. Tipo, o menino só apresenta e tá bom. Só que a menina às vezes pensa que não tá bom, que tem que ter aquela coisa a mais”.*

Grosz (2008: 135), em dissertação de mestrado desenvolvida sobre a experiência do curso Gênero Diversidade na Escola, chama a atenção para a invisibilização do gênero e das desigualdades de gênero na percepção dos/as profissionais por ela entrevistados/as. Para Grosz,

“Uma das possíveis causas da não identificação da diferenciação de indivíduos por gênero pode ser a invisibilidade das desigualdades que ela produz. Desigualdades que não se constituem como problemas que requerem uma posição e uma intervenção imediata do/a professor/a”.

Essa invisibilidade pode ser identificada como um produto da naturalização das diferenças associadas ao sexo/gênero, fenômeno cuja explicação posso apenas sugerir que se encontra no fato de que as desigualdades de gênero hoje parecem estar cada vez mais encobertas. As muitas conquistas alcançadas ao longo dos últimos setenta anos (digamos que do sufrágio universal à lei Maria da Penha), conseguiram romper com o que havia de mais

explícito, dando início a um processo de transformação cultural inegável. No entanto, o processo, ainda em andamento, parece haver alcançado seu teto de vidro: as desigualdades estão aí, continuam a ser reproduzidas e marcadas, mas já não se revelam com tanta evidência.

Em uma pequena coluna do Caderno Mais da Folha de São Paulo de 04 de maio de 2008 (pp. 07), Miriam Goldenberg relata:

“Em minha pesquisa atual, com 1279 homens e mulheres das camadas médias da cidade do Rio de Janeiro, quando perguntei ‘o que você mais inveja em um homem’, as mulheres responderam, em primeiríssimo lugar: liberdade. Quando perguntei aos homens ‘o que você mais inveja em uma mulher?’, a quase totalidade respondeu, categoricamente, nada”.

Ressalva feita à amostra da referida pesquisa (que provavelmente se compõe por homens e mulheres adultas), as respostas parecem-me bastante ilustrativas da dimensão onde poderíamos localizar a desigualdade de gênero: nas restrições à liberdade. E como essa liberdade, no mundo capitalista liberal, parece ser cada vez mais difusa e abstrata, não é de se estranhar que meninos e meninas, professores e professoras encontrem dificuldades em reconhecer as desigualdades de gênero que continuam a estruturar nossa organização social, nosso comportamento, nosso pensamento.

O ambiente da escola parece de fato esconder muito bem essas diferenças. Na fala das alunas entrevistadas, a percepção delas das desigualdades de gênero sempre se refere ao mundo fora da escola, ao mundo do trabalho. Enquanto aluna2 e aluna3, que estão estudando para concursos públicos, mencionam as diferenças na distribuição de vagas para os concursos para bombeiros e policial rodoviário (a grande maioria das vagas, de acordo com elas, é para homens), a aluna1 relata experiências de discriminação e “opressão” em seu ambiente de trabalho. O mais interessante nesse relato, é que ela afirma que, também no ambiente do trabalho, essa discriminação se dá por meio de brincadeiras (ela fala o mesmo sobre a escola), mas que, ali, as brincadeiras têm um fundo de verdade. E na escola era diferente, porque todos eram amigos.

### ***O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero na Escola 1***

O concurso Construindo a Igualdade de Gênero não parece ter aberto grandes possibilidades de discussão e percepção das desigualdades de gênero nesta escola. No entanto, as alunas entrevistadas afirmaram que, para elas, ter tido a chance de entrar em contato com o tema através da redação, significou uma mudança na forma como elas vêem o mundo.

A informação sobre o prêmio chegou através de uma das professoras de português da instituição, que, fora de sala de aula, numa conversa privada, convidou algumas alunas e alunos que considerava terem melhor desempenho em Redação a participarem de forma a exercitar seu talento. Não houve nenhum trabalho prévio sobre o tema em sala de aula, nem mesmo um acompanhamento ou supervisão das pesquisas realizadas pelos/as alunos/as para a elaboração das redações. No entanto, uma das alunas identificou uma aula, no início do ano, em que a professora aborda o tema do *bullying*<sup>64</sup>, fazendo referência a discriminações, inclusive à de gênero, conforme indica fala abaixo.

*P: “A professora realizou algum trabalho em sala de aula sobre o tema de gênero?”.*

*Aluna2: “No começo do ano, porque ela sempre fazia, como se fosse mini-palestras, sempre com vídeos, com muita coisa, e no final a gente sempre tinha uma redação. Então ela fez, no começo do ano, a primeira redação dela foi sobre o bullying nas escolas, e tal. Tipo foi ‘eu não admito isso’, nossa, aquela redação assim como primeira, todo mundo se assustou. E mais também sobre o meio-ambiente, nossa, muita coisa mesmo sobre o meio-ambiente”.*

O concurso, de qualquer forma, parece haver despertado nas alunas uma maior sensibilidade às desigualdades de gênero, como podemos observar no relato desta outra aluna:

*Aluna3: “Assim, eu já tinha um certo interesse, mas não era tanto. Depois que surgiu essa redação é que eu passei mais a prestar atenção nas coisas, como era tão diferente. É mais diferente do que a gente imagina. Eu pensava antes como uma coisa que aconteceu. Que acontece hoje, mas não como acontecia antes. Mas só que não é assim como eu pensava. Acontece muito. Menos do que antes, mas ainda acontece. Eu acho que nunca vai chegar a não ter essas discriminações”.*

---

<sup>64</sup> O termo *bullying* se refere a práticas de violência física ou psicológica praticadas por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos para agredir ou intimidar outro indivíduo ou grupo. No contexto da educação, tem sido utilizada para se referir às formas de violência observadas no convívio escolar e usualmente interpretadas como brincadeiras.

## **5.2. Crise no sistema de colaboração do sistema educacional.**

A Escola 2 é uma escola de ensino médio, localizada na Asa Norte, bairro de classe média de Brasília. É uma escola de pouco menos de mil alunos/as que vem mudando de perfil nos últimos anos, passando de uma escola de bairro, que atendia a comunidade mais próxima, a uma escola que recebe, cada vez mais, alunos/as de todo o entorno do DF. Segundo o vice-diretor da instituição, cerca de 50% do alunado é composto por filhos e filhas daqueles que vêm à Asa Norte todos os dias para trabalhar<sup>65</sup>, e os outros 50%, de meninos e meninas de diversas cidades do Distrito Federal que identificam na Escola 2 uma escola pública de melhor qualidade, dentre as escolas públicas do DF. A escola, portanto, não atende aos moradores e moradoras em idade escolar da Asa Norte – estes, em sua maioria, estudando em escolas particulares.

No momento em que realizei as entrevistas, a escola estava passando por uma grave crise de caráter político com a Secretaria de Educação do GDF. Após o fechamento do 1º bimestre de 2008, a Secretaria, identificando uma queda das notas registradas, decidiu intervir na escola e cortar o número de professores. A ação da Secretaria impulsionou a comunidade escolar a se mobilizar em defesa da escola, iniciando um processo que continua em andamento.

De fato, a partir deste episódio na Escola 2 (que teve início em abril de 2008), as escolas públicas do Distrito Federal têm sido matéria de uma seqüência de reportagens em jornais locais<sup>66</sup>, que tem evidenciado a situação de precariedade e abandono em que se encontram.

Esse contexto de conflito com as instâncias superiores do sistema educacional – no caso, com a Secretaria de Educação – foi bastante relevante para a pesquisa. Algumas das declarações feitas pelo vice-diretor tem um peso significativo na avaliação geral das relações entre escolas, Secretaria de Educação e Ministério da Educação, e revelam fissuras nos canais de comunicação e na dinâmica de colaboração que deveria reger o sistema educacional brasileiro.

---

<sup>65</sup> Porteiros, empregadas domésticas, babás, cozinheiras etc.

<sup>66</sup> O Correio Braziliense vem publicando uma série de reportagens sobre a Escola 2 e sobre o estado geral da educação pública no DF, revelando um quadro de total abandono das instituições de ensino de Brasília.

Foram realizadas apenas duas entrevistas na Escola 2 – uma com diretor em exercício<sup>67</sup> e outra com a agora coordenadora pedagógica e antiga professora de Sociologia da escola à época da edição de 2006 do concurso Construindo a Igualdade de Gênero. O aluno inscrito e ganhador do prêmio em 2006 não se encontrava na escola em nenhuma das três visitas que realizei ao local.

A partir dos dados coletados por meio das entrevistas, destaco os seguintes pontos:

1. Como na Escola 1, não há a incorporação explícita de uma perspectiva de gênero na formulação do projeto pedagógico da escola. Há, no entanto, segundo a professora entrevistada, a inclusão de orientação sobre como lidar com as “diferenças” e com “o diferente”. Ainda assim, da mesma forma que na escola do Guará, professoras e professores conversam de fato sobre esses temas quando diante de um conflito a ser resolvido com algum aluno ou aluna.
2. Existe uma elaboração maior sobre as desigualdades de gênero devido à presença de professoras de Sociologia e de uma professora de Geografia sensibilizadas e interessadas no tema. A inserção desta discussão em sala de aula, no entanto, é uma iniciativa individual delas que não chega a reverberar nas formulações mais amplas da escola.
3. Da mesma forma que na Escola 1, aqui também a escola é entendida como um espaço de interações plurais, como um espaço aberto às transformações do mundo, ainda que muitas vezes funcione como uma reação conservadora a essas mudanças.
4. A dinâmica de colaboração entre as diferentes instâncias do sistema educacional parece não funcionar, o que seguramente dificulta a entrada da agenda de gênero na escola por essa via (MEC ou Secretaria da Educação).
5. Professoras e professores parecem ser a chave tanto para a instalação do novo, quanto para a manutenção do velho.

---

<sup>67</sup> A diretora da escola estava fora, de licença médica, e o cargo de direção estava sendo exercido pelo vice-diretor. Ele me concedeu a entrevista, porém não permitiu que eu a gravasse, tendo sido esta a única a ser realizada por meio de anotações.

6. No que se refere ao Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, sua maior contribuição é localizada na promoção de uma abertura da visão de mundo e no fortalecimento da auto-estima dos/as alunos/as ganhadores/as.

### ***Conflito com o sistema, mobilização e ação individual. E o gênero?***

Meu primeiro contato com a Escola 2, depois da negativa inicial do então diretor, em 2007, foi com uma coordenadora pedagógica que me atendeu para dizer que não havia ninguém na escola – estavam todos na Secretaria de Educação do GDF tentando resolver o recente corte de professores. “A escola está em conflito, não sei se você está sabendo”, ela me disse.

Voltei a ligar e consegui falar com o diretor em exercício (que passarei a chamar de diretor2), que me disse que fosse à escola no dia seguinte. Fui, mas tive que voltar dois dias depois, pois naquele momento ele não podia me receber. Voltei na data marcada e consegui realizar uma rápida entrevista com ele, interrompida uma série de vezes, durante a qual ele falou quase que exclusivamente sobre a situação de conflito com a Secretaria de Educação e me apresentou à coordenadora pedagógica que havia divulgado o concurso Construindo a Igualdade de Gênero (a quem eu passarei a me referir como professora2). Marquei então a entrevista com ela, o que me levou à escola pela terceira vez.

A crise vivenciada pela Escola 2 parece ser, na verdade, parte de uma crise maior de todo o sistema educacional do DF. Falta de professores, falta de infra-estrutura, de recursos e falta de apoio. Na fala do diretor2, a falta de apoio aparece com muita força.

*“Nós não temos autonomia. (...). Quiseram falar da escola como se nós tivéssemos autonomia. (...) Você se sente totalmente abandonado. (...). A gente não pode contar com o governo federal”.*

Para diretor2, as escolas acabam funcionando – não pela Secretaria de Educação ou pelo MEC, que estão preocupados com os índices e indicadores de eficiência da educação, mas sim pelos esforços e pela dedicação dos/as profissionais que ali atuam. De acordo com ele, a Secretaria de Educação não assume sua parcela de responsabilidade pela situação precária da educação no Distrito Federal e tampouco assume seu papel de co-participante no processo educacional do DF. Na realidade, a Secretaria termina assumindo um papel



fiscalizador, jogando a responsabilidade pelos resultados da educação na escola e nos/as professores/as.

Numa reportagem publicada no caderno “Cidades” do Correio Braziliense de 23 de junho de 2008, intitulada “Colégios Públicos do DF enfrentam dura realidade”, o jornalista Diego Amorim percorre escolas do entorno do Distrito Federal (Candangolândia, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante) e relata a grave situação de abandono em que se encontram: problemas de infra-estrutura (banheiros quebrados, falta de material básico de trabalho), problemas de violência (assassinatos, tráfico), professores/as amedrontados e desestimulados para trabalhar, alunas/os desinteressadas/os e conscientes das péssimas condições de aprendizagem de suas escolas.

Nas escolas do Plano Piloto, como a Escola 2, a situação parece ser menos grave. Menos problemas de infra-estrutura, mas, ainda assim, falta de recursos e dificuldades de manter o passo com as exigências da Secretaria de Educação e do MEC. Diretor<sup>2</sup> comenta, durante a entrevista, que até aquele momento a escola não havia recebido os recursos que deveria e que estavam organizando uma festa junina com a intenção de arrecadar fundos para a instituição, de maneira a suprir algumas necessidades básicas de manutenção do estabelecimento.

