

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Nathália Borges Santos

Políticas Educacionais de Gênero: (Im)Possibilidades para Emancipação

Goiânia

2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação


Nome completo do autor: Nathália Borges Santos

Título do trabalho: Políticas Educacionais de Gênero: (Im) Possibilidades para Emancipação

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 04/ 07/ 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Nathália Borges Santos

Políticas Educacionais de Gênero: (Im)Possibilidades para Emancipação

Goiânia

2017

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Nathália Borges Santos

Políticas Educacionais de Gênero: (Im)Possibilidades para Emancipação

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Processos Psicossociais e Educacionais sob orientação da Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure.

Goiânia

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Nathália Borges
Políticas Educacionais de Gênero: (Im) Possibilidades para
Emancipação [manuscrito] / Nathália Borges Santos. - 2017.
Vii, 115 f.

Orientador: Profa. Dra. Susie Amâncio Gonçalves de Roure.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2017.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. políticas de gênero. 2. formação cultural. 3. educação. 4.
feminismo.. I. Amâncio Gonçalves de Roure, Susie, orient. II. Título.

CDU 159.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-050

Fones: 3209-6215 / www.ppgp.fe.ufg.br / Email ppgpufg@gmail.com



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DE NATHALIA BORGES SANTOS**

Aos dois dias do mês de junho de dois mil e dezessete (02/06/2017), às 14:00, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Susie Amâncio Gonçalves de Roure**, doutora em **Educação** pela Universidade Federal de Goiás, Prof^ª. Dr^ª. **Teresa Cristina Barbo Siqueira**, doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Prof^ª. Dr^ª. **Denise Silva Araújo**, doutora em educação pela Universidade Federal de Goiás, Prof^ª. Dr^ª. **Maria do Rosário Silva Resende**, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à defesa da dissertação intitulada: **“Políticas Educacionais de Gênero: (Im)Possibilidades para emancipação”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Psicologia**, de autoria de **Nathalia Borges Santos**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta **pela presidente** da Banca Examinadora, Prof^ª. Dr^ª. **Susie Amâncio Gonçalves de Roure**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu-se início à apreciação e avaliação do texto. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-la **aprovada**. Os trabalhos foram até às **16 : 30 horas** e eu, **Fernando Lacerda Junior**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino acompanhado dos membros da Banca Examinadora. Goiânia, **aos dois dias do mês de junho de 2017**.

Prof^ª. Dr^ª. Susie Amâncio Gonçalves de Roure (Presidente) – UFG *Susie Amâncio*

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Barbo Siqueira (Membro) – PUC-GO *Teresa Cristina Barbo Siqueira*

Prof^ª. Dr^ª. Denise Silva Araújo (Membro) – UFG *Denise Silva Araújo*

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Silva Resende (Membro) - UFG *MRS Resende*

Prof. Dr. Fernando Lacerda Júnior (Coordenador do PPGP) – UFG *Fernando L. Júnior*

Dedico este trabalho a muitas mulheres!

A começar pelas mulheres de minha família, que me ensinam todos os dias sobre resistência e a luta diária em busca dos próprios sonhos. E, em especial, à minha mãe, que me ensinou a ser feminista nas experiências do cotidiano. E acima de tudo, dedico a minha pesquisa a mulheres e meninas miseráveis, invisíveis tanto para o Estado quanto para sociedade, e para as quais tem sido negado o direito de existir com dignidade.

Agradecimentos

Escrever é um processo complexo que requer negociações e enfrentamentos. Mobiliza, além dos aspectos racionais e intelectuais, aspectos de ordem afetiva. Angústias, superações, decepções e conquistas são recorrentes no processo. Enfrentamos os limites do próprio corpo, negociamos com a realidade e fazemos malabarismos com nossos afetos. Nesse processo, uma rede apoio existencial se torna essencial. Por isso, tenho os meus mais sinceros sentimentos de gratidão às pessoas abaixo.

À minha querida orientadora Susie Roure, por todo respeito e contribuições.

Aos meus professores da graduação, que contribuíram, cada um ao seu modo, para o meu processo de me tornar psicóloga. Agradeço especialmente ao Érico, ao Nilton, à Grazielle e à Marcela.

Ao Rodrigo, à Isabela e à Lyris queridas amigas e amigo que tornaram minha ida a Goiânia mais divertida e prazerosa.

A Geane, Tainá, Claudia e Ana Carolina, às quais sou grata pelo apoio e incentivo que nos tornamos. Construimos um lindo jardim.

Aos queridos colegas de mestrado Jaqueline, Marília, Henrique e Thales, os quais sempre se fizeram presentes quando necessário.

À Lívia, por caminhar comigo nas minhas trilhas existenciais.

A Bruna e Lorena, pela leveza que davam às rotineiras e cansativas sessões de fisioterapia, devido à tendinite que adquiri no processo.

A Gabriela e Caroline, que contribuíram para à construção desta dissertação.

A Melina e Jéssica, que, muito mais que uma hospedagem, me ofereceram um lar.

Ao meu pai e à minha mãe, que sempre me incentivaram a crescer e me apoiaram incondicionalmente em minhas decisões.

Ao Nando, meu companheiro.

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1 – Perspectivas para Emancipação Humana: Educação, Sociedade e Desdobramentos do Conceito de Gênero	25
1.1 Feminismos a a Emergência do Conceito de Gênero	25
1.2 Equidade, Igualdade, Diferença e Identidade	31
1.3 A Constituição da Subjetividade Humana: Relação entre Indivíduo e Cultura.....	37
1.4 Educação e Perspectivas para Emancipação.....	44
1.5 Algumas Considerações.....	48
Capítulo 2 – Movimento Feminista e Estado	51
2.1 Reformas Educacionais e Neoliberalismo no Brasil.....	53
2.2 Concepção de Estado e Políticas Públicas	54
2.3 Breve Percorso das Políticas Educacionais Brasileiras	58
2.4 Feminismo, Políticas Públicas e Estado	62
2.5 Considerações	66
Capítulo 3 – Análise Descritiva dos Projetos que Contemplam a Construção da Igualdade de Gênero	70
3.1 Bases Legais de Ensino e a Inclusão da Perspectiva de Gênero.....	70
3.1.2 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE)</i>	72
3.1.3 <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	77
3.1.4 <i>Considerações Referentes às Políticas da Década de 1990</i>	81
3.2 A Inserção de Gênero nas Políticas Educacionais a partir dos Anos 2000.....	83
3.2.1 <i>SPM e SECADI: Aproximações e Divergências</i>	84
3.2.2 <i>Programas que Abordam as Questões de Gênero</i>	85
3.3 Análise Descritiva do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	87

3.3.1 Quinta Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.....	88
3.3.2 Sexta Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	91
3.3.3 Sétima Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.....	94
3.3.4 Oitava Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.....	98
3.3.5 Nona Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	102
3.3.6 Projetos Ganhadores no Estado de Goiás	107
3.3.7 Algumas Considerações sobre o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	108
3.3.8 Considerações Referentes às Políticas da Década de 2000	112
Considerações Finais	114
Referências	120

Lista de Quadros

Quadro 1: Submissão de projetos por região – quinta edição	89
Quadro 2: Projetos ganhadores da quinta edição.....	89
Quadro 3: Submissão de projetos por região – sexta edição	91
Quadro 4: Projetos ganhadores da sexta edição	92
Quadro 5: Submissão de projetos por região – sétima edição.....	94
Quadro 6: Projetos ganhadores da sétima edição	95
Quadro 7: Projetos ganhadores da oitava edição.....	99
Quadro 8: Submissão de projetos por região – nona edição.....	102
Quadro 9: Projetos ganhadores da nona edição.....	103

