

EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE GÊNERO: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990

Kelly Maria Gomes Menezes ¹

RESUMO

Este trabalho tencionou analisar as políticas públicas de educação da década de 1990 na perspectiva da igualdade de gênero. Para alcançar o objetivo pretendido, foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, com o auxílio das pesquisas de tipo bibliográfica e documental. As informações coletadas seguiram as etapas: levantamento dos textos (políticas, legislações, documentos etc.), classificação, categorização, interpretação e análise. A partir dos resultados, observa-se que, embora as políticas educacionais objetivem garantir o direito à educação para meninas e mulheres, não levam em conta as suas trajetórias que, histórica e culturalmente, são diferentes das dos homens e refletem muito mais situações de exclusão, privação e violação sistemática de direitos. Assim, proporcionar que mulheres e meninas sejam inseridas na escola é fundamental, mas é igualmente necessário possibilitar sua permanência e igualdade de direitos aliadas às demais políticas públicas. Estas, por sua vez, devem estar alinhadas à perspectiva de gênero, adotando desde uma linguagem inclusiva em seus textos até a ideia de igualdade entre meninas/ mulheres e meninos/ homens.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação está consubstanciado na Constituição Federal brasileira como direito social e subjetivo, atributo da pessoa humana, direito de todos (as) e dever do Estado (BRASIL, 1988). Logo, tratar da educação é uma forma de dar visibilidade a esse direito, bem como reivindicar políticas públicas que viabilizem a sua materialização na vida dos sujeitos históricos.

Embora a luta das mulheres tenha obtido ganhos no que tange à igualdade de gênero e à garantia de direitos, especificamente em relação ao acesso à educação, ainda é preciso avançar em muitos aspectos. Por exemplo, não obstante a mulher brasileira tenha galgado êxito em quase todos os indicadores educacionais – hoje existem menos mulheres analfabetas e, entre as pessoas de 18 a 24 anos, 15,1% das mulheres estão no ensino superior, enquanto estão 11,3% dos homens –, a renda média do homem ainda é avaliada como maior. Um homem recebe, em média, R\$ 1.522 por mês, enquanto uma mulher tem como salário o valor médio de R\$ 1.123.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FACED)/ UFC, kelly.menezes@ufc.br.

Ainda segundo os dados, ao realizar uma análise por área de atuação, os salários das mulheres também continuam menores (IBGE, 2018).

Por conseguinte, a primeira reivindicação dos movimentos de mulheres/ feminista foi em relação ao direito à educação, demandando a inserção e permanência das mulheres na escola e no mercado de trabalho. A educação, nessa perspectiva, é uma maneira singular de promover a emancipação feminina. Da mesma forma, pesquisar sobre as ações de igualdade de gênero é de fundamental importância, uma vez que revela as pautas historicamente demandadas pelo conjunto de mulheres e de que maneira estas foram, total ou parcialmente, ou não foram incorporadas pelas políticas públicas brasileiras. Pesquisas com esse viés têm sua importância atrelada à visibilidade da educação e da escola como espaços plurais e que devem acolher sujeitos múltiplos. Ao dar notoriedade a essa construção coletiva, também se possibilita a análise da influência dos movimentos sociais no agenciamento das políticas públicas e em que aspectos ainda é fundamental avançar.

No Brasil, o termo gênero, bem como a ampliação do conceito simplista e binário de masculino e feminino, para além de imposições padronizadas e pré-estabelecidas, só passou a ser utilizado, e ainda muito timidamente, na década de 1980. Além desse aspecto, cabe frisar que essa revolução não se restringiu apenas ao campo teórico, pois enquanto uma categoria eminentemente política, seu desenvolvimento ganhou as ruas e propiciou uma série de avanços normativos. Louro (1997) ressalta que a abordagem teórica de gênero não nega os aspectos biológicos que incidem sobre a categoria, mas que essa se fundamenta sobretudo em seus componentes sociais. A ênfase dessa perspectiva recai, então, sobre os elementos constituintes da construção sócio-histórica e do modo de se analisar as práticas sociais decorrentes da relação entre homens e mulheres.