Essa relação conflitiva entre escolas, Secretaria e Ministério é paradigmática na medida em que revela: (a) que as demandas da Secretaria e do Ministério de maior eficiência e melhores índices de desempenho por parte das escolas não condizem com o investimento feito; (b) essas exigências são definidas pela Secretaria e Ministério, mas não chegam a ser devidamente incorporadas pelas escolas, devido a todas as carências e dificuldades experimentadas por essas instituições; e (c) a realidade das escolas não é suficientemente problematizada nem enfrentada pelas instâncias superiores do sistema educacional, o que termina por produzir um vácuo entre a burocracia e a formulação de um lado, e a implementação do outro.

E o gênero? Apesar da falta de relação explícita e explicitada da atual situação das escolas públicas do DF – dentre elas a Escola 2 – e as desigualdades de gênero, a fala incomodada do diretor e o contexto de tensões e reivindicações indicam uma fissura nas relações de colaboração definidas pela LDB entre as diferentes instâncias do sistema

educacional (MEC, secretarias de educação e escolas), que nos permite inferir um diagnóstico também para as possibilidades de transmissão e de absorção da agenda de gênero pelas vias formais.

A temática de gênero, como já foi possível observar nas análises dos capítulos anteriores, não é definida como prioritária em nenhum nível da agenda educacional. Há sempre temas e problemas “mais importantes” que assumem a dianteira das preocupações internacionais e nacionais com a educação, e que terminam por limitar drasticamente as possibilidades de análise das complexidades da realidade educacional em nosso país.

Nesse sentido, não é nada surpreendente deparar-se com a ausência de priorização ou mesmo de consideração das desigualdades de gênero (bem como as de raça e etnia) na formulação do projeto pedagógico da escola, ou na preparação de aulas de professoras e professores. A escola, na verdade, na medida em que também é parte do sistema educacional, termina por reproduzir a dinâmica e as leituras produzidas nas instâncias hierarquicamente superiores desse sistema. A ênfase das secretarias de educação e do Ministério nas avaliações das escolas e nos índices de educação, por exemplo, pode ser comparada ao foco das escolas nas avaliações e notas de alunos e alunas e nos índices de aprovação nos vestibulares. A prioridade para o acesso, por outro lado, poderia ser comparada à prioridade dada pelas escolas à transferência de conteúdo. A impermeabilidade do governo federal à absorção de uma agenda de gênero complexa e transversal é semelhante àquela encontrada nas escolas. E da mesma forma também, existem nas escolas as frestas pelas quais o tema acaba entrando. A grande diferença entre os dois espaços é que as escolas, talvez por seu contato mais direto com a comunidade, talvez por serem instituições menos burocratizadas, estão mais expostas que o Ministério ou que as secretarias de educação à pluralidade da experiência social.

A fresta que identifiquei na Escola 2 foi aberta pela professora (agora coordenadora pedagógica) entrevistada. À época do concurso (2006), ela era professora de sociologia da escola, e trabalhava, assim como suas colegas de área, com a temática de gênero, mulheres e feminismo em sala de aula, como parte do conteúdo das aulas sobre movimentos sociais.

*“Eu sou professora de Sociologia. Eu comecei a trabalhar em 2005, no Elefante Branco. Em 2005, quando teve o primeiro ou segundo prêmio, foi lá que eu comecei a incentivar os alunos a participarem. Só uma aluna, a Silvana, não, duas, ela e a*

*Ludmila na época. E Silvana, uma menina muito humilde, com uma dificuldade muito grande em escrever. A gente ficou trabalhando junto e foi uma coisa super importante pra ela. E em sala de aula eu sempre trabalho a questão de gênero. Acho que é uma coisa extremamente importante, por conta das relações, do preconceito, de tudo, então eu trabalho muito. Ai eu continuei esse trabalho em 2006, quando eu vim pra cá [para a escola], e trabalho muito em sala de aula isso. (...). Em 2006, como aqui na escola a gente tem as oficinas, eu dei uma oficina que chamava 'educar para a igualdade', as relações de gênero na escola. E foi muito bacana. (...). Conteí muito com um material que eu tinha da Coordenadoria da Mulher de São Paulo. (...). Esse material riquíssimo que eu trago até hoje e com ele que eu trabalhei”.*

A temática, portanto, entra na escola, primeiro, através de uma professora sensibilizada e interessada pelas questões de gênero. No entanto, apesar de chegar às salas de aula desta professora, o tema não entra com a mesma facilidade aos demais ambientes da escola:

*P: “E como é trazer esse tema pra escola? Você discute sobre isso com outros professores e professoras? Isso faz parte do projeto político-pedagógico da escola? Ou você sente que é uma iniciativa individual que você vai e faz em sala de aula?”.*

*Professora1: “Eu sinto assim: enquanto uma iniciativa pedagógica, é uma iniciativa individual. Mas nas práticas com o grupo docente, a gente... o pessoal da sociologia, ou então outras pessoas também das artes, geralmente o pessoal das linguagens, das humanas. Sempre tem uma coisa, uma maior sensibilidade com o tema. Até no caso de agressões na escola, preconceito, discriminação e relações de opressão que a gente tem, a gente sempre cai, o debate passa por isso”.*

Da mesma forma como na Escola 1, o tema é tratado mais amplamente como resposta a conflitos específicos que surgem no cotidiano da escola.

Outro dado relevante é o de que ela utiliza um material que traz consigo de São Paulo, produzido pela Coordenadoria Da Mulher do município. Este material foi publicado em 2004 e continua sendo a referência desta professora para trabalhar com o tema. Essa informação confirma a idéia de que o enfrentamento das desigualdades de gênero entra na escola *apesar* do sistema educacional resistente e conservador. Sugere também que iniciativas pontuais como a produção desse manual pela Coordenadoria da Mulher de São Paulo e o prêmio Construindo a Igualdade de Gênero tem contribuído para a abertura destas frestas no sistema.

Os PCN, bem como as bases legais da educação se provam muitas vezes secundários no cotidiano de professoras e professores, que terminam recorrendo aos livros didáticos ou a

materiais de apoio, como nos leva a concluir a resposta de professora1 à questão sobre o uso desses documentos:

*“O PCN... muito pouco. Só aquela coisa pra consultar... Eu acho que é minha formação mesmo, uma sensibilidade pra questão de gênero e o fato de ter entrado em contato com esse material da Coordenadoria da Mulher de São Paulo. (...). Esse material eu consegui em São Paulo através de uma cunhada minha que trabalha com isso. Ela trabalha numa Casa Abrigo. Então tudo o que tinha relativo à educação, ela me dava. Eu não era nem formada na época, mas já tinha, né... aí ela já foi...”*

No que se refere a materiais produzidos pela Secretaria de Educação e/ou pelo Ministério, a informante nos relata que, sobre temas como gênero, sexualidade e raça/etnia, os materiais que eventualmente chegam à escola vêm do Ministério da Educação, e não da Secretaria.

*P: “E a Secretaria de Educação aqui do GDF? Tem algum material?”*

*Professora1: “Aqui do GDF, nossa, eu nunca recebi nada. Nada, nada, nada. A gente recebe, por causa do prêmio [Construindo a Igualdade de Gênero], nós recebemos uma bibliografia grande e foi pra biblioteca. Mas só isso. O que a gente recebe muito, tanto em questão de gênero quanto em diversidade racial é direto do governo federal. Via MEC e as secretarias”.*

*P: “E vocês usam o material que o MEC manda? Vocês tem alguma avaliação desse material?”.*

*Professora1: “Olha, o que eu tenho no caso de gênero é aquele que eu uso, então não tenho como fazer isso. A questão racial a gente tem, eu já dei uma olhada, mas como eu nunca sentei pra fazer um trabalho sobre isso, eu nunca parei, olhei, né, mas a gente sempre tem aquela coisa ‘tá ali, professor, vamo olhar’. Tem também algumas coisas do dia-a-dia mesmo, que consome e às vezes você não consegue parar pra olhar, mas tem muita coisa boa sim, eu vejo que é um material bacana”.*

Se, por um lado, é importante ressaltar o fato de que, apesar do sistema, o tema de alguma forma entra no espaço da escola, é necessário também apontar para o fato de que sem documentos de referência e sem bases legais que reconheçam as múltiplas desigualdades do sistema educacional e que definam diretrizes para o enfrentamento dessas desigualdades, corre-se um risco maior de que as abordagens mudem conforme mude o governo. É o que o relato da professora nos sugere:

*Professora1: “Agora deu uma parada por conta de PSDB que tem outra perspectiva, né, pras políticas de gênero, né, então o material é diferente, as coisas...”.*

*P: “qual é a mudança que você nota?”.*

*Profesora1: “Eu percebo que eles dão um enfoque muito grande pra questão da família, né. Não é nem tanto a mulher, mas é a família. A política do PSDB é muito a família, então é a reconstituição da família, a inserção do agressor na família, também, no caso, uma política meio... e material didático eles têm muito pouco”.*

A partir dos dados e informações coletadas nesta breve pesquisa, podemos sugerir como respostas às perguntas iniciais – como a temática de gênero entra na escola e se a agenda de gênero formulada pelo Estado consegue de fato incidir nos espaços escolares – que o gênero entra nas escolas não por meio de iniciativas da Secretaria de Educação ou do Ministério, mas, primeiro, por iniciativas individuais de profissionais da educação sensibilizados pelo tema. Segundo, por meio de ações pontuais de coordenadorias da mulher ou da própria SPM.

Quanto à temática de gênero construída pelo Estado (no âmbito federal), ela de fato somente alcança as escolas por meio das ações pontuais já mencionadas. É o caso do prêmio Construindo a Igualdade de Gênero e do curso Gênero e Diversidade na Escola.

Da mesma forma como no Ministério da Educação, a temática de gênero tende a permanecer restrita às margens e aos impulsos de pessoas sensibilizadas, que localizam as desigualdades e acreditam na importância da desconstrução das discriminações de gênero como parte do processo educativo.

## 6. Conclusões

O objetivo deste trabalho foi o de, por um lado, rastrear, através de uma pesquisa exploratória, o processo de construção da agenda de gênero dentro do sistema educacional brasileiro, no período entre 1996 e 2007; e, por outro, o de propor um marco teórico a partir do qual analisar e formular as políticas que compõem e definem o sistema educacional brasileiro.

A pesquisa exploratória foi feita em três níveis: internacional, nacional e local. No que se refere ao nível internacional, detive-me no exame inicial da agenda internacional de educação e gênero como estratégia para identificar os princípios, metas e conteúdos definidos pelos documentos que a compõe. O pressuposto inicial era o de que o Estado Brasileiro somente passa a incluir a perspectiva de gênero na formulação da educação como política pública e das políticas nacionais de educação, a partir do momento em que assume, em nível internacional, compromissos que incluem a promoção da igualdade de gênero na educação. O problema passaria a ser, portanto, o da coerência desses compromissos com a realidade das desigualdades no Brasil.

Passei então ao plano nacional, entendido aqui como o Estado Nacional Brasileiro no nível da União, de forma a avaliar de que maneira essa agenda de gênero e educação é absorvida, ressignificada e construída pelas instituições nacionais responsáveis pela formulação da educação como política pública no Brasil. Para tanto, direcionei minhas investigações às instituições (através das entrevistas com técnicas e coordenadoras identificadas e com a Ministra Nilcéa Freire), aos documentos que conformam as bases legais da educação, às políticas nacionais de educação e às políticas de gênero na educação.

Finalmente, cheguei às escolas, onde, através de entrevistas com diretores, professora e alunas, me propus a identificar por que caminhos a agenda de gênero formulada pelo Estado alcançava este espaço.

No que se refere ao marco teórico proposto, trabalhei com as três dimensões da teoria de justiça de Fraser: redistribuição, reconhecimento e representação, a partir da adaptação ao campo da educação primeiro sugerida por Caviedes, Fernández & Barrientos (2006), de modo a compor um modelo tri-dimensional que, ao analisar ou formular a educação como política pública do Estado, compreendesse as dimensões econômica, cultural-simbólica e política de maneira integrada (entendendo que cada dimensão dialoga e interfere nas demais) e

transversal (entendendo que essa leitura deve perpassar todo o sistema, em todas as suas instâncias e formulações).

### 6.1. As agendas de gênero e educação do Estado Brasileiro

Ao longo deste percurso de pesquisa, identifiquei a co-existência de duas agendas de gênero e educação paralelas: uma primeira inaugurada em 1996, com a nova LDB e com a série de reformas educativas realizadas pelo Estado Brasileiro ao longo dos anos 1990, que responde aos compromissos internacionais assumidos pelo país; e uma segunda, inaugurada em 2004, com a formulação do I PNPM e com a criação da SECAD no Ministério da Educação.

**Figura 1**  
**Cronologias das Agendas de Gênero e Educação no Estado Brasileiro (União)**  
**Brasília, 2008**



**Cronologias das Agendas de Gênero e Educação no Estado Brasileiro (União)**

Fonte: elaborado pela mestranda, 2008.