Lista de Abreviaturas e Siglas

- BDTD- Banco de Teses e Dissertações
- BIRD- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BVS- Biblioteca Virtual em Saúde
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPMF- Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
- ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
- EFA- Education For All
- FHC- Fernando Henrique Cardoso
- FMI- Fundo Monetário Internacional
- GDE- Gênero e Diversidade na Escola
- GEDES- Grupo de Estudos em Gênero e Educação Sexual
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC- Ministério da Educação e Cultura
- ONG- Organização Não Governamental
- ONU- Organização das Nações Unidas
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola
- PEA- Projeto Estratégico de Ação
- PNE- Plano Nacional de Educação
- PNLD- Programa Nacional do Livro Didático
- PNPM- Plano Nacional de Políticas para Mulheres
- PPA- Plano Plurianual
- SEB- Secretaria de Educação Básica
- SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEDH- Secretaria Especial de Direitos Humanos
- SPM- Secretaria de Política para as Mulheres
- SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
- TPV- Temáticas, Práticas e Vivências
- UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFS- Universidade Federal de Sergipe

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as Políticas Educacionais de Gênero, refletindo acerca dos processos que podem contribuir para uma formação cultural genuína e emancipatória. Teve, ainda, como objetivos específicos: compreender como os processos psicossociais desenvolvidos a partir da educação formam a subjetividade humana no contexto contemporâneo, a partir da categoria conceitual de formação cultural (conforme a concebem Adorno e Horkheimer); discutir a emergência do conceito de gênero e realizar uma contextualização histórica do movimento feminista; analisar a relação entre Estado, políticas públicas e as reivindicações do movimento feminista; investigar, no Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero*, os avanços e recuos em relação às reivindicações e demandas dos movimentos sociais das mulheres, refletindo, sobretudo, como essas políticas são assimiladas pelas escolas por meio dos projetos escolares ganhadores, buscando apreender suas contradições e questionar se de fato há possibilidades formativas que levem à emancipação. Em especial, a análise das Políticas Públicas de Gênero visa refletir sobre o potencial formativo de uma consciência crítica e sensível às questões relativas à desigualdade entre homens e mulheres. Isto posto, pretendeu-se investigar, por meio de uma pesquisa bibliográfica documental, as políticas de gênero na educação, especialmente o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (nas edições de 2010a, 2010b, 2012, 2013 e 2014), buscando verificar em que medida os projetos voltados para a escola, oriundos dessas políticas, contribuem para uma educação humanizante e para a superação das desigualdades entre os gêneros masculino e feminino e se elas atuam, de fato, como meio para emancipação do indivíduo. Como resultado dessa análise, evidenciou-se a importância de reivindicar a participação da Psicologia, por meio de estudos, pesquisas e discussões no debate sobre Políticas Educacionais, que efetivamente promova as bases para uma formação cultural genuína, na qual a luta por igualdade real entre homens e mulheres expresse a luta por igualdade real entre todos os indivíduos, ou seja, que busque, sobretudo, a emancipação humana.

Palavras-chave: políticas de gênero; formação cultural; educação; feminismo.

Abstract

The general objective of this research was to investigate the Educational Policies of Gender and reflect about the processes that can contribute to a genuine and emancipatory cultural formation. Its specific objectives were to understand how psychosocial processes developed by education can form human subjectivity in the contemporary context, analyzing the conceptual category of cultural formation from Adorno and Horkheimer; to discuss the emergence of the gender concept and carry out a historical contextualization of the feminist movement; to analyze the relationship between State, public policies and the demands of the feminist movement; to investigate the advances and setbacks in relation to the demands of women's social movements in the *Gender Equality Prize*, reflecting about the subjects above and how these policies are assimilated by schools through winning school projects, seeking to understand their contradictions whether in fact there are formative possibilities that lead to emancipation. In particular, the analysis of the Public Policies of Gender aimed to reflect on the formative potential of a critical and sensitive conscience to the questions related to the inequality between men and women. This paper aimed to investigate, through a documental bibliographical research, the gender policies in education, especially the Building Gender Equality Prize (in the 2010a, 2010b, 2012, 2013 and 2014 editions), seeking to verify in which and how the projects directed to the school derived from these policies contribute to a humanized education and the overcoming of the inequalities between the masculine and feminine genders in fact, the contribution for the emancipation of the individual. As a result of this analysis, the importance of Psychology as a science was emphasized through studies, researches and discussions in the debate of Educational Policies that promotes effectively the bases for a genuine cultural formation, in which the struggle for real equality between men and women express the real equality among all individuals, aiming for human emancipation.

Keywords: gender policies; cultural training; education; feminism.

Introdução

As políticas educacionais têm se apresentado como um objeto de estudo desafiador para as Ciências Humanas e Sociais, visto que articulam um determinado projeto político para o desenvolvimento da sociedade e a formação subjetiva que viabilize sua concretização. Assim, as políticas educacionais são construídas de forma que refletem um determinado momento histórico, social e cultural, expressando as contradições e o jogo de forças entre os valores e anseios de uma determinada sociedade e o estado ou segmento social dominante.

As duas décadas finais do século XX são fundamentais como ponto de partida para a análise da legislação e das políticas educacionais de gênero no Brasil. A década de 1980 é relevante para nossa análise por configurar o período de abertura democrática do país, ou seja, é marcada pela conquista de garantias dos direitos sociais e individuais. Destacam-se como marco deste processo as eleições diretas para presidência do país e a elaboração da nova Constituição Federal de 1988, a qual, segundo Vianna e Unbehaum (2004), foi, sem dúvida, a Constituição que historicamente melhor sintetizou os anseios da população brasileira, entre eles as demandas do movimento de mulheres, organizado em todo território nacional. A partir da década de 1990, houve uma efervescência das políticas educacionais brasileiras fomentadas pela Constituição Federal de 1988 e por uma nova estrutura na ordem mundial, que, segundo Rosemberg (2001), coaduna com o objetivo de ampliar a oferta, acertar o fluxo de alunos e alunas, obter ganhos de qualidade e reduzir custos de recursos públicos.

Neste período histórico, a educação é chancelada como uma estratégia imprescindível para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais, tanto pelas diretrizes dos organismos internacionais como pelos movimentos sociais nacionais. E para atender demandas internacionais e nacionais após a Constituição Federal de 1988, foram criadas diversas Políticas Educacionais que versam sobre a estrutura e o conteúdo curricular, o financiamento da educação, avaliação e desempenho do fluxo escolar, formação docente e sobre os aspectos específicos de gênero, raça e direitos humanos. Destaca-se a negociação, sob tensões e conflitos, da redação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001). Entre as políticas de grande relevância do período, observa-se também a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), que, apesar de não possuir caráter obrigatório, teve ampla divulgação e distribuição na rede

regular de ensino. Para Vianna e Unbehaum (2004), as reformas do período são caracteristicamente de cunho neoliberal, pautadas em negociações dos direitos sociais.