Nesse escopo, os estudos de gênero, uma vez transpassadas as diferenças meramente biológicas, começaram a priorizar: a compreensão dos arranjos familiares e sociais, o entendimento da meritocracia enquanto subterfúgio das classes mais abastadas em permanecer com seus históricos privilégios, as múltiplas formas de representação das mulheres, a análise teórico-crítica da relação indissociável entre mulheres e homens. Sobre o último apontamento, essa é hoje uma condição fundamental de análise, uma vez que é no âmbito das relações sociais que se pode superar o antagonismo histórico homem x mulher, compreendendo gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.14).

Importante ressaltar que entendemos “igualdade de gênero” nesse trabalho na perspectiva preconizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que a define como “igualdade de direitos entre homens e mulheres”, além de ser “um direito humano fundamental, um elemento essencial para a construção da justiça social e uma necessidade econômica”.

Segundo Louro (1997), discutir a aprendizagem entre homens e mulheres, requer um olhar voltado para a própria história dos indivíduos, no sentido de considerar as desigualdades vivenciadas na realidade de cada mulher quando do acesso a esse direito. Do contrário, as investigações

[...] ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 24).

Essa concepção abrange o conceito de identidade, o qual comporta sujeitos plurais, com histórias de vidas múltiplas e contraditórias. Esse ângulo pressupõe a escuta das mulheres em seus contextos de privações e superações, cuja dialeticidade toma forma a partir do pertencimento delas a determinados grupos específicos, que abrangem: classe social, raça/etnia, nacionalidade, religião, geração, dentre outros. Segundo Frota (2012, p. 56), Joan Scott, reafirma haver “uma relação lógica paradoxal entre “igualdade” e “diferença”, identidade individual e identidade coletiva e propõe o conjunto de paradoxos como “núcleo duro” do campo novo de estudo, denominado de gênero e feminino [...]”.

Essa noção de pertença a determinados segmentos sociais, os quais agregam violentas e multifacetadas exclusões, deve partir da própria mulher, privilegiando a forma como ela forja a sua identidade e se situa como protagonista de sua vida no bojo das relações sociais. Nessa perspectiva, as instituições são constituídas pelos gêneros e, ao mesmo tempo, constituintes deles. As instituições sociais são construídas, portanto, pelas relações de gênero engendradas, histórica, social e culturalmente, na sociedade. Uma dessas instituições, em que o componente de gênero exerce muito poder, é a escola. O ambiente escolar foi levado à prática da formação de sujeitos sociais, cujos papéis demarcam, de maneira abrupta, o que é feminino e o que é masculino.

Assim, o presente artigo se propôs a analisar como a questão de gênero está inserida nas políticas educacionais brasileiras, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), durante a década de 1990.

Como estratégias metodológicas, foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, com o auxílio das pesquisas de tipo bibliográfica e documental. Para tanto, o trabalho foi organizado em cinco partes, a saber: esta introdução, metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado com viés qualitativo, cuja proposta incide no aprofundamento das informações obtidas no processo de investigação e no tratamento analítico de dados subjetivos. Na esteira desse pensamento, o estudo qualitativo busca o porquê dos fenômenos, priorizando a compreensão da dinâmica das práticas e relações sociais (GOLDENBERG, 1997).

O estudo desenvolveu-se a partir das pesquisas de tipo bibliográfica e documental, as quais permitiram o levantamento de referências sobre as categorias teóricas da pesquisa, a saber: Gênero, Educação e Políticas Públicas. O foco foi o levantamento de material, a partir de autores(as) – clássicos(as) e contemporâneos(as) – com histórica e efetiva contribuição sobre o tema (GIL, 2007), além de políticas, documentos e legislações pertinentes à educação brasileira.