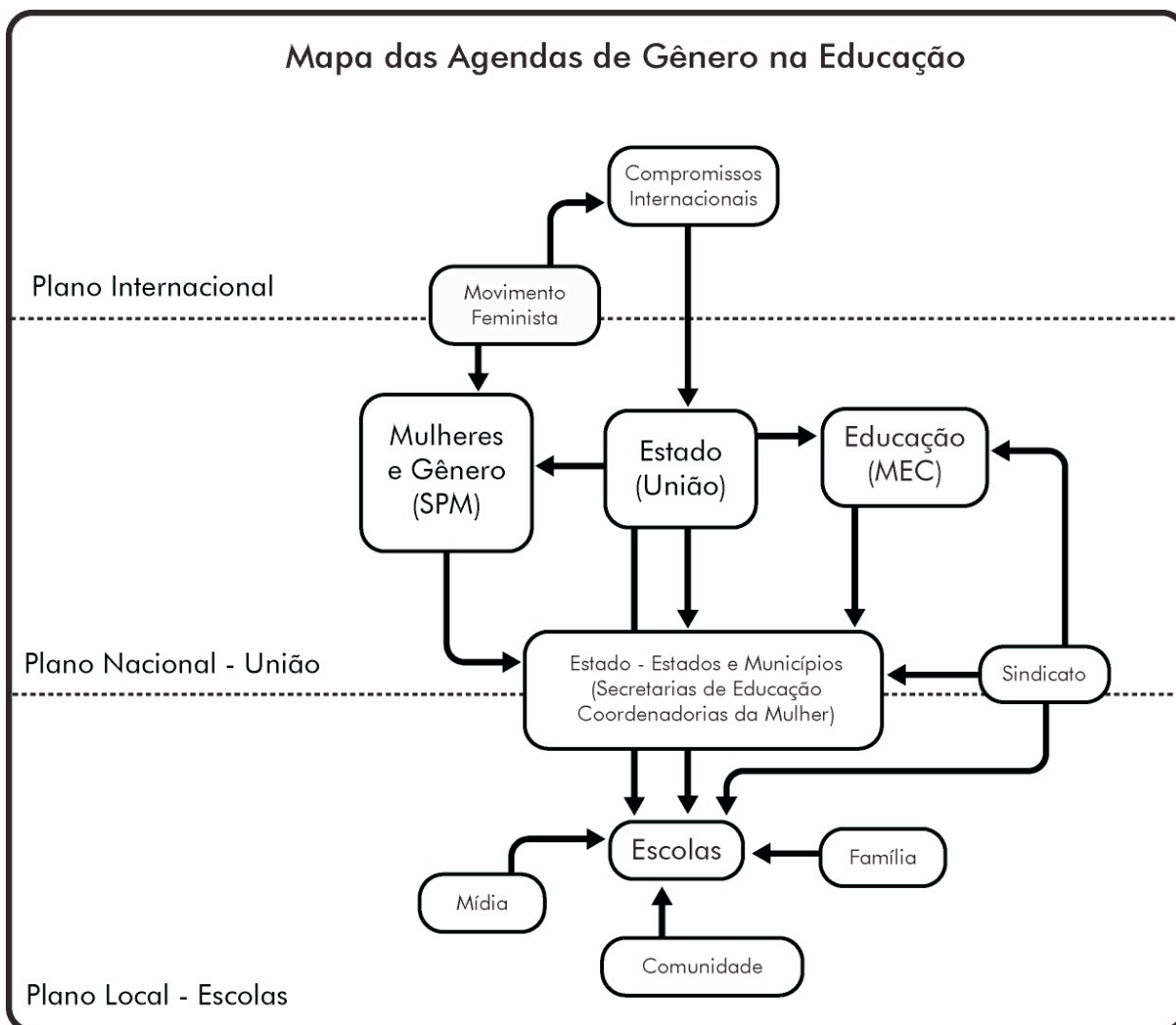
O percurso dessas agendas, sua posição no interior do Estado, bem como seu grau de complexidade e seu entendimento do que são e de onde se localizam as desigualdades de gênero, não são os mesmos. Enquanto a primeira, que começa a se desenhar em 1996, parte do centro para as extremidades, ou seja, das bases legais que definem a educação como política pública, para a formulação de políticas nacionais de educação; a segunda circula pelas

extremidades, pelas políticas de gênero em educação e pela incidência pontual em algumas políticas nacionais de educação, sem haver conseguido, até agora, chegar ao centro.

Entendo como centro do sistema educacional as bases legais definidoras da educação como política pública de Estado e a instituição hierarquicamente mais alta desse sistema: o Ministério da Educação. Por extremidades, todos os demais atores que participam (como as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades) ou influenciam esse sistema (como as coordenadorias estaduais e municipais da mulher e a comunidade em geral). As escolas estão na extremidade final do sistema educacional nacional, no ponto oposto ao MEC (figura 2).



**Figura 2**  
**Mapas das Agendas de Gênero na Educação**  
**Brasília, 2008**



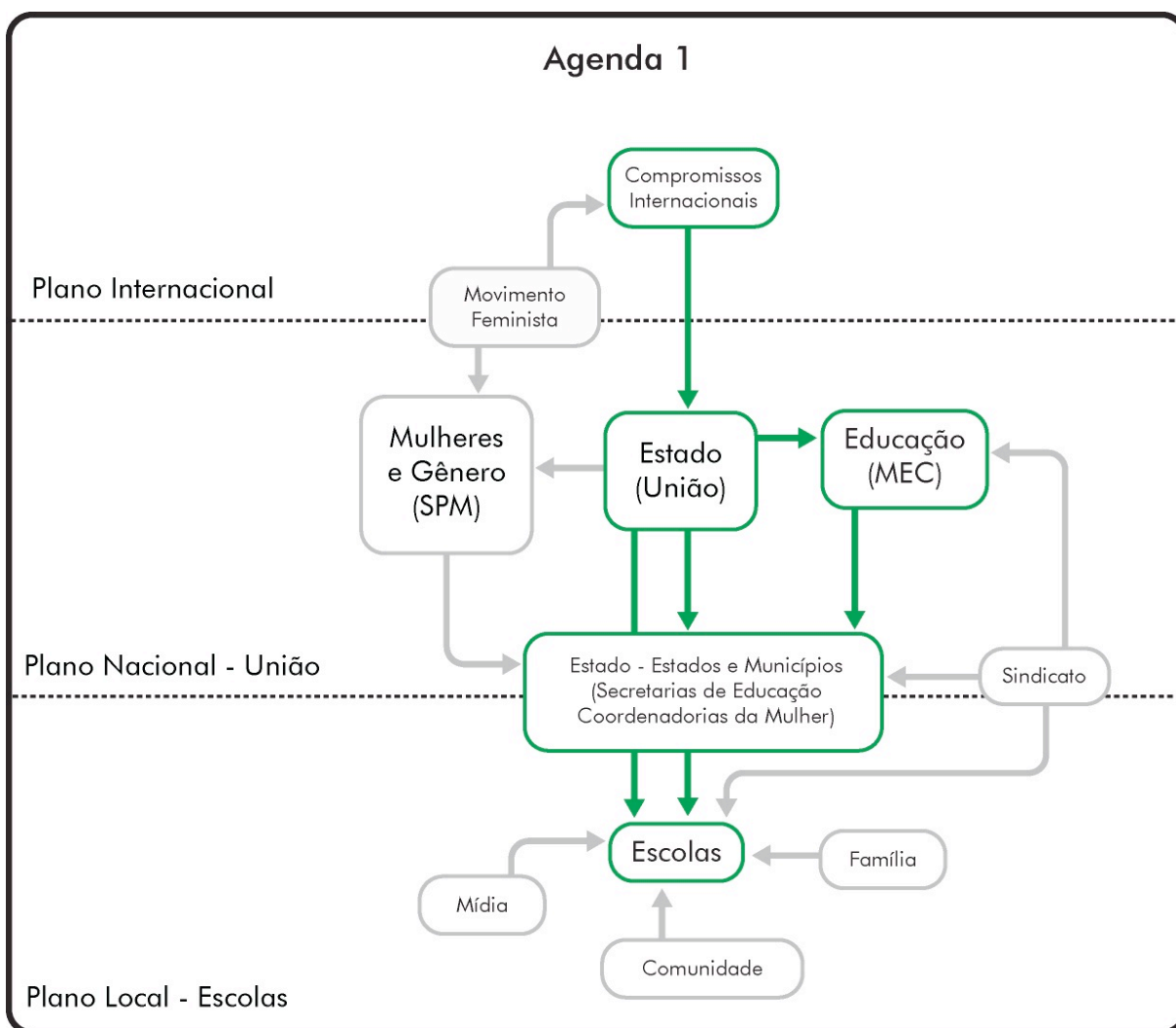
Fonte: elaborado pela mestranda, 2008.

O centro se caracteriza por sua estrutura estanque e rígida, altamente burocratizada e pouco permeável. Já as extremidades, se caracterizam por estruturas mais dinâmicas, menos burocratizadas e mais abertas ao diálogo com atores e atrizes diversos, sendo, por isso, em tese, mais permeáveis.

A agenda de gênero e educação do centro surge em meio ao processo de reformas educativas da década de 1990 e resulta, num primeiro momento, da incorporação das metas e

objetivos definidos para a educação em nível internacional. A formulação de novas bases legais e de novos conteúdos curriculares para a educação nacional que concretizaram as reformas educativas ocorreu sem a assimilação das contribuições da sociedade (sindicatos e universidades, majoritariamente). Foi, portanto, um processo pouco participativo, que privilegiou a tradução nacional de compromissos e agendas internacionais (figura 6.2 B).

**Figura 3**  
**Agenda 1: Centro**  
**Brasília, 2008**



Fonte: elaborado pela mestranda, 2008.

Nesse contexto, a agenda de gênero que entra no novo desenho da educação brasileira reproduz a ênfase internacional dada ao acesso (a qual associa à dimensão econômica da redistribuição), assimilando também, ainda que mais incidentalmente, as recomendações por uma educação não-discriminatória (traduzidas, nas bases legais da educação, em recomendações para a elaboração de livros didáticos e para a formação de professores/as do magistério).

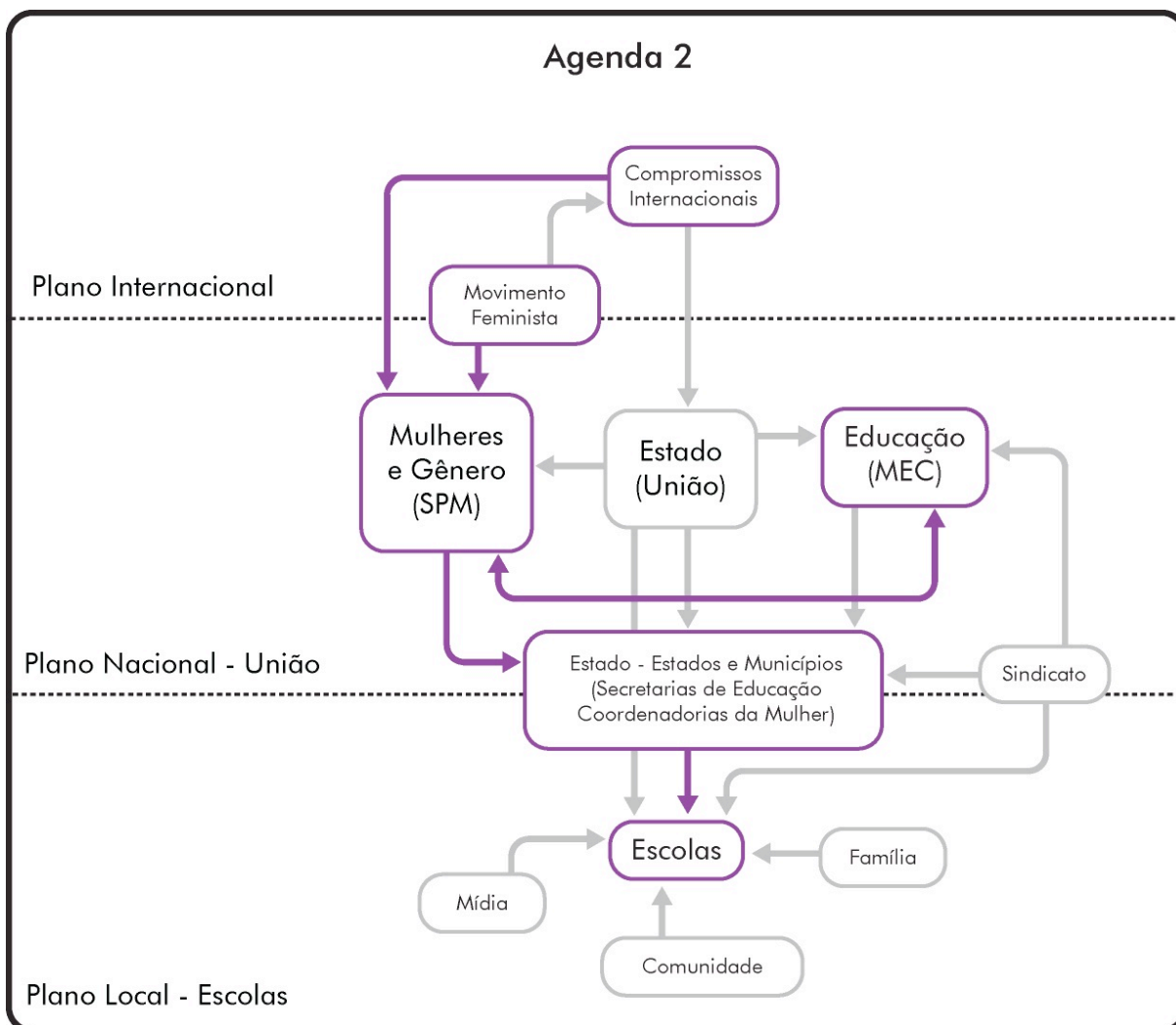
A ênfase no acesso e no desempenho das meninas, no entanto, não é coerente com a realidade de desigualdades educacionais de gênero encontradas no Brasil, já que, por este critério, o país na verdade estaria enfrentando um quadro invertido de desigualdades de gênero, segundo o qual são os meninos, e não as meninas, que precisam de maior estímulo e menos barreiras à participação educacional.