A partir de 2003, alguns passos foram relevantes no atendimento às demandas da luta por políticas públicas para mulheres e sua respectiva institucionalização. Algumas reivindicações dos movimentos de mulheres foram atendidas, no que tange à inserção da categoria gênero. O governo Lula manteve o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher como espaço de participação e controle social e criou a Secretaria Especial de Políticas para a Mulheres (SPM), com status político de Ministério. Também foi criada e institucionalizada a Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (CNPM), espaço formulado para ser responsável pela formulação de diretrizes nacionais, bem como elencar assuntos prioritários para um Plano Nacional de Política para Mulheres (PNPM). Em 2004, foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (CNPN), na qual foi formulado o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres. No mesmo ano, cria-se a também Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) no âmbito do Ministério de Educação, que assume a pauta de gênero no cenário nacional. Em 2007, realizou-se a II Conferência Nacional de Políticas Públicas para Mulheres (CNPM), espaço onde foi elaborado o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM). Tratam-se, assim, de marcos importantes para a inserção do debate sobre a igualdade de gênero nos processos educativos brasileiros. Os I e II PNPM foram desenvolvidos para facilitar o diálogo com outras esferas dos governos e com as organizações e movimentos de mulheres e feministas. Eles propiciam também o controle social das políticas abordadas.

É consenso, entre as pesquisadoras da área, o reconhecimento dos avanços sociais impulsionados após o início do mandato do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva. Vários desafios históricos brasileiros conquistaram um lugar de incipiente relevância na agenda governamental e no debate público. Contudo, não houve a proposição de políticas que impactassem de forma estrutural o poder político e econômico das elites do país, estas também compreendidas em sua heterogeneidade e respectivos conflitos e contradições internas (Carreira, 2015).

As intersecções de gênero e educação vêm ganhando, paulatinamente, visibilidade nas políticas públicas. Para Madsen (2008), a temática se institucionaliza pela articulação feita

entre a SPM e demais Ministérios. A secretaria atua pautada nos objetivos elaborados no eixo de educação do I PNPM e posteriormente do II PNPM.

Das políticas e programas ¹criados no período que abordam ou tangenciam as questões de gênero, destaca-se o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (2010a, 2010b, 2011, 2012, 2013 e 2014) do CNPq. Dentre as categorias premiadas, encontra-se a Escola Promotora da Equidade de Gênero, por meio da qual foi possível verificar como de fato as questões de gênero têm chegado no cotidiano da escola.

Define-se como políticas de gênero

Ações por parte dos organismos estatais setoriais que visam, 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 (Pinkaz & Tiramonte 2006, citadas por Madsen 2008, p. 54).

O meu interesse por essa temática, enquanto pesquisadora, começou a se delinear a partir de 2013, com o meu início em atividades docentes e também com a participação em um coletivo feminista. Logo, na medida em que me preocupava com o processo formativo dos alunos e alunas, em geral, fui sensibilizada por diversas situações de hierarquização dos gêneros na sociedade contemporânea. Na busca por elaborações teóricas e vivenciais, me deparei com um projeto social, coordenado pela ONG Instituto Cores, que atende 45 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em uma cidade do interior de Goiás. O projeto possui como principais objetivos o enfrentamento da violência de gênero e combate à violência sexual sofrida por crianças e adolescentes.

A entrada no grupo que desenvolve o projeto se deu concomitantemente com o início do Mestrado em Psicologia com ênfase em *Processos Psicossociais e Educacionais*, permanecendo comigo as dúvidas e inquietações sobre a possibilidade de formação de um indivíduo para a emancipação e sobre as formas pelas quais eu poderia contribuir para a sua formação, possibilitando ao outro o enfrentamento das desigualdades e injustiças. A minha

¹Políticas públicas são diretrizes e programas são ações propostas que atendem determinada política.

prática como educadora, os estudos teóricos nas disciplinas e o contato com uma nova literatura foram fatores que contribuíram para a elaboração das questões propostas neste trabalho.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as políticas educacionais de gênero, refletindo acerca dos processos que podem contribuir para uma formação emancipatória. Teve, ainda, como objetivos específicos: compreender como os processos psicossociais formam a subjetividade humana no contexto contemporâneo a partir da categoria conceitual de formação cultural (conforme a concebem Adorno e Horkheimer); discutir a emergência do conceito de gênero e realizar uma contextualização histórica do movimento feminista; analisar a relação entre Estado, políticas públicas e as reivindicações do movimento feminista; investigar, no *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, os avanços e recuos em relação às reivindicações e demandas dos movimentos sociais da mulheres, refletindo, sobretudo, como essas políticas são assimiladas pelas escolas por meio dos projetos escolares ganhadores, buscando apreender suas contradições e questionar se de fato há possibilidades formativas que levem à emancipação.

Isto posto, investiguei, por meio de uma pesquisa bibliográfica documental, as políticas de gênero na educação, especialmente o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (nas edições de 2010a, 2010b, 2012, 2013 e 2014), buscando verificar em que medida os projetos voltados para a escola, oriundos dessas políticas, contribuem para uma educação humanizante e para a superação das desigualdades entre os gêneros masculino e feminino, assim como suas possibilidades para emancipação do indivíduo.

Santos (2009) reitera que uma mesma política pode carregar em si contradições e trair seus preceitos de igualdade e pode engendrar até a produção de novas hierarquias de gênero, dificultando o avanço real da igualdade entre homens e mulheres. O discurso de equidade de gênero passa a integrar a racionalidade política e pode conduzir a certas instituições e práticas. Portanto, a análise crítica destas políticas torna-se necessária, uma vez que carregam em si a materialização de determinados discursos e determinadas práticas, assim como a racionalidade do Estado contemporâneo e a lógica vigente, marcadamente neoliberal.

Recentemente, em 2015, frente à elaboração dos Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal), as pautas que envolviam as questões de gênero, ou até mesmo a inclusão do termo gênero nos Planos, foram alvos de intensas disputas políticas. Na grande

mídia e em outros setores da sociedade, este debate em relação às questões de gênero tem sofrido um tratamento distorcido fomentado por discursos de setores religiosos conservadores e fundamentalistas, que suprimiram as palavras “gênero”, “diversidade” e “orientação sexual” de muitos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Para corroborar com tais exclusões, foi utilizado o que Vianna e Unbehaum (2016) denominam de um pseudoconceito: “ideologia de gênero²”, a qual, de acordo com setores conservadores, significa que o que estava sendo proposto nos Planos seria ensinar crianças a não ter pertencimento identitário e que isto acabaria com as famílias. Este argumento criou uma verdadeira comoção em relação a essa temática no país.

Devido ao avanço fundamentalista religioso nos espaços de decisões políticas, há o risco de se assistir a um verdadeiro retrocesso em um longo processo de consolidação na institucionalização da categoria gênero nas políticas públicas. Este conceito possibilita a produção de um conhecimento e uma crítica mais incisiva em relação às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas.

Diante desta disputa política que conta com representantes favoráveis e contrários à inserção das discussões de gênero nas políticas educacionais, o Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero* estudado nesta pesquisa se apresenta como um meio de se apreender como estas discussões têm se materializado no cotidiano escolar, sendo possível demonstrar quais conteúdos relacionados à temática têm sido abordados (e de que formas) por educadores e educadoras.

Ressalta-se, ainda, que essas políticas de igualdade de gênero, mitigadas pelos organismos multilaterais financiados pelo capital financeiro, se inserem em uma sociedade com dados bárbaros de violência contra a mulher. O balanço dos atendimentos realizados de janeiro a outubro de 2015 pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), revelam que só nos primeiros 10 meses de 2015, houve um total de 63.090 denúncias de violência contra a mulher, incluindo violência física, psicológica e patrimonial. Desses, 50,3% foram cometidos por familiares ou pessoas que tiveram ou tinham relações íntimas de afeto com a vítima.