Sobre a pesquisa documental, foi fundamental a identificação das principais políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990 no Brasil, com destaque para a LDB e para os PCNs, bem como das pautas reivindicadas pelos Movimentos de Mulheres/ Feminista na área da educação em relação à igualdade de gênero. Nessa fase, foi feito o levantamento dos textos (políticas, legislações, manifestos etc.), bem como a sua classificação (elegendo o que é importante para os fins da pesquisa) e categorização (organização do material coletado de acordo com cada categoria de análise) (PIMENTEL, 2001).

Em seguida, realizou-se a análise e interpretação do material coletado, cujo mote foi a inserção das demandas referentes às questões de gênero nas políticas educacionais durante a década de 1990 a partir da busca pelos termos: “gênero”, “mulher/ mulheres”, “menina/ meninas”, “sexo/ sexualidade”, “co-educação”, “feminino/ feminina”; além da análise dos elementos velados, ou seja, aqueles que não revelavam o tema de maneira explícita, mas que carregavam significados que vão ao encontro da discussão sobre mulher e igualdade de gênero. Após essa etapa, as informações obtidas através do processo de pesquisa bibliográfica e documental foram confrontadas com os (as) teóricos estudados (as) e a análise crítica da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade brasileira – fortemente assinalada pela “cultura do atraso” que se evidencia no conservadorismo das relações de favor, do coronelismo, do patriarcalismo, dentre outros traços (SOUZA, 2019) –, ao longo de sua história, gestou a escola como um espaço privilegiado do padrão homem-branco-rico-jovem-heterossexual. Logo, a história da educação no Brasil ocorre concomitante à história da discriminação de gênero, a exemplo da maioria dos outros países.

Segundo Chauí (2003), a sociedade brasileira apresenta quatro características marcantes de sua formação sócio-histórica, quais sejam: relações sociais baseadas na hierarquia; relações sociais e políticas gestadas a partir de contatos pessoais; contexto de intensas desigualdades sociais e econômicas, que reproduzem carências e privilégios; compreensão da lei como vontade individual e não como expressão de uma coletividade.

Os reflexos desses traços peculiares da sociedade brasileira irão incidir diretamente no acesso das mulheres à educação. A exclusão feminina do ambiente escolar seguiu intensa durante todo o período colonial, onde os donos de terras, homens, representavam a figura de poder central e, conseqüentemente, seriam aqueles que poderiam se inserir no ensino formal. Além do exposto, a tradição ibérica advinda com o povo português, influenciou a visão da mulher como um ser inferior que não necessitava da obtenção de conhecimento (RIBEIRO, 2000).

Assim, o Brasil mantém a segregação das mulheres do espaço escolar nessa época, conhecida entre os(as) estudiosos(as) do tema como “hiato de gênero”. Essa omissão do País com relação à inclusão das mulheres no sistema educacional tem a duração expressiva de mais de 400 anos.

É somente no século XX, após a Revolução de 1930, que o hiato de gênero irá diminuir, pois, finalmente, as mulheres passam a ter a possibilidade de desfrutar das primeiras medidas educacionais e, principalmente, após a primeira versão da LDB, de 1961. Com esta Lei, a inserção das mulheres ao ensino foi igualada à dos homens, iniciando, então, a reversão de seu déficit educacional e da dívida histórica desse acesso ao conjunto de mulheres. No entanto, as mulheres que se beneficiaram dessa Lei na época foram apenas aquelas que cursavam o magistério (BELTRÃO; ALVES, 2004).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, durante o período de redemocratização brasileira e efervescência dos movimentos sociais – inclusive o feminista que

se encaminhava para a chamada terceira onda² –, os direitos das mulheres passaram a ser pauta de discussão como uma necessidade específica, reclamando acesso à educação igualitário para meninos e meninas. A educação é reforçada na Carta Magna, onde afirma que todo indivíduo deve ter acesso garantido a esse direito, independentemente de sua classe social, raça/etnia, crença religiosa, gênero, orientação sexual e idade.