O conceito de gênero implícito nesta agenda de centro é desprovido de conteúdo político, ou seja, de uma leitura problematizada e problematizadora das desigualdades entre meninos e meninas. Possui, além disso, um caráter difuso, que termina por entender gênero como sinônimo de orientação sexual e por associar o conceito a estratégias de controle do corpo e da sexualidade.

Do outro lado, temos a agenda de gênero que circula pelas extremidades do sistema e que responde não à agenda maior da educação, mas sim à agenda maior de promoção da igualdade de gênero do Estado Brasileiro. Essa agenda se constitui internamente, a partir do processo da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2004, que resulta na formulação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o qual define como um de seus eixos estruturantes, a educação.

Ela (figura 6.2 C) dialoga com os documentos internacionais de promoção dos direitos das mulheres (especialmente com a CEDAW), mas sua formulação resulta de um processo participativo (a CNPM) que envolve Estado e sociedade. Ela é produto de uma negociação de interesses e demandas que perpassam as dimensões econômica e cultural-simbólica (não inclui, entretanto, a dimensão política da representação).

**Figura 4**  
**Agenda 2: extremidades**  
**Brasília, 2008**



Fonte: elaborado pela mestranda, 2008.

A primeira agenda de gênero e educação (do centro), por estar inserida em um espaço que não prioriza a igualdade de gênero e que não reconhece os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades de gênero em suas formulações, por haver sido incorporada verticalmente e sem conexão com um diagnóstico complexo prévio, é pouco representativa, pouco eficaz e não chega às extremidades.

Já a segunda (das extremidades) é formulada num espaço periférico dentro da estrutura estatal, mas de maneira participativa. É mais abrangente e complexa no diagnóstico das desigualdades, estabelecendo intersecções com outras desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, como é o caso das desigualdades étnico-raciais. Sua estratégia de atuação é horizontal e se prova mais eficaz no alcance das extremidades. É institucionalmente mais permeável e mais resistente à burocracia estatal, o que permite um menor engessamento de sua atuação e de suas ações.

No entanto, esta agenda, por tender a margear o centro, termina restringindo-se a ações pontuais, que pouco contribuem para a transformação das estruturas do sistema educacional. Não por falta de esforços e de vontade de chegar ao centro, mas sim por falta de força política e de recursos para ultrapassar as rígidas barreiras que o guardam.

A agenda de gênero na educação, deve, portanto, surgir como demanda das margens e subir em direção ao centro. Não deve nem começar fazendo o percurso contrário (do centro às margens), nem se restringir aos caminhos das extremidades. Chegar a tal resultado utópico significaria não apenas instaurar uma agenda de gênero da educação brasileira, mas sim reinventar a própria educação e a idéia mesma de cidadania.

## **6.2. Para uma agenda de gênero do sistema educacional brasileiro**

Quais seriam, neste caso, as estratégias para a formulação de uma agenda de gênero na educação capaz de garantir a prioridade do tema e, ao mesmo tempo, de se manter aberta às intervenções transgressoras das margens?

Diria que a primeira delas, e a de caráter mais transformador (nos termos de Fraser), seria fortalecer e capilarizar as margens, as extremidades. Isso significa abrir mais espaços de participação nas extremidades do próprio sistema. Se as escolas passam a ser espaços mais participativos, se as secretarias de educação passam a dialogar de forma mais direta com a sociedade civil, se os conselhos municipais e estaduais de educação passam a incorporar novas lógicas de funcionamento, se os sindicatos e as associações de docentes e de profissionais da educação passam a dialogar com outros atores e a incorporar novas dimensões em seu discurso, se as universidades ampliam seus canais de diálogo com as escolas e com os

movimentos, aí sim podemos começar a pensar num processo de transformação efetivo, que culmine numa profunda reformulação de todas as bases do sistema educacional brasileiro.

Uma transformação desse tipo, no entanto, não pode acontecer sem ampla e representativa participação social, o que parece já não ocorrer no campo da educação. Haddad (2008: 102), afirma, em entrevista à revista Carta Capital, que a participação da sociedade civil na educação “ainda é muito tênue” e que

“os mecanismos formais participativos são muito burocratizados, os conselhos municipais e estaduais, os conselhos de merenda escolar e de fiscalização têm seus membros geralmente escolhidos pelo Poder Executivo e não há controle social efetivo”.

É possível sugerir que a cultura política, no campo da educação, ainda se restringe aos espaços mais concentrados de poder e de exercício político, isto é, no Estado e nas instâncias ligadas ao Estado. Ao contrário do que se encontrava 50 anos atrás (tempos de Movimento de Educação de Base, de Paulo Freire e de Pedagogia da Autonomia), não se observa hoje uma pluralidade de espaços de participação política e de exercício de controle social no campo da educação. Talvez porque as escolas estejam em tal situação de precariedade, que mal conseguem seguir funcionando, quanto mais ser espaço de debate político plural, consciente e conseqüente. Talvez porque os/as docentes e profissionais da educação em geral sejam tão mal-remunerados, que precisem acumular o máximo de trabalho possível para sobreviver, sem dispor de tempo para o exercício da política em espaços outros que não o sindicato, e com demandas outras que não as demandas por melhores salários. Talvez também porque exista uma pressão tão grande por parte do Estado pelo alcance de bons indicadores educacionais, que o projeto político-pedagógico das escolas termine perdendo justamente o seu caráter político. Para a Ministra Nilcéa Freire,

*“A militância da educação, e esse é um problema sério, virou sindical e abraçou uma agenda quase que exclusivamente sindical. Então, a agenda do final da década de 70, início da década de 80, das ADs, das associações de docentes, que era uma agenda de transformação da universidade, de transformação da educação, ela foi substituída por uma agenda meramente sindical. E foi muito interessante, porque isso acontece junto com o processo de democratização da sociedade. Não se conseguiu conviver com a*

*democratização da instituição e a manutenção de um espaço na sociedade, de organização social de demanda de transformação. Esse espaço foi rapidamente ocupado pela reivindicação sindical. Isso, pra mim, foi um prejuízo, foi um empobrecimento da discussão sobre a educação no país”*

Enquanto as extremidades estiverem adormecidas, enquanto não se reinventarem, incorporando novas dimensões às suas reivindicações e demandas, o centro continuará funcionando da mesma maneira e nenhuma real transformação será possível. Ao mesmo tempo, enquanto a ordem de funcionamento do centro não for revertida e transgredida, as extremidades seguirão operando dentro dos roteiros conhecidos, com uma estrutura estanque, ainda que com algumas frestas para pequenas transgressões possíveis.

Uma segunda estratégia, de caráter mais afirmativo (também nos termos de Fraser), seria a de reformular as bases legais da educação, as políticas nacionais de educação e as políticas de gênero na educação, de forma a intervir no sistema a partir da perspectiva de gênero, associada às de raça/etnia e classe. Esse processo, na verdade, é o que está em andamento no Governo Federal hoje, guiado pelos objetivos e metas traçados no II PNPM.

Nesse sentido, proponho algumas modificações nas políticas e ações em curso, além de algumas outras iniciativas em paralelo, conforme expresso no quadro abaixo:

**Quadro 8**  
**Revisão de políticas e ações em curso**  
**Brasília, 2008**

	O que temos e dimensões mobilizadas	Ações sugeridas e dimensões mobilizadas
<b>Educação como política pública – bases legais</b>	<p><b>LDB:</b> uma das ações do II PNPM prevê a elaboração de uma diretriz para a educação básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos, o que deverá significar uma modificação na LDB e, posteriormente, também nos PCN para incorporação deste novo conteúdo (de maneira similar ao que aconteceu com a lei 10.639).</p> <p><u>Dimensão mobilizada:</u> reconhecimento</p>	<p><b>Ação sugerida:</b> o texto da diretriz vem sendo elaborado pela SECAD, porém, não tive acesso a ele, o que me impossibilita de emitir qualquer parecer a respeito. No entanto, o que proponho é não apenas a elaboração de uma nova diretriz, mas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a revisão de toda a lei a partir de uma perspectiva de gênero, combinada com a perspectiva racial, através de um parecer no qual constasse também um amplo diagnóstico do sistema educacional brasileiro que identificasse as desigualdades que o estruturam;</li> <li>- a realização de um seminário de revisão da LDB que convoque movimentos sociais e organizações da sociedade civil,</li> </ul>

		além de representantes do sistema educacional, sindicatos e associações de profissionais da educação. Elaboração de uma “carta da sociedade brasileira” para a revisão das bases legais da educação brasileira considerando as dimensões econômica, cultural-simbólica e política.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento, combinada com redistribuição e representação.
	<b>PNE</b> : segundo informação obtida em entrevista, a SPM enviou uma série de recomendações ao CNE para a incorporação de uma perspectiva de gênero ao PNE, mas não obteve nenhuma resposta nesse sentido.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento.	<b>Ação sugerida</b> : as ações referentes à LDB podem ser ampliadas de forma a incluir o PNE e as bases legais da educação de maneira geral.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento, combinada com redistribuição e representação.
<b>Políticas nacionais de educação com perspectiva de gênero</b>	<b>PCN</b> : o II PNPM prevê o aprimoramento da perspectiva de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos nos parâmetros curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento.	<b>Ação sugerida</b> : revisar também as diretrizes para cursos de graduação, especialmente para o curso de pedagogia.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento.
	<b>PNLD</b> : o II PNPM prevê o aprimoramento da avaliação de livros didáticos a partir da perspectiva de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento.	<b>Ação sugerida</b> : promover um seminário de sensibilização e formação em questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual com editoras e autoras/es de livros didáticos.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento.
<b>Políticas nacionais de gênero na educação</b>	<b>Curso Gênero e Diversidade na Escola</b> : curso de formação a distância.  <u>Dimensão mobilizada</u> : reconhecimento.	<b>Ação sugerida</b> : incluir como componente do curso o envolvimento das escolas, e não apenas de profissionais interessados, o que poderia significar um compromisso da instituição de ensino com a inserção das perspectivas de gênero e raça/etnia de maneira integrada e transversal no planejamento da escola e na identificação de hierarquias e relações de poder no interior da escola.  <u>Dimensões mobilizadas</u> : reconhecimento, redistribuição e representação.
	<b>Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero</b> : prêmio oferecido a alunas/alunos de ensino médio, graduação e pós-graduação por trabalhos (redações e trabalhos acadêmicos) que abordem a temática de gênero.	<b>Ação sugerida</b> : oferecer também um prêmio às escolas que incluíssem discussões sobre gênero, raça/etnia e orientação sexual em seus projetos pedagógicos e no planejamento de aulas de diferentes disciplinas. Envolver



	<p><u>Dimensão mobilizada</u>: reconhecimento.</p>	<p>universidades e coordenadorias da mulher (estaduais e municipais) no processo, através da oferta de cursos de formação (como o Gênero e Diversidade da Escola, por exemplo) às equipes das escolas interessadas.</p> <p><u>Dimensões mobilizadas</u>: reconhecimento, redistribuição e representação.</p>
--	----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela mestranda, 2008.

Estas são apenas algumas sugestões sobre como ampliar as ações, tanto em direção ao centro, quanto em direção às extremidades. Um esforço como este, no entanto, sem dúvida necessitaria de elaborações mais complexas e de articulações difíceis tanto com o sistema educacional, quanto com movimentos sociais, sindicatos e associações de profissionais da educação – muitas das quais já registram tentativas frustradas.

No entanto, nenhuma transformação real na educação brasileira e no sistema educacional do país poderá acontecer se não por essa via. A educação precisa sair das rígidas molduras desse sistema, ao passo que as questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual precisam sair das gavetas institucionais e legais a elas designadas pelo sistema. Subverter e reconstruir a lógica e o entendimento do que seja a educação – suas funções e sentidos – é isso, em última instância, o que está em jogo.