² Ver em: <<http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/ideologia-de-genero-na-mira-dos-vereadores-de-goiania-38190/>> e <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html>>.

Cisne e Gurgel (2008), baseando-se em Mészáros (2002), afirmam que as mulheres representam 70% dos pobres do mundo, são responsabilizadas pela reprodução social e ainda são as maiores vítimas da precarização das políticas públicas. Isso ocorre porque são as mulheres que estão enfrentando as filas de madrugada nos hospitais públicos e nas escolas em busca de vagas. Muitas delas não chegam a previdência, seja por estarem no trabalho informal ou nos empregos mais precarizados sem garantias de direitos trabalhistas, seja por não possuírem sequer documentos pessoais, especialmente as que moram nas áreas rurais. Portanto, são as mulheres, na maioria das vezes, que estão no cotidiano buscando a garantia mínima de condições para sobrevivência de suas famílias. Esta situação se agrava quando incluímos na análise as categorias de raça/etnia e classe social. As mulheres trabalhadoras, especialmente as negras, são, segundo Cisne e Gurgel (2008), as mais pobres entre as mais pobres, estão nos empregos mais precarizados e com rendimentos menores que qualquer outro segmento social.

Miguel e Biroli (2014) ainda apontam, conforme estudo das estatísticas do *retrato das desigualdades de gênero e raça* promovido pelo IPEA, que em 2008, 17,3% das mulheres tinham mais de 10 anos de estudos em comparação aos homens, que tinham 14,3%. Em 2009, as matrículas no ensino superior eram de quase 60% de pessoas do sexo feminino. A taxa de escolarização no ensino superior entre as mulheres brancas era de 23,8% e entre as mulheres negras permanecia abaixo de 10%. Logo, verifica-se que muitas mulheres têm acesso ao ensino superior e a carreiras profissionais, mas essa é uma posição distinta da maioria delas. Além disso, o tempo de estudo não tem correspondido a posições melhores para as mulheres no mercado de trabalho se comparado à realidade dos homens. A taxa de ocupação das mulheres em 2002 era de 45,2% e em 2013 chegou a 49,2%, permanecendo 15 pontos abaixo da dos homens. Constatou-se ainda que o rendimento mensal dos trabalhadores homens é quase o dobro do das mulheres, uma vez que, em 2012, a média de rendimento deles era de 1430 reais em contrapartida ao delas, que era de 824 reais. Há 3 vezes mais mulheres do que homens entre quem ganha meio salário mínimo e há cada vez menos mulheres a partir de dois salários mínimos. Nos extremos, encontra-se a renda média dos homens brancos e no outro pólo a das mulheres negras. Os primeiros ganha quase 3 vezes mais que as últimas. Essa desigualdade é percebida também quando se constata que o rendimento das mulheres negras é 44% menor do que as mulheres brancas.

Observa-se ainda que a divisão desigual do trabalho e o usufruto do tempo são diametralmente desiguais entre homens e mulheres: estas trabalham 150% mais em trabalhos domésticos não remunerados, se comparado ao sexo masculino. Ainda se constata uma pífia representação política das mulheres. No Brasil, o percentual de mulheres na câmara dos deputados permanece inferior a 10%. Nos municípios, a mesma taxa permanece. Posto isso, observa-se a permanência de um sistema patriarcal associado à ausência de políticas públicas efetivas, o que, de modo geral, tem mantido as mulheres em situação de desvantagem em comparação aos homens (Miguel & Biroli, 2014).

Tais dados demonstram ser imprescindível investigar qual a lógica presente nestas políticas, que afetam diretamente milhares de brasileiros e brasileiras, tanto no aspecto macro-político e econômico - como nos aspectos mais íntimos, como nas relações sociais e especialmente na produção de novas subjetividades.

Para Rosemberg (2001), os atores sociais envolvidos, ou seja, organismos multilaterais, movimento feminista e de mulheres, governo, e parte dos estudiosos de gênero/mulheres, nas temáticas sobre educação e gênero, têm se embasado em modelos teóricos que não se adequam à educação e se amparado em análises equivocadas, o que por sua vez, empobrece a agenda de reivindicações de igualdade de oportunidades de gênero na educação. A autora enfatiza que seus estudos a têm levado a apontar timidamente que a atual agenda pode estar contribuindo para o acobertamento dos processos de dominação de gênero na educação.

Considerando o breve histórico apresentado e compreendendo que cada documento relativo à política pública para a educação, em sua perspectiva dialética, pode ser portador de condições tanto para emancipação quanto para alienação, faz-se necessário problematizar os elementos que, no âmbito das políticas públicas, constituem os processos de formação da subjetividade que superem o preconceito relacionado ao gênero.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade se apresenta como ferramenta potencializadora desta análise, uma vez que seus autores realizam uma densa “vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica, social, política e filosófica (...) onde a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política” (Marr, 2006, p.15). A educação, nesta concepção, deve ser construída como base para a formação de sujeitos autônomos e emancipados capazes de interromper a barbárie e dirigida

para a contestação e resistência, sendo aptos para realizar o enfrentamento do preconceito e de qualquer forma de violência. Assim, a educação em sua totalidade é perpassada constantemente pela crítica e pela resistência à uma sociedade responsável pela desumanização (Maar, 2006).

Para Marr (2006), numa sociedade administrada, a subjetividade se refere aos nexos que engendram o processo social objetivo. Portanto, as relações oriundas deste contexto afetam e são afetadas tanto pelas condições da produção econômica e material, como também influenciam a dimensão da subjetividade, as quais podem originar relações de dominação. A expressão da subjetividade autônoma fica ameaçada pela crise da *formação cultural*, processo denominado, segundo Marr, de semiformação. Superar as condições de dominação e promover a autonomia e a *emancipação* humana requer a luta pela transformação das condições de opressão, luta essa que não pode prescindir da formação da consciência crítica, sensível à humanidade e à justiça, processo esse que deve ser o cerne de toda a educação.

Neste sentido, esta pesquisa analisou as produções sobre as políticas educacionais a partir da década de 1990 até o fim do governo petista em 2016, abarcando os governos Lula e Dilma. No início deste trabalho, o governo Dilma ainda não havia sido finalizado, porém, ao longo do ano de 2016, a presidenta Dilma sofreu um impeachment e, em agosto de 2016, Michel Temer assumiu a presidência do Brasil. Este fato é relevante pois, em sua reorganização ministerial, algumas secretarias que se dirigiam à formulação de políticas públicas para mulheres foram extintas ou realocadas, perdendo assim sua influência e poder. Já no segundo governo da Presidenta Dilma Rousseff, em outubro de 2015, a SPM, a Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial – SEPPIR e a Secretaria de Direitos Humanos – SDH foram reduzidas, perdendo o seu status de Ministério, e passando a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Este último foi extinto em maio de 2016, durante o do processo de impeachment da Presidenta Dilma, sob a presidência interina de Michel Temer, que criou em seu mandato uma secretaria no terceiro escalão governamental, vinculada ao Ministério da Justiça e subordinada à Secretaria de Direitos Humanos. Esse adendo sobre o contexto sócio-político brasileiro demonstra que os direitos e conquistas das mulheres estão em constante ameaça. Por isso, é necessário

permaneceremos vigilantes a fim de evitar retrocessos e garantir políticas públicas já conquistadas.