Retomando o texto constitucional, em referência à proteção das mulheres, em seu artigo 5, há uma clara tentativa de supressão das desigualdades entre os sexos: “[...] **homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações**, nos termos desta Constituição”, além de no artigo 7 afirmar que

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XX - **proteção do mercado de trabalho da mulher**, mediante incentivos específicos, nos termos da lei [...] XXX - **proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade**, cor ou estado civil [...]. [Grifos meus]

A ampliação da educação infantil a partir de 1988 também representa uma grande conquista para as mulheres, uma vez que desde os anos 1970 os movimentos de mulheres/feminista reivindicavam que todas as crianças tivessem acesso à educação partindo do entendimento da sua importância, mas também se configurando como um direito das mães trabalhadoras (VIANA; UNBEHAUM, 2004).

Ainda não havia, no entanto, uma discussão de gênero que superasse a reivindicação da desigualdade de sexos baseada apenas na inclusão igualitária de meninos e meninas no ensino formal. Esse debate só se adensa no País a partir da construção da nova LDB, em 1996, a qual coincide com a efetivação da inserção da categoria gênero dos diversos grupos e núcleos de estudos e pesquisas feministas. A problematização da categoria gênero surgiu como um intenso debate entre as feministas militantes e estudiosas e, conseqüentemente, o meio acadêmico também passou por uma transformação, na medida em que essas mulheres começaram a introduzir, nas escolas e universidades, os estudos de gênero, cuja preocupação não se debruçava apenas em construir pesquisas e apontamentos teóricos, mas também e,

² Segundo as intelectuais do movimento feminista, o feminismo pode ser dividido em três grandes momentos históricos que ficaram conhecidos como ondas. A primeira onda feminista corresponde ao final do século XIX e início do século XX, onde as feministas lutavam fundamentalmente pelo sufrágio feminino; na segunda onda, em meados da década de 1960, reivindicavam igualdade jurídica e social para as mulheres; e na terceira onda, já na década de 1990, traziam os estudos de gênero e das interseccionalidades. Pesquisadores(as) afirmam que já podemos falar de uma quarta onda, a partir dos anos 2010, haja vista o retorno do interesse movimento feminista, mas ainda não é consenso nos estudos da área (MENEZES, 2017).

principalmente, inculzir àquele universo – historicamente machista – as ideias de liberdade e igualdade:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. [...] Assim, os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. (LOURO, 1997, p. 17 – 18)

Ao mesmo tempo, a década de 1990, intensamente marcada pela ofensiva neoliberal, significou um período que os(as) autores(as) chamam de “desertificação das políticas sociais”, inclusive das políticas de educação. Segundo Antunes (2004), essa denominação refere-se à intensa onda de privatizações, à ausência de políticas sociais estruturantes e à cooptação dos movimentos sociais e da classe trabalhadora engajada.

Nesse cenário, em 1990, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, a qual resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. Já em seu preâmbulo, a referida Declaração traz um dos principais direitos positivados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Toda pessoa tem direito à educação”, ao mesmo tempo em que expõe que, contraditoriamente, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo dois terços constituídos de mulheres. Logo, uma das prioridades do documento é garantir que meninas e mulheres tenham acesso à educação, reduzindo as taxas de evasão escolar e analfabetismo femininos.

A Conferência marca diversos eventos importantes, como o Ano Internacional da Alfabetização, e busca avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), da Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), da Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), da Convenção sobre os Direitos da Criança, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher.

Ainda em relação ao Documento, seu texto sinaliza que o contexto da década de 1990 já não permite que os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres não sejam levados em consideração. No artigo 3, que trata da universalização da educação e da questão da

equidade, o documento afirma que a prioridade mais urgente é “melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” e, ainda, que “os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação”.

A Declaração tem impacto na construção dos documentos educacionais brasileiros, conforme pode ser observado na LDB (1996), cuja promulgação significou um marco para as políticas públicas de educação no país. A partir de então, a educação passa a ocupar um lugar de maior destaque na agenda pública. A LDB foi promulgada após o debate sobre diferentes projetos que tramitaram desde o início dos anos 1990. Sua versão final, apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, não correspondeu aos interesses e aspirações do grupo de intelectuais e educadores(as) objetivados na Carta de Goiânia em 1986, mas, mesmo assim, é considerada uma referência fundamental para se pensar educação no Brasil e um avanço em relação às suas versões anteriores de 1961 e 1971. Emerge, pois, como uma conquista significativa para os(as) profissionais da educação e para o coletivo de sujeitos engajados na luta coletiva por melhores condições educacionais desde a década de 1970 (SAVIANI, 2007).