### **6.3. Possibilidades abertas a partir deste estudo. E fim.**

Por sorte, termino esse estudo com muito mais perguntas que respostas, com muito mais dúvidas que certezas, e com um punhado de pesquisas pendentes a serem desenvolvidas ao longo do tempo. Lanço aqui algumas idéias tangenciadas por este trabalho, mas de maneira superficial, a serem exploradas em maior detalhe:

1. Pesquisa mais densa sobre o Ministério da Educação a partir de uma perspectiva de gênero e raça, buscando analisar a estrutura da instituição – sobre que princípios, valores e dinâmicas está construída; qual é seu perfil.
2. Pesquisa sobre a dinâmica dos conselhos estaduais e municipais de educação a partir de uma perspectiva de gênero e raça.

3. Elaboração teórica sobre as relações entre o centro e as extremidades no sistema educacional brasileiro, entre a estrutura e suas frestas.
4. Elaboração de dados de representação, por sexo e raça, no sistema educacional brasileiro, associada à pesquisa sobre possibilidades de implementação de um sistema de cotas e de revezamento nos postos de tomada de decisão e de formulação de políticas.
5. Pesquisa sobre as imbricações das desigualdades de gênero com as desigualdades de raça/etnia e de classe na conformação do sistema educacional brasileiro.
6. Pesquisa sobre como políticas de reconhecimento, associadas a políticas de redistribuição e de representação na educação poderiam contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

## Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Sonia E. & DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo. “Um novo conceito do cultural nas pesquisas sobre movimentos sociais latino-americanos”. In Alvarez, S. E. Et al. *Cultura e política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. Pp. 17-57.

ARNOT, Madeleine & DILLABOUGH, Jo-Anne. “Feminist Political frameworks: new approaches to the study of gender, citizenship and education”. In Arnot & Dillabough (eds.). *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London/New York: Routledge Falmer/Taylor and Francis Group, 2000. Pp. 21-40.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. “O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica”. In Ferreira, N. S. C. & Aguiar. M. A. Da S. *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2000. Pp. 17-42.

\_\_\_\_\_. *A educação como política pública*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Nara & FERREIRA, Luiz Otávio. “Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940”. In *Cadernos Pagu* (27), jul./dez. 2006. Pp. 213-254.

BANDEIRA, Lourdes. “Brasil: Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para Avançar na Transversalização da Perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas”. Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL. Proyecto gobernabilidad democrática e igualdad de gênero en América Latina y el Caribe. *Relatório apresentado por ocasião da Reunião de Especialistas “Políticas y Programas de superación de la pobreza desde la perspectiva de la gobernabilidad democrática y el género”*. Quito, Equador, 25 de agosto de 2004.

BARRIENTOS, Alejandra Valdés. “Los marcos internacionales en el ámbito de Educación y Género”. Documento de reflexão enviado recebido da autora via e-mail (sem data).

BARROSO, Carmem. “Metas de Desenvolvimento do Milênio, Educação e Igualdade de Gênero”. In *Cadernos de Pesquisa*, v.34, no. 123, set/dez 2004. Pp. 573-582.

BERNSTEIN, Basil. “A pedagogização do conhecimento: Estudos sobre Recontextualização”. *Cadernos de Pesquisa*, no. 120, novembro/2003. Pp. 75-110.

- BONDER, Gloria. “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. In Revista Iberoamericana de Educación, no. 06, set./dez. 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASLAVSKY, Cecília. *As novas tendências Mundiais e as Mudanças Curriculares na Educação Secundaria Latino-Americana na Década de 90*. Série Educação, volume 8. Brasília: UNESCO, 2001.
- \_\_\_\_\_. “Educational Legitimation of Women’s Economic Subordination in Argentina”. In Stromquist, N. (ed). *Women and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change*. Boulder/London: Lynne Rienner Publishers, 1992. Pp. 47-66.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. “Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos”. In Cadernos de Pesquisa, vol. 36, no. 127, jan./abr. 2006. Pp. 129-149.
- BRUNER, Jerome. “Cultura, Mente e Educação”. In Bruner, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Pp. 15-70.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Merely Cultural”. In New Left Review, Londres, I/227, Jan./Fev. 1998, pp. 33-44.
- CARVALHO, Marília Pinto de. “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas”. In Dossiê Gênero e Educação, Estudos Feministas, ano 09, Florianópolis, 02/2001. Pp. 554-574.
- \_\_\_\_\_. “A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero”. In Educação e Pesquisa, vol. 25, no. 01, São Paulo, jan./jun. 1999. Pp. 89-106.
- CAVIEDES, Elizabeth Guerrero & FERNÁNDEZ, Patricia Provoste & BARRIENTOS, Alejandra Valdés. “Acceso a la educación y socialización de gênero en un contexto de reformas educativas”. In Caviedes et al (orgs). *Equidad de gênero y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, 2006. Pp. 07-50.
- \_\_\_\_\_. “La desigualdad olvidada: gênero y educación en Chile”. In Caviedes et al (orgs). *Equidad de gênero y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, 2006. Pp. 99-150.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortes Editora, 1999.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- EISENBERG, Avigail. "Education and the Politics of Difference: Íris Young and the politics of education". In *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, no. 1, 2006. Pp. 08-23.
- ELLSWORTH, Elizabeth. "Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica". In BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa & MINGO, Araceli (eds.). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. Cidade do México: UNAM e Buenos Aires: Paidós Mexicana, 1999. Pp. 55-88.
- FARAH, Martha. "Gênero e políticas públicas". In *Estudos Feministas*, 12(1): 360, Florianópolis, jan./abr. 2004. Pp. 47-71.
- FELDMAN, Leonard C. "Redistribution, Recognition, and the State: The Irreducibly Political Dimension of Injustice". In *Political Theory*, no 30, 2002. Pp. 410-440.
- FILMUS, Daniel. *Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: UNESCO – Edições Santillana, 1996.
- FONSECA, Marília. "A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado?". In Veiga, I. P. A. & Fonseca, M. (orgs). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- FRASER, Nancy. *Justice Interruptus. Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*. New York & London: Routledge, 1997.
- \_\_\_\_\_. "A rejoinder to Iris Young". *New Left Review*, nº 223. Londres, 1997a, pp. 126-9.
- \_\_\_\_\_. "Heterosexism, Misrecognition and Capitalism: a Response to Judith Butler". *New Left Review*, *New Left Review* I/228, March-April 1998. Pp. 140-149.
- \_\_\_\_\_. "Rethinking Recognition". *New Left Review*, May/Jun 2000. Pp. 107-120.
- \_\_\_\_\_. "Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation". In Fraser, N. & Honneth, A. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London/New York: Verso, 2003.
- \_\_\_\_\_. "Reframing Justice in a Globalizing World". In *New Left Review*, no 36, New York, nov./dec. 2005. Pp. 01-19.
- \_\_\_\_\_. "Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação". In *Estudos Feministas*, no 15(2): 240, Florianópolis, maio-agosto, 2007. Pp. 291-308.

- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2005.
- FUMAGALLI, Laura & MADSEN, Nina. *Reforma curricular y cohesión social en América Latina*. Informe final del seminario internacional organizado conjuntamente por la Oficina internacional de educación y la Oficina de la UNESCO para centroamérica en Costa Rica; San José; Costa Rica; 5-7 de Noviembre de 2003. Genebra: BIE/UNESO, 2003.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional”. In *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995. Pp. 113-177.
- GIFFIN, Karen Mary. “Produção do conhecimento em um mundo ‘problemático’: contribuições de um feminismo dialético e relacional”. In *Estudos Feministas*, 14(3): 272, Florianópolis, set./dez. 2006. Pp. 635-653.
- GIROUX, Henry A. “Modernismo, Posmodernismo y Feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo”. In BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa & MINGO, Araceli (eds.). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. Cidade do México: UNAM e Buenos Aires: Paidós Mexicana, 1999. Pp. 135-188.
- GODINHO, Tatau et al. *Trajetória da Mulher na Educação Brasileira. 1996-2003*. Brasília: INEP/MEC, 2005.
- GOLDENBERG, Miriam. “Sexo e comportamento: o que ficou de maio de 68?”. In *Caderno Mais*, Folha de São Paulo, 03 de maio de 2008. Pp. 07.
- GROSZ, Dirce. *Representações de Gênero no Cotidiano de Professoras e Professores*. Brasília, UnB, 2008. 154 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação – Políticas Públicas e Gestão da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GUEVARA, Patricia García. “Género, Educación y política pública”. In *La Ventana*, no. 21. Guadalajara, México, 2005. Pp. 70-89.
- HADDAD, Sérgio. “Consenso Superficial”. Entrevista publicada na Revista Carta Capital, no 500, 18 de junho de 2008. Pp. 98-102.

HANNAN, Carolyn. “Accelerating action on girls’ education”. Discurso feito por ocasião da Reunião de Mulheres do V Congresso Mundial de Educação, realizado em Berlim em 21 de julho de 2007.

HARDING, Sandra. *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. “Estado e políticas (públicas) sociais”. In Cadernos CEDES. Políticas Públicas e Educação. Campinas: CEDES, no. 55. Pp. 30-41.

JODELET, Denise. “Representações Sociais: um domínio em expansão”. In Jodelet, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Pp. 17-44.

LACLAU, Ernesto. “Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social”. Texto apresentado no workshop promovido pelo CEDLA (Centro de Documentação Latino-Americano) de Amsterdã, Holanda, em outubro de 1983, sob o título "Novos Movimentos-Sociais e Estado na América Latina". Publicado originalmente na revista do CEDLA, Latin American Studies, nº 29, organizado por David Slater. Traduzido do inglês pela Tradutec, São Paulo.

LAURETIS, Teresa de. “A Tecnologia do Gênero”. In Hollanda, Heloisa Buarque de (org.). *Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. “Eccentric Subjects: Feminist Theory and Historical Consciousness”. In: Feminist Studies. Vol. 16, n. 01, 1990.

\_\_\_\_\_. *La teoria de los géneros*. 1994.

LOURO, Guacira L. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. “Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária para a Educação”. In Revista Estudos Feministas, 2/2001. Pp. 541-553.

MATHIEU, Nicole-Claude. “A anatomia política. Categorizações e Ideologias do Sexo”. In Daune-Richard, et al (eds), *Categorizações de sexo e Construções Científicas*. Aix-en-Provence, Universidade de Provence, 1989, pp. 109-147.

MCLAREN, Peter. & GIROUX, Henry. “Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder”. In MacLaren, P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomás Tadeu da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.

- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOUFFE, Chantal. “Carl Schmidt and the Paradox of Liberal Democracy”. In Mouffe, C. (ed.). *The Challenge of Carl Schmidt*. London: Verso, 1999.
- \_\_\_\_\_. “Por um modelo agonístico de democracia”. In Dossiê Democracias e Autoritarismos. *Revista Sociologia Política*, no 25, nov. 2005. Pp. 11-23.
- NICHOLSON, Linda. “Interpretando o Gênero”. In *Revista Estudos Feministas*, 2/2000, pp. 09-41.
- NOGUEIRA & NOGUEIRA. *Bourdieu e a educação*. São Paulo: Autêntica Editora, 2004.
- PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- PEREIRA, Maria Elisabete et al. *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.
- PERRENOUD, Philippe & THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI*. São Paulo: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história. Operários, Mulheres, Prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PHILIPS, Anne. “From inequality to difference: a severe case of displacement?”. In *New Left Review* 1/224, jul./ago., 1997.
- PHILIPS, Anne. “De uma política de idéias a uma política de presença”. In *Estudos Feministas*, ano 9, 1/2001. Pp. 268-290.
- PINKASZ, Daniel & TIRAMONTI Guillermina. “Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina”. In Caviedes et al (orgs). *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, 2006. Pp. 51-98.
- RISTOFF, Dilvo et al. *A Mulher na Educação Superior Brasileira. 1991-2005*. Brasília: INEP, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. “Education, Democratization, and Inequality in Brazil”. In Stromquist, N. (ed). *Women and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change*. Boulder/London: Lynne Rienner Publishers, 1992. Pp. 33-46.