A par desta situação, espera-se que esta pesquisa contribua com o desvelamento dos interesses expressos pela política e a desnaturalização dos processos de exclusão e preconceitos vivenciados na escola e nos demais espaços sociais, relativos a questões de gênero, uma vez que essa desigualdade está no cerne dos processos educativos que promovem a constituição do indivíduo. Almeja-se também criar condições de reflexões que permitam colaborar para o rompimento dos discursos ideológicos e descontextualizados sócio e historicamente sobre a igualdade entre os gêneros.

Para abordar a problemática, foi realizada uma pesquisa qualitativa com delineamento bibliográfico e documental. A primeira parte da pesquisa foi feita por meio de um levantamento de dados nas bases da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BVS-PSI (Biblioteca Virtual em Saúde) e BDTD (Banco de Teses e Dissertações). Os descritores utilizados foram: política de gênero, agenda de gênero, Estado, subjetividade, políticas educacionais. Dezenas de trabalhos foram encontrados e, a fim de afunilar a busca, foram elencados os trabalhos que contemplavam informações sobre políticas educacionais com enfoque nas questões de gênero, ou seja, artigos, dissertações e teses que analisam as políticas buscando compreender como estas políticas podem contribuir para o enfrentamento da desigualdade de gênero no Brasil. Gil (2002) afirma que este método de pesquisa bibliográfica amplia a possibilidade de investigação dos fenômenos pelo pesquisador.

A segunda parte foi realizada por meio da investigação de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, os quais constituem uma fonte rica e estável de dados. O trato e análise destes documentos nem sempre respondem ou resolvem um problema, mas apresentam importantes contribuições para a elucidação e compreensão deste (Gil, 2002).

Alguns estudos abordaram a complexa relação entre educação formal e gênero. O que pode se notar é que a maioria se dedica à análise de práticas pedagógicas. As análises sobre a estrutura educacional e as desigualdades de gênero não são numerosas, especialmente no que tange às políticas educacionais sob a ótica de promoção da igualdade de gênero. No entanto, destacamos importantes autoras do cenário nacional como Rosemberg (2001, 2001a, 2002), Vianna e Unbehaum (2004, 2006) e Farah (2004). O tema tem recebido contribuições

recentes, como Madsen (2008), com o mapeamento da construção da agenda de gênero no sistema educacional, e Oliveira (2010), que realizou um levantamento dos trabalhos e apresentados no grupo de trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação da Anped.

As discussões desenvolvidas nesta pesquisa foram apresentadas em três capítulos. No capítulo 1, abordou-se a emergência do conceito gênero no movimento feminista, bem como os desdobramentos, por vezes ideológico, que este assume. Ainda nesta discussão, foi denunciada a retórica falaciosa que tem sido empregada frequentemente, ao se utilizar de “novos” termos para se trabalhar com persistentes demandas da sociedade, como é o caso do conceito de equidade que tem sido cada vez mais utilizado em substituição ao termo igualdade. Reitera-se a necessidade de se manter o uso do termo igualdade tanto para as questões de gênero quanto para as demais demandas sociais, pois ele carrega uma contradição insuperável em nosso sistema econômico, ou seja, ela é irrealizável.

Ainda neste capítulo, abordou-se a discussão sobre a constituição da subjetividade humana, contextualizada por uma descrição do sistema capitalista, com o intuito de apresentar a discussão da mercantilização das relações sociais, no âmbito da qual os espaços formativos que levam à autonomia têm sido cada vez escassos.

Para finalizar o capítulo, versou-se sobre as possibilidades para emancipação tendo como meio a educação, reiterando que esta não pode prescindir do seu papel de humanização da pessoa e conseqüentemente da sociedade, contribuindo por meio de processos formativos para o enfrentamento de qualquer tipo de violência, combatendo, deste modo, a barbárie em seu aspecto subjetivo e objetivo.

No capítulo 2, foram problematizados os tensionamentos e contradições existentes na relação entre o movimento feminista e Estado, a fim de se pensar na elaboração e manutenção de políticas públicas efetivas e universais. Como direcionamento, aponta-se para necessidade de o movimento manter sua radicalidade perante o Estado, mantendo-se vigilante na inserção nas estruturas estatais, não perdendo de vista o objetivo derradeiro do movimento: a emancipação e liberdade da mulher. Lembre-se que esta só será atingida quando a emancipação de toda a sociedade for alcançada. Portanto, assume-se nesta pesquisa como fundamental, em uma sociedade democrática, a luta por políticas educacionais que promovam um processo de educação humanizante.

No capítulo 3, realizou-se um percurso apontando os avanços e recuos das políticas educacionais de gênero, verificando que a agenda iniciada na década de 1990 tem uma compreensão limitada das questões de gênero na educação, ficando restrita às questões de acesso e permanência de meninos e meninas na escola. Já a agenda iniciada em 2003, apesar de abordar a questão das desigualdades sociais de forma mais complexa, não conseguiu adentrar a legislação da educação nacional, ficando restrita às extremidades do sistema educacional.

Neste capítulo, foi realizada uma análise descritiva do Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero*, em sua categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero, na qual até 2014 foram submetidos 209 projetos, com 32 deles premiados. Por meio da análise, foi possível verificar que não há uma referência constante a uma determinada política educacional, fato que aponta para a ausência de diretrizes norteadoras nas questões de gênero na educação. Outro ponto observado nas últimas edições do prêmio foi a emergência da utilização do conceito gênero cada vez mais ligado ao modo operante neutro, que não evidencia o grupo explorado na hierarquia de gênero, ou seja, as mulheres. Ressalta-se que, apesar de se observar essa tendência, muitos projetos mantiveram os trabalhos das questões de gênero intimamente ligados às questões das violências sofridas pelas mulheres. E apesar de grande parte declarar que o projeto trabalhou gênero e raça, foi comum constatar que durante o desenvolvimento do projeto não havia o uso dessas categorias para interpretar a realidade social. E ainda se ressalta que apenas um dos projetos utilizou o conceito de emancipação, fato que pode apontar para o abandono da luta pela igualdade substancial da sociedade.

Reitera-se, portanto, a necessidade de não se abandonar o intuito da luta por dignidade de todas as pessoas, na qual a luta por igualdade real entre homens e mulheres expresse a luta por igualdade real entre todos os indivíduos, ou seja, que busque, sobretudo, a emancipação humana, possibilitando, deste modo, condições de dignidade de existência a todos os sujeitos, permitindo a estes a possibilidade de fazer sua própria história de maneira autônoma.

Como apontamentos gerais desta pesquisa, ressalta-se a importância de reivindicar a participação da Psicologia, por meio de estudos, pesquisas e discussões no debate sobre Políticas Educacionais que, efetivamente, promova as bases para uma formação cultural genuína.

Capítulo 1 – Perspectivas para Emancipação Humana: Educação, Sociedade e Desdobramentos do Conceito de Gênero

O Feminismo, na perspectiva de movimento social emancipatório, afirmou a igualdade e a liberdade para as mulheres. A luta feminista coincide e se constitui como questionamento das bases de dominação-exploração que demarca a experiência das mulheres ao longo da história, confrontando o papel ideológico e normativo de instituições como o Estado, Família e Igreja. Incide sua crítica na reprodução e elaboração de valores, preconceitos e comportamentos baseados na diferença biológica entre os sexos. O movimento trouxe reflexões e questões importantes que não estavam apenas ligadas ao interesse das mulheres, mas que confrontavam diretamente o capital.