A LDB reforça os preceitos de igualdade de acesso e permanência na escola elencados pela Constituição Federal, mas, assim como esta, é preciso fazer um exercício de observar as menções às questões de gênero presentes nas entrelinhas dos documentos e o não-detalhamento das “definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero pode acarretar mais discriminação” (VIEIRA, UNBEHAUM, 2004, p. 92).

Essa mesma década, precisamente em 1997, foi marcada pela construção dos PCNs para o Ensino Fundamental, os quais objetivaram nortear a matriz curricular básica de todo o sistema educacional. Em apresentação de levantamento sobre a situação do Ensino Fundamental no Brasil da década de 1960 aos anos 1990, os Parâmetros citam o Relatório sobre o Desenvolvimento no Brasil (1996), onde afirmam que as mulheres, nas quatro décadas, seguiram com número médio de anos de estudo inferior ao dos homens. Porém, em sua análise, os PCNs tentam atenuar esse dado, alegando que “Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero [...]”. Paradoxalmente, no Volume 8 dos Temas Transversais dos PCNs, há a asserção que

Atualmente, reivindica-se a inclusão da categoria de gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. Por

exemplo, um dado estatístico, como “nível de escolaridade médio atingido pelo alunado brasileiro”, não expõe as diferenças entre o nível de escolaridade de meninos e de meninas, assim como a diferença da escolaridade atingida por crianças brancas e crianças negras. Entretanto, incluindo-se essas variáveis, o mesmo dado estatístico revelará diferenças que podem ser analisadas como discriminações. Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 322).

Quanto às questões de gênero, não há, no Documento – salvo nos apêndices dos Temas Transversais –, nenhuma orientação expressa quanto à sua abordagem, mas aponta para a necessidade de discussão sobre as desigualdades entre os sexos quando afirmam o compromisso da escola em “posicionar-se [...] [abrindo] a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, **ao sexo**, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.” [Grifo meu]

Porém, conforme mencionado, especificamente nos Temas Transversais previstos nos PCNs, dentre as suas seis áreas, destaca-se aquela relativa à orientação sexual, que compreende três eixos: as reflexões sobre o Corpo e a Sexualidade, as Relações de Gênero, e a Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). O Volume relacionado a esse Tema Transversal é o que mais interessa à discussão de gênero na educação, pois, a partir das dimensões sociológica, psicológica e fisiológica, pode orientar o(a) professor(a) em suas intervenções, notadamente vinculadas às questões de gênero e sexualidade. Particularmente sobre o eixo que trata das Relações de Gênero, as orientações para o(a) professor(a) são pautadas textualmente:

Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa (BRASIL, 1997, p. 303).

Ademais, os Temas Transversais contemplam as seguintes áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade); Meio Ambiente (Ciclos da Natureza, Sociedade e Meio Ambiente, Manejo e Conservação Ambiental); Saúde (Autocuidado, Vida Coletiva); Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil, o Ser Humano como Agente Social e Produtor de Cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho,

Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Também existem possibilidades de o(a) professor(a) trabalhar em sala temas locais, como: Trabalho, Orientação para o Trânsito, dentre outros (MEC, 1997).

Nesses documentos a questão da equidade de gênero e da não diferenciação da oferta e permanência da educação para meninos/ homens e meninas/ mulheres, é uma reivindicação de suma importância. As mulheres, nesse sentido, afirmam-se como sujeitos sociais que devem ser reconhecidas também na vida pública, elaborando uma pedagogia dos movimentos de mulheres/ feminista.