- \_\_\_\_\_. “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”. In *Educação e Pesquisa*, v. 27, no 1. São Paulo, jan./jun. 2001. Pp. 47-68.
- \_\_\_\_\_. “Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo”. In *Estudos Feministas*, ano 09, 2/2001. Pp. 515-540.
- \_\_\_\_\_. “Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil”. In *Cadernos de Pesquisa*, vo. 115, março 2002. Pp. 25-63.
- ROSEMBERG, Fúlvia & MOURA, Neide Cardoso de & SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. “Libro didáctico y gênero: conservación y cambio”. (no prelo).
- RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres: comentários a respeito da ‘Economia Política do Sexo’*, Tradução de DABAT, C.R et al. Recife, Edição SOS CORPO, 1993, p. 10.
- ROSEMBERG, Fúlvia. “Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo”. In *Revista Estudos Feministas*, 2/2001. Pp. 515-540.
- SANTOS, Wenderson. “Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?”. In II Seminário Internacional Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina, 2008, Belo Horizonte.
- SAVIANNI, Dermeval. “O Plano de Desenvolvimento da Educação. Análise do Prometo do MEC”. In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SCHERER-WARREN, Ilse. “Das mobilizações às redes de movimentos sociais”. In *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, no. 01, pp. 109-130, jan./abr. 2006.
- SCOTT, Joan. “El Gênero: una categoria útil para el análisis histórico”. In James e Amelang e Mary Nash (eds). *História y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporanea*. Edicions Alfons en Magnanim, Institució Valencina de Estudis i Investigació, 1990.
- SEGATO, Rita. *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- STROMQUIST, Nelly. "Women and Literacy in Latin America". In Stromquist, N. (ed). *Women and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change*. Boulder/London: Lynne Rienner Publishers, 1992. Pp. 19-32.
- \_\_\_\_\_. "Políticas públicas de Estado e equidade de gênero". In Revista Brasileira de Educação, no. 01, jan./abr. 1996. Pp. 27-49.
- \_\_\_\_\_. "Una cartografía social del género en educación". Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, no. 95, Maio/Agosto, 2006. Pp. 361-383.
- \_\_\_\_\_. "Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina". In Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, no. 1, jan./abr. 2007. Pp. 13-25.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.
- UNTERHALTER, Elaine. "Transnational visions of the 1990s: contrasting views of women, education and citizenship". In Arnot & Dillabough (eds.). *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London/New York: Routledge Falmer/Taylor and Francis Group, 2000. Pp. 87-102.
- VALENTE, Ivan & ROMANO, Roberto. "PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?". In Educação e Sociedade, vol. 23, no. 80, Campinas, set./2002. Pp. 96-107.
- VIANNA, Cláudia. "La inclusión del género en las políticas públicas educativas en Brasil: cambios curriculares versus capacitaciones puntuales". Palestra apresentada por ocasião do Seminário Internacional *Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina*, realizado em Santiago do Chile, em maio de 2005.
- \_\_\_\_\_. "Gênero e Políticas Públicas de Educação no Brasil: entre contradições e desafios". In II Seminário Internacional Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina, 2008, Belo Horizonte.
- VIANNA, Cláudia & UNBEHAUM, Sandra. "O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002". In Cadernos de Pesquisa, vol. 34, no. 121, jan./abr. 2004. Pp. 77-104.
- \_\_\_\_\_. "Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil". In Dossiê "Políticas Educacionais e Diferenças Culturais". Educação e Sociedade, vol. 27, no. 95, Campinas, SP, maio/ago. 2006.
- YANNOULAS, Silvia. *Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia. Brasil y Argentina (1870-1930)*. Brasilia: FLACSO e UnB, 1994. 265 p. Tese

(doutorado) – Programa de Doutorado Conjunto em Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/Brasil), Brasília, 1994.

YOUNG, Iris. "Unruly categories: a critique of Nancy Fraser's dual systems theory". *New Left Review*, nº 222. Londres, 1997, pp. 147-60.

### ***Documentos Consultados***

AGENDE. *O Brasil e o cumprimento da CEDAW. Contra-informe da sociedade civil ao VI Relatório Nacional Brasileiro ao Comitê CEDAW. Período 2001-2005*. Brasil, julho de 2007.

Beijing Declaration and Platform for Action. Pequim, China, Setembro de 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª edição. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, Câmara dos Deputados, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW). Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 18 de dezembro de 1979.

Declaración de la Habana, I Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe (PRELAC), novembro de 2002. Fonte: internet.

Declaración de Buenos Aires, II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe (PRELAC), março de 2007. Fonte: internet.

Governo Federal. *VI Relatório Nacional Brasileiro à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Período de 2001-2005*. Brasília, março de 2005.

MARCHEZAN, Nelson (Deputado Federal, Relator). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

Marco de Acción de Dakar. “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos colectivo”. Texto adoptado por el Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal, 26-28 Abril 2000.

Marco de Acción para América Latina y el Caribe. “Educación para Todos en las Américas”. Santo Domingo, 10-12 Febrero 2000.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Governo do Brasil. 1997. (documento eletrônico)

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Governo do Brasil, 2006. (documento eletrônico)

\_\_\_\_\_. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (documento eletrônico)

Presidência da República. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília: IPEA: MP, SPI, 2007.

Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI – Séptima Reunión del Comitê Regfional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. Cochabamba, Bolívia, 5-7 Marzo 2001.

SPM. *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: SPM, 2004.

\_\_\_\_\_. 1º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Redações e trabalhos científicos monográficos premiados. Brasília: SPM, 2006.

\_\_\_\_\_. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: SPM, 2007.

\_\_\_\_\_. 2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Redações e trabalhos científicos monográficos premiados. Brasília: SPM, 2007.

\_\_\_\_\_. 3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Redações e trabalhos científicos monográficos premiados. Brasília: SPM, 2008.

UNDP. UN Millennium Project. Task Force on Education and Gender Equality. *Toward universal primary education: investments, incentives, and institutions*. London: Earthscan, 2005.

\_\_\_\_\_. UN Millennium Project. Task Force on Education and Gender Equality. *Taking action: achieving gender equality and empowering women*. London: Earthscan, 2005.

UNESCO. *Convention against Discrimination in Education*. Adotada pela Conferência Geral em sua 11a sessão. Paris, 14 de dezembro de 1960.

\_\_\_\_\_. *EFA Global Monitoring Report 2002. Is the world on track?* UNESCO Publishing: France, 2002. (documento eletrônico)

\_\_\_\_\_. *EFA Global Monitoring Report 2003. Gender and Education for All. The leap to Equality.* UNESCO Publishing: France, 2003.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2005: Educação para todos: O imperativo da Qualidade.* UNESCO. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for all by 2015: Will we make it?* UNESCO Publishing: France, 2008. (documento eletrônico)

Declaração de Santiago, Segunda Cúpula das Américas, abril de 1998. Fonte: internet.

World Declaration on Education For All. World Conference on Education, 1990. Fonte: internet.

World Economic Forum. *The Global Gender Gap Report 2007.* Genebra: World Economic Forum, 2007.

## ANEXO 1

### 1. Roteiro para Entrevistas – Escolas selecionadas

#### Diretor da escola:

##### Série 1 – Informações sobre a escola 1

- Você é diretor desta escola há 11 anos – como tem observado as mudanças no sistema educacional brasileiro? Como elas chegam à escola, aos professores e professoras, aos alunos e alunas?
- Instrumentos como a LDB, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais são de uso corrente do corpo docente da escola?
- A escola recebe muitos materiais do MEC e da Secretaria de Educação do DF? Que tipo de materiais? Eles são muito utilizados por professores/as e alunos/as?
- Como foi construído o projeto pedagógico da escola? Foi um processo participativo?
- Como se dá a relação da escola com a comunidade? As famílias dos alunos e alunas participam ativamente das atividades e da vida escolar de seus filhos e filhas?
- Qual é o perfil dessas famílias? Qual é o perfil sócio-econômico dos alunos/as?

##### Série 2 – Informações sobre a escola 2

- Com quantos professores conta a escola? Quantos homens e quantas mulheres? Lecionando que disciplinas?
- Qual o número de alunos/as e turmas?
- Quantos meninos e quantas meninas estudam na escola?

##### Série 3 – Concurso Construindo a Igualdade de Gênero

- Como é a relação da escola com a Secretaria?
- Existe uma relação direta com o MEC?
- Como a informação sobre o Concurso Construindo a Igualdade de Gênero chegou à escola?

- A escola incentivou a participação de alunos/as? Através de algum/a professor/a específico?
- Houve algum trabalho prévio sobre o tema em sala de aula?
- De quantas edições do concurso a escola já participou?
- A escola acompanhou os resultados do concurso?

#### Série 4 – Gênero na escola

- Como é a relação entre meninos e meninas em sua escola? Quais as diferenças mais marcantes?
- E a relação dos meninos e das meninas com a escola? Existem diferenças de desempenho, de participação e de socialização associadas ao sexo/gênero?
- O tema de gênero é discutido na escola por professores/as? Com os/as alunos/as?
- Existem orientações, materiais, indicações de leitura etc da Secretaria de Educação e/ou do MEC para se trabalhar com a temática na escola?

### **Alunas participantes do concurso**

#### Série 1 - Concurso

- Como a informação sobre o Concurso Construindo a Igualdade de Gênero chegou a você?
- A escola incentivou a participação de alunos/as? Através de algum/a professor/a específico?
- Houve algum trabalho prévio sobre o tema em sala de aula?
- De quantas edições do concurso você já participou?
- Como surgiu teu interesse pelo tema?

#### Série 2 – Gênero na escola

- Como é a relação entre meninos e meninas em sua escola? Quais as diferenças mais marcantes?
- E a relação dos meninos e das meninas com a escola? Existem diferenças de desempenho, de participação e de socialização associadas ao sexo/gênero?

- O tema de gênero é discutido na escola?

### **Professores/as**

#### Série 1 – Informações sobre a escola 1

- Como você tem observado as mudanças no sistema educacional brasileiro? Como elas chegam à escola, aos professores e professoras, aos alunos e alunas?
- Instrumentos como a LDB, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais são de uso corrente do corpo docente da escola?
- A escola recebe muitos materiais do MEC e da Secretaria de Educação do DF? Que tipo de materiais? Eles são muito utilizados por professores/as e alunos/as?
- Como foi construído o projeto pedagógico da escola? Foi um processo participativo?
- Como se dá a relação da escola com a comunidade? As famílias dos alunos e alunas participam ativamente das atividades e da vida escolar de seus filhos e filhas?
- Qual é o perfil dessas famílias? Qual é o perfil sócio-econômico dos alunos/as?

#### Série 2 – Concurso Construindo a Igualdade de Gênero

- Como a informação sobre o Concurso Construindo a Igualdade de Gênero chegou à escola?
- A escola incentivou a participação de alunos/as? Através de algum/a professor/a específico?
- Houve algum trabalho prévio sobre o tema em sala de aula?
- De quantas edições do concurso a escola já participou?
- A escola acompanhou os resultados do concurso?

#### Série 3 – Gênero na escola

- Como é a relação entre meninos e meninas em sua escola? Quais as diferenças mais marcantes?
- E a relação dos meninos e das meninas com a escola? Existem diferenças de desempenho, de participação e de socialização associadas ao sexo/gênero?
- O tema de gênero é discutido na escola por professores/as? Com os/as alunos/as?



- Existem orientações, materiais, indicações de leitura etc da Secretaria de Educação e/ou do MEC para se trabalhar com a temática na escola?

## **2. Roteiro para entrevistas – SPM**

### **SPM 1**

- 1) Me fale um pouco do projeto Diversidade na Escola – como surgiu e como tem repercutido? Tem-se notícias sobre a multiplicação, pelos/as cursistas, dos conteúdos do curso em sala de aula ou nas escolas? Qual é a proposta de continuidade, já que se tratou de um projeto piloto nesse primeiro ano?
- 2) Como se articulam gênero e educação na estrutura institucional do Estado Brasileiro? Quais são os documentos que definem essa articulação? A Plataforma de Ação de Beijing é adotada como documento de referência?
- 3) Quais são as instituições e departamentos responsáveis pelo planejamento de ações e pela formulação e monitoramento de políticas?
- 4) Quais são as ações da SPM nesse campo?
- 5) Como é a relação com o MEC? Qual a secretaria do MEC encarregada do acompanhamento e da realização dessas ações?
- 6) Em que setores ou instituições do Estado você considera que exista maior resistência em se trabalhar a temática de gênero associada à educação?
- 7) Você observa algum tipo de evolução no tratamento e na incorporação dessa temática pelo sistema educacional brasileiro nos últimos anos?

### **SPM 2**

- 1) Perguntas sobre o Mulher e Ciência.
- 2) Em sua opinião, de onde e quando surge a agenda da igualdade de gênero na educação no Brasil? Como são definidas suas prioridades e estratégias?
- 3) Você considera pertinentes à realidade educacional brasileira os objetivos e as metas (ODM, EPT) definidos internacionalmente para a igualdade de gênero na educação?
- 4) A Plataforma de Ação de Beijing é adotada como documento de referência para a formulação de políticas e programas em educação e gênero?
- 5) Qual o nível de participação das organizações e movimentos de mulheres na formulação da agenda de gênero na educação brasileira?
- 6) Como se articulam gênero e educação na estrutura institucional do Estado Brasileiro? Quais são os documentos que definem essa articulação? Quais são as instituições responsáveis pelo planejamento de ações e pela formulação e monitoramento de políticas?
- 7) Em que setores ou instituições do Estado você considera que exista maior resistência em se trabalhar a temática de gênero associada à educação?
- 8) Você observa algum tipo de evolução no tratamento e na incorporação dessa temática pelo sistema educacional brasileiro nos últimos anos?

**Ministra Nilcéa Freire**

- 1) Em sua opinião, de onde e quando surge a agenda da igualdade de gênero na educação no Brasil? Como são definidas suas prioridades e estratégias?
- 2) Onde a Sra. localiza as desigualdades de gênero na educação brasileira hoje?

- 3) A Sra. considera pertinentes à realidade educacional brasileira os objetivos e as metas (ODM, EPT) definidos internacionalmente para a igualdade de gênero na educação?
- 4) Qual o nível de participação das organizações e movimentos de mulheres na formulação da agenda de gênero na educação brasileira?
- 5) Em que setores ou instituições do Estado a Sra. considera que exista maior resistência em se trabalhar a temática de gênero associada à educação?
- 6) A Sra. observa algum tipo de evolução no tratamento e na incorporação dessa temática pelo sistema educacional brasileiro nos últimos anos?