1.1 Feminismos e a Emergência do Conceito de Gênero

O movimento feminista é um grande incentivador de críticas à sociedade, especialmente no que se refere às reivindicações sobre a igualdade de gênero, e tem contribuído para que se lance um olhar mais apurado sobre a realidade. O conceito de gênero emerge no seio desse movimento social que luta pela igualdade social, sobretudo a igualdade entre os gêneros. Com intuítos sistemáticos, considera-se a existência de três ondas no feminismo sugeridos por Kaplan (1992), citado por Nogueira (2012). A primeira vai de meados do século XIX até cerca dos anos 1950; a segunda até cerca de de 1980, e a terceira onda é contemporânea, sendo denominada de pós-feminismo.

Segundo Nogueira (2012), essa demarcação não é um marco consensual e fazê-lo não significa ignorar as movimentações e correntes com menos visibilidade, tampouco ignorar a coexistência de distintas vertentes em um determinado momento, mas sim associar movimentos, pessoas e teorias a um determinado período histórico. A primeira onda do feminismo tem como principais desencadeadores a revolução industrial e as duas grandes guerras mundiais. As mulheres passaram a reivindicar sua emancipação e incorporação no Estado moderno industrializado, exigindo serem consideradas cidadãs nos mesmos termos que os homens. Suas reivindicações transitam em torno da luta pelos direitos civis e políticos,

especialmente pelo direito ao voto, além de melhorias das condições de vida das mulheres e também por direitos sociais, ficando conhecidas como “as sufragistas”.

A segunda onda se situa entre os anos de 1960 e meados dos anos 1990. O livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, é considerado o precursor da segunda onda, apesar de ser datado de 1949. Este período representou grande atividade e inovação e suas discussões tinham como centralidade a opressão feminina. Havia grande indignação com o fato de as mulheres permanecerem em desvantagem não só na esfera pública como também na esfera privada - dentro de suas famílias nucleares - e, no seio destes questionamentos, surgiu a célebre frase feminista de que “o pessoal é político”. As reivindicações transitavam em torno das políticas de reprodução e da identidade, da contracepção e do aborto, e da sexualidade. Em relação à sexualidade, debatia-se tanto sobre o prazer da mulher quanto sobre a heterossexualidade compulsória, a violência sexual e doméstica, os abusos, os estereótipos e o tratamento do feminino como objeto em várias esferas (Nogueira, 2012).

Emergem, nesse período, diferentes abordagens que trazem como pauta principal algumas das reivindicações supracitadas. A principal diferenciação destas se refere ao que consideram a causa da opressão e o que preconizam como sendo as ações necessárias para eliminar as desigualdades. O feminismo liberal é a única teorização desenvolvida na primeira onda e tem a alteração da legislação educativa e das políticas sociais como cerne de suas reivindicações. As feministas liberais acreditam que, com as mudanças das leis, seria possível almejar a mudança social e a emancipação das mulheres. No feminismo marxista, o capitalismo é visto como a causa fundamental de opressão. Nesse sentido, a mudança almejada só seria possível com a abolição do capitalismo, uma vez que, para elas, as mulheres garantem a força de trabalho servindo os homens e renovam a força de trabalho por meio da reprodução e dos cuidados maternos. As feministas radicais compreendem a essencialidade das micropolíticas de poder e inauguram o termo patriarcado. O foco da opressão é a relação com homens, especialmente no nível das relações íntimas e sexuais. Assim, assumem a ideia de “não dormir com o inimigo”, metaforicamente o agente de opressão, e posteriormente se associam ao movimento lésbico separatista. O feminismo cultural, também conhecido como feminismo da diferença, defende a diferença entre homens e mulheres, no entanto assume que as diferenças femininas são de valor superior. O foco de ação dessa abordagem seria capacitar as mulheres para o exercício da liderança e do poder.

Há ainda a vertente do feminismo negro que, ao realizar suas reivindicações, questiona os alicerces epistemológicos da teorização feminista, denunciando que a maioria das análises e reivindicações estavam baseadas na experiência de mulheres brancas, ocidentais e de classe média. Essa vertente afirma que, ao mitigar a diversidade entre as mulheres, mantém-se a marginalização das experiências de mulheres africanas, hispânicas, indianas e das mulheres pobres. As feministas negras fazem o enfrentamento tanto do predomínio masculino no movimento negro quanto a predominância branca e burguesa no feminismo, apresentando novas pautas de reivindicações. Logo, acusam que, em algumas vertentes feministas, as relações de opressão não foram analisadas em sua complexidade e interações como gênero/raça/classe. O feminismo negro critica assim a agenda de emancipação e certas lutas do feminismo da época (Nogueira, 2012). Segundo essa perspectiva, a tentativa de se entender os problemas das mulheres, tomando-os como se fossem comum a todas e desconsiderando raça, classe, renda ou orientação sexual, serve apenas para silenciar a multiplicidade de experiências específicas que compõem a condição feminina (Miguel & Biroli, 2014).

Após constantes críticas às abordagens da segunda onda feminista, e partindo de novas teorizações como o construcionismo social, oriundo das correntes pós-modernas, emerge a terceira onda do feminismo, conhecida também como pós-feminismo. Autoras como Conceição Nogueira, Guacira Lopes Louro e Judith Butler inauguram a questão da diversidade e do antiessencialismo. Não há um consenso sobre os rumos da terceira onda; há quem se refira a ela como um pós-feminismo com posturas antifeministas, lendo-o como um retrocesso dentro do próprio movimento e há quem assuma o pós-feminismo como a presença de perspectivas críticas, mas ainda assim, com preocupações feministas. Para estas autoras, o pós-feminismo é uma teorização crítica das perspectivas epistemológicas da segunda onda, marcadas pelo empirismo e o essencialismo, as quais apresentam a desconstrução, a diversidade e a fragmentação identitária como possibilidades. As teóricas da terceira onda questionam a noção de identidade e o essencialismo. (Nogueira, 2012).

A teoria queer apresentada por Judith Butler é uma vertente que emergiu na terceira onda e possui ampla abrangência. O foco exclusivo em mecanismos discursivos da dicotomia homem/ mulher é alvo de críticas pela autora, pois acaba deixando de lado materialidade das práticas e das instituições que reproduzem as desigualdades de gênero. Outra questão levantada refere-se à queda em um essencialismo social, uma vez que fica em segundo plano

a existência de um sistema binário de gênero que é perpetuado cotidianamente por práticas hegemônicas, nas quais cada gênero está intimamente associado a um sexo biológico. O feminismo, portanto, não se estabelece contra uma hipótese, mas contra um modelo dado da relação sexo/gênero (Miguel & Biroli, 2014).

Foi a partir da segunda onda do feminismo que se iniciou lentamente a contestação da ciência e, apesar da diversidade e das diferenças entre as correntes feministas, estas realizaram uma crítica unânime à ciência moderna, denunciando o enviesamento androcêntrico, o sujeito universal, masculino, racional como representante de todas as experiências, assim como de toda a humanidade (Rago, 1988, Nogueira, 2012). Nesse intenso debate, surge o conceito *gênero* que logo se difundiria nas ciências sociais. Alguns textos e nomes são considerados marcos nesse processo de emergência do conceito, dentre os quais destacam-se Ann Oalkey (1972) para a sociologia, Rhoda Unger (1979) para a psicologia social e Joan Scoot (1988) para a história (Nogueira, 2012). Segundo Saffiotti (1999), consideram-se também essenciais os textos de Stoller (1968) e a expansão do conceito a partir do artigo de Gayle Rubin “The Traffic in Women” (1975).