A agenda dos movimentos de mulheres/ feminista esteve nessa década sustentada no tripé: “a inclusão de educação/orientação sexual no currículo escolar; o combate ao sexismo no currículo escolar, especialmente nos livros didáticos; a expansão da educação infantil como forma de cuidado e educação da prole da mãe trabalhadora” (ROSEMBERG, 2001, p. 188 - 189).

Um dos elementos fundamentais de análise presente nos documentos e políticas educacionais é a linguagem, pois todos fazem menção aos sujeitos utilizando o masculino genérico, como: “professor”, “aluno”, “pais”, “trabalhador”, “filho” etc. O machismo se revela também de forma sutil/ inconsciente e exerce poder sobre a nossa maneira de pensar, falar e agir. A invisibilidade do feminino se faz presente em diversas modalidades textuais com as quais nos deparamos no dia a dia, fomentando o uso sexista da linguagem e a cultura do machismo. Corroborando essa ideia, o “Manual para o Uso Não Sexista da Linguagem – o que bem se diz bem se entende”, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2014 (p. 13), afirma:

A equidade de gênero na linguagem só será garantida a partir do momento em que se repensar a forma como o tema é tratado nos ambientes educacionais, hoje disseminadores da dominação masculina nos discursos, principalmente quando não identificado o sexo da pessoa a quem se refere. Utilizando o feminino e o masculino para tratarmos de grupos mistos estaremos ampliando a visibilidade das mulheres em todas as esferas sociais, publicizando a participação feminina que sempre existiu na construção histórica do estado e do país, mas nem sempre destacada. Com discursos e documentos oficiais do Governo que incluam expressões no feminino, garantiremos a maior visibilidade das mulheres e caminharemos rumo à mudança cultural e social tão necessária [...].

Além disso, comumente os textos apresentam a palavra “homem” como sujeito universal que pode contemplar homens e mulheres. A esse respeito, Paulo Freire, no prefácio de “A Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1993),

desculpa-se com as mulheres pelo uso machista de sua linguagem utilizada em seu livro “A Pedagogia do Oprimido” (1987):

[Minha] linguagem machista que marca todo o livro [Pedagogia do Oprimido] e de minha dívida a um sem número de mulheres [...] E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. [...] E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? [...] **Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico.** [...] Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. [...] Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-la menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. (p. 34 – 35) [Grifo meu]

Logo, a introdução desse tipo de linguagem, especialmente em documentos e políticas públicas, não é algo banal, uma vez que tem a função de exprimir o pensamento, a visão de mundo e a ideologia de um povo. Ela – a linguagem – possui muito poder, pois é o espelho do conjunto de valores e princípios de uma sociedade. Adotar a linguagem de gênero representa, pois, uma postura engajada crítica e politicamente, em que há o claro reconhecimento das diferenças entre os gêneros e da discriminação historicamente construída em torno do ser mulher, especialmente no contexto brasileiro (MENEZES, 2017).

Outro elemento importante para análise das políticas educacionais quanto às questões de gênero é em relação à igualdade. Tanto a Constituição Federal, quanto a LDB e os PCNs trazem em seus textos a necessidade do estabelecimento da igualdade entre os sexos. Conforme evidenciado neste trabalho, desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, persegue-se a máxima de que meninas e mulheres tenham as mesmas condições de acesso e permanência que meninos e homens na educação. Seguindo essa linha de raciocínio, os países signatários devem levar em consideração a determinação dos “níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, [...] a cargo de cada país”.

Mesmo com a inserção desse debate, segundo a ONU (2010), os números revelam que os homens ainda dominam o espaço escolar em algumas regiões, tais como na África Ocidental e Central, onde menos de 60% das meninas em idade escolar se encontravam inseridas na

escola; e nos Estados Árabes esse percentual chega a 61%, o maior do mundo. Em nível mundial, os dados são mais satisfatórios, pois, de 1999 a 2007, a taxa de meninas em idade escolar frequentando a escola passou de 79% para 86%. Da mesma forma, no Ensino Superior, salvo os casos relativos à África Subsaariana, as mulheres têm passado a ocupar mais espaço que os homens.