### **3. Roteiro para entrevista com Carmem Barroso**

- 1) Em sua opinião, fazem sentido as metas propostas pelo Projeto do Milênio para os objetivos 2 e 3 para um país com a realidade educacional do Brasil, onde meninas e meninos têm paridade no acesso e onde as meninas têm melhor desempenho e mais anos de estudo?
- 2) Em sua opinião, o Estado Brasileiro tem tido sucesso na incorporação das metas propostas para a promoção da igualdade de gênero na educação?
- 3) Em seu artigo “Metas de Desenvolvimento do Milênio, Educação e Igualdade de Gênero, publicado nos Cadernos de Pesquisa, v. 34, de 2004, você menciona a existência de uma incomunicabilidade entre gênero e educação (*“tradicionalmente, de um lado, as questões de gênero têm, de um modo geral, recebido pouca atenção nos debates educacionais, e, de outro lado, a educação tem tido pouco destaque na agenda da igualdade de gênero”*, página 575), um fato que também me chama a atenção. A que você atribui a pouca fertilidade desse diálogo?

- 4) O relatório sobre Gênero da Força-tarefa de Gênero e Educação afirma, na página 36, que “education must serve as the vehicle for transforming attitudes, beliefs, and entrenched social norms that perpetuate discrimination and inequality. All interventions taken to promote gender equality in education must, therefore, be transformational in nature.”. Em sua opinião, quais seriam os caminhos em termos de políticas públicas para fazer das escolas espaços reais de transformação?
- 5) Os relatórios da força-tarefa trazem como anexo um interessante resumo das discussões eletrônicas com a sociedade civil, das quais resultam uma série de críticas e recomendações bastante relevantes. Houve participação de alguma organização brasileira nesse debate? Tiveram maior participação organizações feministas ou organizações que trabalham no campo da educação?
- 6) Como as metas e os objetivos do milênio relacionados à gênero e educação dialogam com as recomendações e compromissos da CEDAW e com a Plataforma de Ação de Beijing?

#### **4. Roteiro para entrevistas – SECAD**

- 1) O que você faz na SECAD?
- 2) Como está constituída a área de gênero da SECAD?
- 3) Como se dá o trabalho/a articulação com a SPM?
- 4) Como o MEC se apropria da temática de gênero? Qual é o grau de disposição para se trabalhar com o tema nas demais secretarias do Ministério?
- 5) Onde você identifica as desigualdades de gênero na educação?

## ANEXO 2

### **Entrevista com a Ministra Nilcéa Freire, realizada em 25/06/2008**

**Nina:** Considerando que o eixo de educação apresentado no PNPM, a partir dessa minha leitura, é o que estou entendendo como agenda de gênero hoje no Brasil, eu queria perguntar como foi que a formulação desse eixo aconteceu. Se foi uma formulação que partiu do governo e foi apresentada à sociedade durante a conferência, ou se foi o contrário: uma formulação feita junto com a sociedade, com as organizações, com as delegações ali presentes no processo da conferência mesmo.

**Ministra:** Acho que, principalmente no caso da educação, houve a confluência, tanto da demanda por parte da sociedade, quanto da identificação, por parte do governo, de que é preciso intervir – intervir no bom sentido – no processo educacional. Tanto no processo educacional formal, quanto no processo educacional mais amplo, de maneira a desconstruir as desigualdades, os mitos, os estereótipos de gênero na sociedade brasileira. No entanto, não foi muito simples a formulação do eixo, porque no processo de discussão da Conferência, isso ainda rebateu um pouco na II Conferência, e isso vale para outros eixos, qual era a perspectiva com que as delegadas chegavam à Conferência: é que o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, ele deveria ser um pouco a coletânea das políticas de todos os outros Ministérios e, portanto, das políticas do MEC, no caso da educação. Então é a política de alfabetização... então, a primeira idéia e as primeiras manifestações, elas vêm muito no sentido da intervenção não no conteúdo da educação, mas muito mais no acesso à educação, porque é um pouco a discussão que vinha de um tempo atrás. Eu acho que as delegadas estavam ainda muito impregnadas com a perspectiva da dificuldade do acesso. E até porque, como nós tínhamos na Conferência um número grande de mulheres negras e também de movimentos populares, justamente onde são os bolsões de não acesso à educação. No entanto, essa discussão do acesso à educação, ela não é, no meu entendimento, a discussão prioritária da Secretaria, ela é a discussão de governo, mas a Secretaria e a Conferência, elas devem intervir no processo educacional de uma outra maneira. E, evidentemente, como elementos de transformação da

sociedade, pra contribuir para a transformação da sociedade, discutir também o acesso à educação, mas aí, não no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Então, o texto do capítulo, o título tem mais a ver com a concepção, do que o próprio conteúdo do capítulo. Porque ainda estava difícil fazer essa formulação, e mesmo de enxergar de que maneira a Secretaria, como elemento de articulação e formulação de políticas poderia de fato intervir nesse processo de construção dentro do Ministério da Educação. Eu acho que agora a gente tem mais clareza, acho que o capítulo de educação, educação inclusiva, não-sexista do segundo plano, ele apura um pouco mais nesse sentido, mas eu continuo achando que é uma agenda, aliás, como todas, mas essa em particular, eu acho que é uma agenda não só em construção, eu acho que é uma agenda pra ser refinada, calibrada.

**Nina:** O PNPM dialoga com outros planos da educação: o PDE, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com a Política de Promoção da Igualdade Racial, mas eu não notei nessas políticas, nesses planos, o diálogo com o PNPM, com a promoção da igualdade de gênero, dos direitos das mulheres. A contrapartida não está expressa...

**Ministra:** É, essa é a grande dificuldade. E não é só na educação. Mas esse movimento, e é por isso que eu digo, é preciso intervir, e aí intervir no pleno sentido da palavra, para que o diálogo de fato aconteça, numa via de mão dupla, senão ele não acontecerá. O PDE, por exemplo, e aí é uma análise minha, ele se preocupa muito com o sistema, quer dizer, com os mecanismos e instrumentos do sistema educacional brasileiro. Então, o PDE tangencia a discussão de conteúdo, e eu já expressei isso ao Ministro, eu acho que isso foi uma escolha naquele momento, mas eu acho que o PDE tem que deixar de tangenciar e tem que entrar na discussão do conteúdo da educação brasileira, e nesse momento ele tem que incorporar, evidentemente, a perspectiva de gênero. A SECAD ela atua um pouco também de apêndice, porque o próprio PDE não dialoga com a SECAD. Então, a SECAD ela vai um pouco no paralelo, tentando também se inserir no sistema. Eu diria que a SECAD ela é um pouco excêntrica ao sistema formal. Isso tem vantagens e desvantagens. A vantagem, evidentemente, é uma maior liberdade de atuação, uma maior flexibilidade, e a desvantagem é do ponto de vista da sustentabilidade no tempo. Isso é uma grande preocupação que eu tenho. É como

fazer com que as propostas, os projetos e os programas sejam incorporados estruturalmente. Mas eu acho que a gente tá caminhando nesse sentido. Eu acho que o Gênero e Diversidade na Escola, que eu acho que é o programa, do ponto de vista da educação formal, é o mais emblemático pra nós, eu acho que ele caminha pra isso. O fato dele ter sido inserido na Universidade Aberta do Brasil é o primeiro passo. Daqui pra frente, ele entra em linha, vai ser aperfeiçoado, vai ser rediscutido, vai ser ampliado, vai dar filhotes, mas ele está em linha dentro do Ministério da Educação. Ele não é mais um programa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. A gente fica brincando que a gente não quer disputar maternidade (risos). A gente quer que os outros ministérios se apropriem de fato. A gente conduziu, continua colaborando, a gente vai continuar tomando conta dos filhos também, porque senão desencaminham os filhos da gente (risos). Mas pra mim, o Gênero e Diversidade é muito emblemático nesse sentido. E o outro programa, que precisa ganhar escala, mas eu acho que ele pode, se ele ganha escala, ele pode ter um papel muito importante, é o Mulher e Ciência, com o concurso de redações e monografias. Eu acho que ele ganhando escala, ele provoca uma discussão no interior das escolas e ele entra por uma via menos formalizada, e permite, portanto, uma diversidade de discussão dentro dele enorme. Eu olho para o Construindo a Igualdade de Gênero, os dois concursos, como uma intervenção quase revolucionária (risos), porque o elenco de temas que são propostos, eles não entram pela porta da escola se não for assim. Pra mim isto é um *case*, sabe? Aquele menino que ganhou na primeira rodada do prêmio, com uma redação falando de homofobia numa escola militar em Goiás. Isso pra mim é... E a escola apóia-lo, tava todo mundo aqui na premiação. Então, quando esse rapaz ia ter a oportunidade não só de falar desse tema, como ser reconhecido? Numa faixa de idade onde é muito difícil trabalhar esse assunto, trabalhar esse tema. Os jovens trabalharem esse tema. Porque a discriminação e a tentativa de colocar o jovem homossexual dentro da norma é muito grande. Aquela idade em que todo mundo olha e diz assim “ainda dá pra recuperar”. Então tem que colocar dentro da norma.

**Nina:** A senhora foi reitora da UERJ, foi presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio, agora ministra. Como a senhora avalia a permeabilidade desses espaços – a Universidade, o Conselho e aqui no governo federal o Ministério da Educação – a permeabilidade desses

espaços para a temática de gênero e, por outro lado, a permeabilidade da agenda de gênero, da agenda feminista para os temas da educação.

**Ministra:** De todos, o menos permeável é o Conselho, porque os Conselhos Estaduais de Educação não são uma estrutura de participação popular. Eles herdam a característica cartorial, como era o Conselho Federal de Educação. A mudança que aconteceu em nível nacional, em nível federal, ela não se projetou para os Conselhos Estaduais de Educação. Então, os Conselhos Estaduais de Educação continuam sendo cartoriais, extremamente fechados. Meu período foi o período de uma gestação (risos), nove meses no Conselho Estadual de Educação, e saí com uma sensação de frustração, porque era absolutamente impermeável a qualquer inovação, que dirá agendas inovadoras! A inovação do ponto de vista do procedimento. Éramos capazes de passar horas numa reunião plenária para discutir se um estudante que estava concluindo o ensino superior e não tinha o certificado de conclusão do ensino médio, porque a sua escola foi fechada, se nós autorizaríamos... é kafkaniano! Mas os cartórios são assim. Essa maldita herança portuguesa... (risos). Então, são espaços impermeáveis que precisam ser mudados, porque poderiam ser extremamente úteis, se eles tivessem a característica de serem conselhos participativos, conselhos de controle social, de participação. Não são. A universidade, eu acho que ela é bastante permeável, a medida que se propõe os temas... porque como a universidade é uma estrutura muito complexa, as coisas vão entrando de diferentes maneiras, elas entram, as agendas, elas entram desde o movimento sindical, até o movimento institucional. E é a confluência de três segmentos: o segmento acadêmico, dos docentes, estudantes, pesquisadores, e o segmento técnico e administrativo da universidade, abre inúmeras possibilidades de discussão. Particularmente a minha Universidade, a UERJ, ela é uma universidade muito permeável. A gente costuma brincar que rola de um tudo lá dentro. É um pouco essa a característica das universidades que eu conheço, e conheço bastante. Eu acho que é um espaço bastante permeável. Precisa ser provocado. Por isso, o Gênero e Diversidade, a entrada dele via universidades para a disseminação pelos municípios é extremamente importante. A permeabilidade é tão boa, que o Gênero e Diversidade foi dos programas da Universidade Aberta mais demandados. Isso demonstra uma



aceitação do tema, da agenda. Mas é isso, precisa ser provocado. Precisa haver a oportunidade da discussão. Eu acho que isso é fundamental.

E no governo eu diria que é o trabalho de todos os dias. Não é uma agenda consolidada. Portanto, ela pode experimentar retrocessos. Se você não trabalhar o tempo todo empurrando essa agenda, criando mecanismos de legitimação social dessa agenda, evidentemente ela pode retroceder. Eu ontem discuti isso num seminário com o Instituto Ethos sobre direitos humanos nas empresas. Porque a paisagem não é uma paisagem onde essa agenda estivesse incorporada. E as pessoas estavam absolutamente acostumadas com essa paisagem. Então, acostumá-las a uma nova paisagem, ou seja, transformar a nova configuração governamental em paisagem, ou seja, no fixado, é difícil. É um processo longo. E a permeabilidade, a porosidade, a gente vai criando. Ela não é dada, ela tem que ser criada. Tem que abrir, tem que aproveitar. A agenda, ela tem que buscar oportunidades. E essas oportunidades vão se criando, e a gente vai, às vezes com iniciativas pequenas, mas aquilo ali pode representar uma oportunidade. Como essa agora com a CAPES. As bolsas de mestrado e doutorado para estimular as teses e dissertações na área da violência contra a mulher. O que é que representa isso? Isso representa a formação de 20 mestres e doutores nessa temática. E isso pode significar a ampliação desse programa com a CAPES se isso der certo, então, tem que aproveitar todas as oportunidades.