Saffiotti (1999) atribui a inauguração da ideia que carrega o conceito gênero a Simone de Beauvoir, a partir de seu livro *O Segundo Sexo*. A frase “On ne naît pas femme, on le devient” (Não se nasce mulher, torna-se uma), afirma que o feminino é aprendido socialmente e a partir deste marco a ênfase passa a ser na socialização dos sexos e não exclusivamente nas características biológicas. Somente três décadas depois se daria a formulação do conceito gênero, no entanto, a primazia do sexo biológico já havia sido questionada e as discussões das características entre homens e mulheres fora levada para o âmbito social. A crítica que o livro recebe, atualmente, é pela universalização da experiência de ser mulher. Contudo, Saffiotti (1999) afirma que se Beauvoir não tivesse universalizado a mulher, o livro não teria o sucesso e a abrangência que possui nos dias atuais.

Para Rago (1988), o conceito de gênero representou uma reviravolta epistemológica, por retirar o foco do sujeito mulher para a análise das relações de gênero. Quanto à inserção do termo no contexto brasileiro, as feministas ortodoxas questionavam o embaralhamento das identidades sexuais e ainda alertavam para a necessidade de se manter a identidade feminina, assim como de se manter uma agenda pública feminista e o encaminhamento das lutas políticas atuais.

Gênero é conceituado, portanto, como uma organização social e cultural das diferenças sexuais. Louro (1997) ainda destaca que não são propriamente as diferenças sexuais que demarcam o gênero, mas aquilo que se diz ou que é pensado sobre elas é que vai constituir o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e num determinado momento histórico. Portanto, para se compreender as relações entre homens e mulheres importa observar tudo que se constrói socialmente sobre os sexos. O debate será dado a partir de uma nova concepção, na qual gênero é um conceito fundamental.

Para Carloto (2010), o conceito gênero funciona como dupla epistemologia. Por um lado, funciona como categoria da realidade social que concede uma nova visibilidade para as mulheres e refere-se a diversas formas de opressão, tanto materiais quanto simbólicas. E por outro, como uma categoria analítica em um novo esquema de leitura dos fenômenos sociais (especialmente com as feministas pós-estruturalistas).

Oliveira (2010) aponta que a relação com o termo precisa, ainda, ser amadurecida. Um dos desafios notados é que, progressivamente, passou-se a substituir o termo sexo por gênero. No entanto, uma forma de análise que prioriza a base relacional não pode prescindir de alguma base fisiológica, ainda que sua principal utilidade seja mostrar a dimensão social, que, de fato, em última instância, é a que importa. Porém, para Louro (1997), gênero não se estabelece na negação das questões biológicas, mas sim na contraposição às proposições essencialistas, visto que o conceito passa a exigir que se pense de modo plural e diverso.

Oliveira (2010) aponta algumas críticas referentes ao conceito de gênero proposto pelas feministas pós-estruturalistas, com destaque para aquelas que apontam para os riscos de se considerar as estruturas de linguagem³ como sistemas de controle a priori e inacessíveis à intervenção dos agentes. Contudo, a autora acredita ser possível absorver as contribuições das feministas pós-estruturalistas, especialmente no que tange ao gênero como uma construção mutante de significados, e ainda assim não perder de vista as práticas sociais e as possibilidades de ação dos sujeitos, que são determinadas pelas condições socioculturais em que estão imersas.

Para Saffioti (2004), no momento histórico em que o *gênero* emergiu, este teve um papel essencial em negar o essencialismo biológico vigente, o qual atribuía as desigualdades

³ Por linguagem, os pós estruturalistas não entendem palavras, mas sistemas de significado- ordem simbólicas- que precedem o atual domínio do discurso, da leitura e da escrita. (Scott, 1986 citada por Saffioti, 2004).

existentes às diferenças biológicas, preterindo as análises de cunho social. Contudo, a autora ressalta o caráter ideológico que o termo pode adquirir: *gênero* tal como é usado não implica necessariamente em uma desigualdade de poder e nem mesmo aponta a parte oprimida. Por isso, “o conceito de gênero carrega uma dose apreciável de ideologia” (Saffioti, 2004, p. 136).

E considerando a ampla absorção do conceito em diretrizes internacionais questiona-se se

não seria esta, justamente, a maior vantagem do uso do conceito de gênero? ou seja, deixar aberta a direção do vetor da dominação-exploração não tornaria, como parece tornar, o conceito de gênero mais abrangente e capacitado a explicar eventuais transformações, seja no sentido do vetor, seja na abolição da exploração dominação? (Saffioti, 2004 p. 112).

Para Saffioti (2004), o conceito de gênero não deixa evidente o fator dominação-exploração. Por esse motivo, autora indica o uso do termo concomitantemente ao do patriarcado ou ordem patriarcal de gênero. O termo patriarcado refere-se à implantação histórica de uma hierarquia entre homens e mulheres com primazia do masculino. Portanto, ao se pensar a realidade somente a partir o termo gênero, ela de certa forma é neutralizada, assim como a exploração-dominação masculina, atendendo assim a ideologia patriarcal, pois acoberta a existência de uma estrutura de poder “que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana” (Saffioti, 2004, p. 136).

O patriarcado ou a ordem patriarcal de gênero (...) como vem escrito em seu nome, só se aplica a uma fase histórica, não tenho a pretensão da generalidade nem da neutralidade, e deixando propositadamente explícito o vetor da dominação- exploração. Perde-se em extensão, porém se ganha em compreensão (...) trata-se, pois, da falocracia, do androcentrismo, da primazia masculina. E poderia ser de outra ordem se objetivo das (os) feministas consiste em transformar a sociedade, eliminando as desigualdades, as injustiças, inequidades, e instaurando a igualdade? (Saffioti, 2004, p. 139).

O patriarcado é, portanto, uma estrutura hierárquica que confere aos homens o direito de dominar mulheres e isto independente da figura humana investida de poder. A estrutura patriarcal pode funcionar até mesmo acionada por mulheres, as quais, ainda que e não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo. As relações patriarcais, suas hierarquias e sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, e o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado e atravessa toda a sociedade. E

apesar dos notáveis avanços da categoria feminina, a base material do patriarcado não foi destruída.

O fenômeno de dominação-exploração patriarcal constitui um único fenômeno, apresentando duas faces. A base econômica do patriarcado consiste na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e políticos co-deliberativos. A este fator, soma-se o controle da sexualidade da mulher e da sua capacidade reprodutiva (Saffioti, 2004).

A autora supracitada apresenta ainda uma contradição que não encontra superação neste regime social, representada pela tentativa de superação do status quo por meio da luta por igualdade social e pela reação para mantê-lo como tal através das práticas hegemônicas nesse regime. O enfrentamento desta realidade exige transformações radicais no sentido da preservação das diferenças e da eliminação das desigualdades, pelas quais é responsável a sociedade.