Por conseguinte, o compromisso do Estado para com as meninas e mulheres não se restringe apenas à sua inserção, mas à promoção do debate sobre o tema no ambiente escolar desde a educação básica. Com isso, a escola possibilita construir uma educação humanizadora, pondo em xeque as ideias pré-concebidas, construídas social e culturalmente, acerca dos papéis atribuídos a meninos e meninas, homens e mulheres na sociedade.

A educação humanizadora tem compromisso com a transformação da própria vida dos sujeitos, em que a coragem é condição necessária para a ruptura com os preconceitos, entendidos aqui especialmente aqueles advindos das questões de gênero e sexualidade. É através da visão crítica da realidade social e da problematização do acesso aos direitos sociais que as mulheres podem desenvolver a autonomia, (re) aprendendo a ser livres para (re) construir suas histórias e, conseqüentemente, a sociedade (LOURO, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tentem garantir o acesso e a permanência de mulheres no âmbito educacional, as políticas não levam em conta as suas trajetórias que, histórica e culturalmente, são diferentes das dos homens e refletem muito mais situações de exclusão, privação e violação sistemática de direitos. Em outras palavras, não basta garantir que meninas e mulheres sejam inseridas na escola, mas, também, possibilitar que outras políticas públicas atuem em relação aos demais direitos sociais, a saber: saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, assistência à maternidade e à infância. Em uma palavra, é imprescindível que as políticas públicas atuem de forma complexa e em rede.

Da mesma forma, os documentos e políticas em análise desconsideram a combinação perversa de fatores de exclusão os quais permitem pensar as questões de gênero a partir de uma perspectiva interseccional, como raça/ etnia, classe social, orientação sexual, idade, dentre outros. As intersecções de gênero e educação, bem como dos demais marcadores sociais, são de extrema relevância para “apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado”. Além disso, a partir dessa construção teórica, evita-se “o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social”

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

(BILGE, 2009, p. 70). O enfoque interseccional, assim, busca compreender as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre “dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao relacionar o machismo/ o sexismo/ a misoginia com os diversos tipos de opressão decorrentes de sua condição social, as mulheres experimentaram/ experimentam sistemas discriminatórios multifacetados. Um desses sistemas é a educação, a qual, desde o acesso por parte de determinados grupos, até a permanência dos mesmos nesse espaço, vai se revelar, muitas vezes, como uma ferramenta que também contribui para a marginalização e até para a exclusão social. O direito à educação, então, tem sido efetivado de forma muito desigual e pulverizada para o conjunto da população.

É igualmente importante concluir que as políticas públicas, aqui com destaque para aquelas vinculadas ao direito à educação, não são neutras, isto é, estão imbuídas de intencionalidades a partir das quais revelam posicionamentos e visões de mundo. As políticas públicas refletem, pois, os ideais e interesses do Estado que as promovem, além de manifestar o poder das classes dominantes, as quais garantem sua posição de privilégio e hegemonia na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES, José E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais da ABEP, Caxambu, 2004.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. Tradução de Helena Hirata. **Diogène**, 1 (225): 70-88, 2009.

BRASIL, República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1961.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** In: Reunião Anual da ANPED, 2003. Poços de Caldas, MG, out. 2003. Conferência proferida na abertura.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

FROTA, Maria H. de P. Igualdade/diferença: o paradoxo da cidadania feminina segundo Joan Scott. **O público e o privado** - Nº 19 - Janeiro/Junho – 2012.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Estudos e Pesquisa Informação Demográfica e Socioeconômica ,nº 38. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/ SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Manual para o uso não sexista da linguagem – o que bem se diz bem se entende.** Rio Grande do Sul, 2014.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

MENEZES, Kelly M. G. **“Agora é a minha vez de ir pra escola!”: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza - CE.** 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Representação da UNESCO no Brasil.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/gender-equality/>>. Acesso em: jun. 2019.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed., 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Política educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (16) 2001: pp.151-197.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 - 2002. **Cadernos de Pesquisa** vol.34 no.121 São Paulo Jan./Apr. 2004.