**Nina:** E há muitas resistências? Onde a senhora identifica as maiores resistências no processo de abrir essas frestas?

**Ministra:** As resistências hoje são cada vez menos explícitas. Acho que a própria existência da Secretaria demanda do governo uma atitude não resistente, uma atitude pró-temática da igualdade de gênero. No entanto, as resistências são veladas, é uma resistência muito a partir da passividade. Por isso é tão importante a existência da secretaria. Porque se nós não formos pró-ativas, a passividade aniquila a agenda. E essa é às vezes mais perigosa do que a resistência ativa, porque na resistência ativa você vai pra cima, você debate, você explicita os pontos de vista. E você pode obter uma resultante positiva. A resistência passiva precisa ser identificada, e às vezes você não consegue, de imediato, identificá-la. A burocracia, pela sua

própria definição, é resistente a qualquer inovação. A burocracia faz exatamente essa resistência passiva.

**Nina:** E no sistema educacional parece existir uma tendência à manutenção de dinâmicas conservadoras e muito arcaicas de funcionamento. Eu tenho tido essa sensação na minha aproximação do Ministério, as políticas, a maneira como a LDB foi formulada, o PNE... e não reformulados, não se reformulou, não se incide, o MEC não mexeu.

**Ministra:** Eu diria que o MEC tem, vamos chamar assim, de o mesmo *ethos* do sistema que ele coordena. Isso independente das pessoas que estão hoje na direção do MEC. O MEC tem um corpo que é permanente. E o que é que é isso – eu costumo definir como um grande paradoxo. Porque o sistema é conservador na essência. No entanto, ele é permeável. Então ele assimila, com luta, com muita discussão, com debate, ele assimila uma inovação. Mas tão logo ele assimila essa inovação, ele traz essa inovação para dentro do sistema e rapidamente ela vira uma coisa estanque. Então, ele já quer transformar aquilo que era inovador como parte do sistema e aí vira imutável, e aí a força da conservação se faz presente. Eu morro de medo, por exemplo, do Gênero e Diversidade na Escola. Aí já está ali “para todo o sempre”. Não está ali para todo o sempre! Então, essa dinâmica conservadora, que é se apropria e imobiliza, se apropria e imobiliza...

**Nina:** Existe uma dificuldade muito grande de instaurar debates políticos e problematizações constantes e permanentes...

**Ministra:** É como se tudo fosse uma ameaça ao funcionamento, porque a educação é completamente funcionalista. Ela anda independente... Pode não existir ministro, pode não ter ministro da educação. Esse moto contínuo vai... o processo de reprodução acontece independentemente. Bota o dinheirinho ali, pra funcionar, e a reprodução acontece. E é preciso muita ousadia para você incidir sobre isso, porque há um pânico que, se mudar, não continue funcionando. Há um pânico! E isso é aqui e é lá. Na universidade as pessoas viviam em pânico. E é tão interessante, quer dizer, qualquer mudança que se propunha, o problema... por

exemplo, o problema das cotas raciais. É claro que tinha o problema das cotas em si, mas o problema maior era “isto não vai dar certo! E aí o nosso vestibular vai desandar e ele não vai acontecer...”. O problema é acontecer, é funcionar, continuar girando. E isso é tão pesado, que isso passa pra sala de aula. (risos). Eu, quando estava em sala de aula – os alunos participam do pânico, né? – então você propõe uma dinâmica diferente e eles querem saber como é que vai ser... eu fazia um processo de avaliação diferenciado, mas eles ficavam muito preocupados, porque como é que eu ia transformar aquilo que a gente estava fazendo naquilo que eles sabiam que era o requisito formal, e eu dizia “mas isso não cabe a vocês se preocuparem”, mas eles queriam saber se ia funcionar, (risos) se no final eles iriam estar iguais aos outros. É muito interessante. São muitas teses, né? (risos).

**Nina:** A senhora acha que existem espaços de transformação possíveis para esse sistema conservador, que tende ao estático, aqui dentro do governo federal? Existe uma disposição, vontade política, nos níveis mais altos?

**Ministra:** Eu acho que sim, mas como eu lhe disse: é preciso ter uma certa ousadia pra criar os chamados espaços excêntricos. Eu cheguei à conclusão, por exemplo, que nas universidades, pela estrutura departamental, não vai. O trabalho com os núcleos permite mais liberdade de atuação. Quando vai pra esfera do departamento, a tendência é congelar. Por isso que eu digo que há vantagens e desvantagens no fato de a SECAD ser excêntrica. Porque se ela tiver que ficar igualzinha e for considerada igualzinha às outras secretarias do MEC, ela vai morrer. Se ela entrar em linha, ela morre. Então, é preciso ter uma habilidade muito grande pra trabalhar com dois sistemas, na verdade. Você trabalhar em linha, com a estrutura formal, porque ela não tem como ser desconstruída, até por causa disso, porque há uma resistência muito grande em desconstruí-la, mas você criar justamente esses espaços fora do linear, da estrutura, pra que eles possam incidir sobre ela. Eu fiquei muito impressionada com a Conferência da Educação Básica. Ela não era uma conferência... as pessoas vieram pra demandar mais isso, mais aquilo, mais aquilo outro, mas não vieram pra discutir a educação, a nova LDB, o novo Plano Nacional de Educação. Essa discussão está muito adormecida. Até porque, a militância da educação, e esse é um problema sério, a militância da educação virou

sindical e abraçou uma agenda quase que exclusivamente sindical. Então, a agenda do final da década de 70, início da década de 80, das ADs, das Associações de Docentes, que era uma agenda de transformação da universidade, de transformação da educação, ela foi substituída por uma agenda meramente sindical. E foi muito interessante, porque isso acontece junto com o processo de democratização da sociedade. Não se conseguiu conviver com a democratização da instituição e a manutenção de um espaço na sociedade, de organização social de demanda de transformação. Esse espaço foi rapidamente ocupado pela reivindicação sindical. Isso, pra mim, foi um prejuízo, foi um empobrecimento da discussão sobre a educação no país.

**Nina:** O movimento tem pouca reflexão sobre a educação formal, né? Tem pouco olhar sobre isso...

**Ministra:** Eu acho que o movimento feminista no Brasil tem dois aspectos e, de certa maneira, ele se contradiz. E de certa maneira isso explica os feminismos brasileiros. Há um feminismo no Brasil que demanda do Estado a ação, então, portanto ele tem uma reflexão maior sobre a educação, sobre a saúde. E há um feminismo, grosso modo clivando aqui em dois, que vive mais na perspectiva do feminismo original norte-americano, que trabalha mais na perspectiva do direito individual, das conquistas individuais, da autonomia, da identidade e, portanto, dialoga pouco com o Estado, pouco com as políticas públicas e não ampliou a sua agenda. E é muito complicado, porque eu acho que há um risco muito grande desse feminismo ficar falando sozinho. Se for mantida uma perspectiva de que a agenda prioritária continua sendo o domínio do próprio corpo e o aborto, vão clamar no deserto. Se não entender que, pra chegar a esta agenda, na sociedade brasileira hoje, a gente tem que trabalhar com muitas outras agendas, vai, infelizmente... e acaba que isso é um des-serviço para essa própria agenda. Agora, tem uma coisa que eu acho que, nem aqui, nem lá, que foi uma reflexão que eu comecei a fazer depois que eu vim pra Secretaria, que era pra mim um enorme desafio, é que o feminismo tem na sua base, ele é um movimento, podemos dizer um pensamento, de natureza libertária. É difícil caber isso dentro de uma moldura. A institucionalidade é complicada. Isso também explica um pouco a dificuldade do diálogo com tudo que é institucional, ou que representa a institucionalidade. Mas eu acho que isso é extremamente positivo. Isso gera um

conflito e uma tensão positiva que permite alavancar, aperfeiçoar e jogar a agenda pro futuro. Acho que isso é interessante.

**Nina:** É, você tem que de alguma maneira incidir na institucionalidade, mas ao mesmo tempo, manter os espaços plurais de conflitos e tensões. É a sustentabilidade, se parar a demanda pára tudo...

**Ministra:** E essa é uma discussão do ponto de vista não só da nossa agenda, mas de toda a agenda governamental, toda a agenda de transformação da sociedade, que é o desafio de não cooptação, de não pasteurização do movimento social. Porque, se isso é feito, a agenda fica estagnada, ela acaba. Ela se institucionaliza, mas ela perde a capacidade de se questionar e de avançar.

**Nina:** É, a educação é um espaço muito rígido, muito pouco aberto... e não noto muito interesse geral da população com a transformação, com a participação na educação. Eu acho que a população está cindida em relação à educação. A educação pública é dos pobres e os ricos...

**Ministra:** ... se revolvem. Porque eu acho que como a pressão de demanda pela educação, também tem esse aspecto, foi ficando cada vez maior, a questão do acesso e permanência acaba adquirindo um peso muito grande. Porque a sociedade brasileira ficou muito mais complexa nesses últimos anos e, portanto, essa complexidade exige da educação. Mas eu acho que temos que ir buscando nossas brechas.

**Nina:** A ênfase no acesso dificulta muito o trabalho, porque no acesso nós não temos problema...

**Ministra:** Não, no acesso nós não temos problema... (risos). Se a gente pensar no acesso da população, aí tudo bem, mas aí é o acesso de homens e mulheres à educação.

**Nina:** É, não existe nenhuma desigualdade marcante entre homens e mulheres no acesso à educação...

**Ministra:** Não, até ao contrário. Naquele Gender Gap Index do Fórum Econômico Mundial, o Brasil tem desigualdade pró-homem do ponto de vista da educação. Na medida deles, a gente cai no ranking do “gap de gender” pela desigualdade de educação com os homens.

**Nina:** E com uma agenda dessas, que prioriza o acesso, como você defende a bandeira de que a igualdade de gênero é prioridade, que têm outros olhares possíveis?

**Ministra:** Eu acho que o convencimento não se dá, no meu entendimento, pela discussão da necessidade... ela se dá a partir do que acontece na sociedade. Então o gancho, por exemplo, da violência, é importantíssimo. Por isso, cada um dos nossos temas tem que ser trabalhado na sua integralidade. Quando eu discuto a violência, eu discuto a desigualdade e discuto a estruturação da desigualdade e aí eu discuto a importância da educação na construção de cidadãos e cidadãs diferenciados, na formação diferenciada. De uma formação para a igualdade. É um pouco, a gente faz o método dedutivo: a gente parte de uma situação para deduzir que a educação é a chave para a resolução daquele problema. É difícil convencer que a educação, que é um bem em si, não olhar a educação como instrumental, mas como um bem em si, e que esse bem deve ser distribuído igualmente a todos e que deve proporcionar a todos e todas os mesmos conceitos, o mesmo tipo de formação e que isso contribui para a formação de indivíduos mais solidários entre si. É muito difícil por aí. Então, é mais fácil pegar os problemas criados a partir da construção da desigualdade para chegar lá. Eu acho que cada um dos nossos temas tem que ser trabalhado com esta ótica. Tem que chegar lá, tem que chegar no início da linha.

**Nina:** Avanços de 2004 até aqui, pra terminar.

**Ministra:** Acho que, do ponto de vista da intervenção no processo, a gente já falou, do ponto de vista formal, desses dois programas, eu acho que há um avanço na relação com o Ministério

da Educação, sem dúvida, com o Ministério da Ciência e Tecnologia. A gente percebe que cada vez mais eles entendem que a nossa contribuição não é meramente reivindicatória, não é uma coisa de mulher. Eu acho que isso é um avanço. É pouco palpável, é pouco mensurável, mas ele é simbólico. Eu acho que é muito simbólica a foto da abertura da nossa II Conferência. A mesa de abertura. A única conferência em que eu acho que tinham presentes 14 ministros. De todas as conferências governamentais. Isso tem um significado. Não só a chatice nossa, que a gente fica ligando e insistindo para as pessoas irem (risos). Mas isso faz parte do trabalho, porque eles estão ali, estão escutando os discursos, estão vendo as pessoas, estão vendo a capacidade de mobilização. Então, acho que isso é um avanço importante além dos programas. Eu acho as campanhas que foram sendo feitas ao longo desses anos representam também um diferencial. Nós pudemos apoiar muitas campanhas no Brasil inteiro. As campanhas trazem cada vez mais mensagens que conduzem a esse olhar integral sobre a agenda. Mesmo a campanha da violência contra a mulher. A campanha dos 16 dias de ativismo do ano passado foi muito boa, ela teve uma capacidade de mobilização enorme, ela se espalhou pelo Brasil inteiro. A adesão da sociedade à campanha no show que a gente fez, Por Uma Vida Sem Violência, aquele número de artistas que participaram, atletas... eu acho que isso mostra uma adesão da sociedade à agenda de gênero. Ainda que o mote seja o tema da violência, que mobiliza mais. Eu acho que é uma questão que é subsidiária, que toca, que é o Programa Pró-Equidade de Gênero nas Empresas, eu acho que vem crescendo, vem ganhando adeptos e vem causando transformações que são transformações do ponto de vista educacional, do ponto de vista cultural no interior das empresas. Eu acho que ele é um avanço importante também.

**Nina:** Muito obrigada, Ministra. Um prazer ouvi-la com essa exclusividade. Obrigada mesmo.