1.2 Equidade, Igualdade, Diferença e Identidade

A partir da década de 1990, observa-se a transformação das políticas educacionais brasileiras a partir dos direcionamentos do FMI (Fundo Monetário Internacional) para a formulação de políticas públicas consubstanciados pelas organizações multilaterais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e suas agências. Observa-se que, paulatinamente, houve a substituição do termo “igualdade” por “equidade” nas políticas oriundas destes organismos e conseqüentemente nas políticas nacionais. Este movimento foi notado também nos mais diversos campos de produção acadêmica. É como se o termo igualdade tivesse ficado ultrapassado e inadequado para lidar com os problemas contemporâneos. Este não daria conta de abarcar as singularidades humanas

O termo equidade entra nas políticas públicas como sucedâneo do termo igualdade. O primeiro é considerado como um “preceito universal irretorquível, mais atual e adequado aos desafios socioeconômicos do capitalismo mundial na atualidade” (Miranda & Resende, 2009, p. 202). O conceito equidade teria, portanto, uma abertura maior às heterogeneidades e às diversidades contempladas por essas políticas que buscam promover a equidade. É como se o conceito se adaptasse a uma sociedade mais complexa e com manifestações de desigualdades

cada vez mais sofisticadas, exigindo assim, um conceito mais atual, dinâmico e abrangente (Miranda & Resende, 2009).

Um marco nesse processo de substituição de termos é a Declaração Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, a qual já traz a noção de igualdade próxima à conotação que o conceito equidade passaria a adotar. Assim, a concepção de equidade que o documento traz está ligada ao imperativo de universalizar a educação, cujo significado é a igualdade de acesso à escola.

Um órgão importante nesse processo de transmutação dos termos é a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe das Nações Unidas, no âmbito da qual o conceito de equidade passa a ser incorporado como orientador das políticas educacionais, especialmente em países em desenvolvimento. Inicialmente, o termo foi incorporado em políticas que focalizavam os gastos na superação da pobreza ressaltando que em nenhum momento houve interesse por parte do Banco Mundial em reconhecer as causas genuínas da manutenção da miséria. Para eles, isso seria resolvido na regulação do livre mercado.

Assim como apontam Stromquist (1996) e Miranda e Resende (2009), o Banco Mundial, composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), tem papel decisório nas definições das políticas públicas de países periféricos como os da América Latina.

Os recursos os que o BM empresta a esses países são bem menos expressivos que o alcance e o caráter estratégico dos acordos que patrocina, orientados para o processo de ajuste neoliberal, tendo por consequência, na educação, a impregnação do discurso político e pedagógico com a sua lógica econômica fundada em uma economia de mercado (Miranda & Resende, 2009, p. 206).

O próprio documento do Banco Mundial, citado por Miranda e Resende (2009), traz o conceito de equidade como igualdade de acesso.

A equidade, afirmam os autores, não significa igualdade de renda ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é a busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa - e não as origens familiares, casta, raça ou gênero - sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas (Miranda & Resende, 2009, p. 213).

Gênero, raça, etnia e país de nascimento são marcos de iniquidades para as diretrizes do Banco Mundial. Todavia, no contexto do capitalismo tardio, o que se observa é que não apenas a inequidades se mantêm, elas também se aprofundam.

Diante dessa realidade, tem se demandado e redobrado os esforços retóricos para justificar as políticas orientadas para promoção da equidade. O que fica explícito na análise do trecho supracitado é que não está sendo abordado o princípio da igualdade substantiva e efetiva que propicia as mesmas condições de educação, saúde e trabalho para toda a população. Abandona-se, desse modo, ao entendimento de que a sociedade pode oferecer estas categorias a cada um de seus cidadãos, principalmente desresponsabilizando o Estado por essas garantias e transferindo-as ao nível do esforço pessoal, das preferências e da iniciativa individual do acesso a esses direitos. Desse modo, estaria garantida a equidade traduzida por oportunidades iguais.

Segundo a definição de políticas públicas de Cosse (2006) citada por Miranda e Resende (2009), a equidade educativa compreende as possibilidades e oportunidade de: “acesso e ingresso ao sistema educativo; de apropriação dos conhecimentos; habilidades e valores dispostos pelo sistema aos cidadãos; de integração de alunos com necessidades educativas especiais e de construção de um sistema de valores e conhecimentos que favoreçam a equidade” (idem, p.208).

Contudo, uma reflexão crítica e atenta parece apontar que o termo equidade contraditoriamente sugere uma desistência do projeto de igualdade,

pode ser convenientemente tranquilizadora a retórica da defesa da diferença, da equidade, que antes poderá ter significado oportunidade iguais para todos. Pode ser conveniente que seja precisamente quando os sujeitos se mostram tão perdidos no mundo social, justo quando todas as formas e normas de proceder universalmente parecem se deteriorar, justo quando a singularidade se reduz pela falta de referência na universalidade numa abstração, justo quando as condições de trabalho se deterioram, justo quando parece que só tem legitimidade o pensamento afirmativo e confirmativo, justo quando se evidencia que o dramático avanço tecnológico não tem sido acompanhado por um progresso humano, justo quando se acentua exclusão de parcelas cada vez mais significativas da população tanto dos postos de trabalho, quanto dos benefícios da própria tecnologia, justo quando se empresta aos processos de exclusão uma legitimação e sofisticização nunca antes experimentados, é justo agora que tantas pessoas se ocupam tanto e por tanto tempo e de tal forma a defender as diferenças. Recorrer a ética e contemplar, até com entusiasmo,

encantamento e adesão, às loucuras e os desatinos do mundo do trabalho (Miranda & Resende, 2009, p. 220).

Saffioti acrescenta que há uma regra básica de distribuição: “acumulação de bens em poucas mãos e farta distribuição da miséria para muitos, nestas abissais desigualdades (reside) a contradição fundante deste modo de produção, ao qual são inerentes a injustiça e a iniquidade” (Saffioti, 2004, p. 14). Esta é a maior fonte de instabilidade do mundo globalizado.

A submissão dos programas e políticas educacionais às orientações das agências multinacionais demonstram que as políticas educacionais tendem a manter o interesse mercadológico para uma educação instrumental. E apesar do esforço retórico, o que se tem percebido é o agravamento dos problemas educacionais brasileiros, tais como os baixos índices de qualidade e aprendizagem escolar, o absenteísmo dos estudantes em seu processo de formação e a proliferação de analfabetos fundamentais (Silva, 2014).

A par das discussões sobre o preceito *equidade*, observa-se que movimento semelhante de retórica é observado na análise das relações sociais de gênero. Desta vez, o embaralhamento linguístico se dá com as palavras *igualdade*, *identidade*, *diferença* e *desigualdade*.

Dentro do movimento feminista, a igualdade também é reivindicada, assim como em qualquer movimento que se propõe a falar em nome de grupos oprimidos. Contudo, em uma perspectiva feminista, é relevante problematizar também os termos igualdade e diferenças. A igualdade está relacionada à inserção em uma universalidade que não é neutra e está preenchida com as características do masculino. Por isso, a partir do final do século XX, algumas correntes recusaram o universalismo, defendendo a *política da diferença*, partindo da perspectiva de que os valores universais podem servir, em grande parte das vezes, para neutralizar a compreensão do impacto que as desigualdades concretas possuem na vida dos indivíduos (Miguel & Biroli, 2014).

Há, portanto, uma tensão entre a valorização da diferença e afirmação da igualdade de gênero. De acordo com Miguel e Biroli (2014), o discurso de valorização da diferença reduz a centralidade dentro do feminismo, que estaria ligada à igualdade. E exemplificam que

bandeiras históricas do feminismo, como a licença maternidade já incorporaram a percepção de que o princípio da igualdade entre todos os seres

humanos não exige desatenção a especificidades. Mas desde então ampliou-se o entendimento de que os indivíduos são diferentes entre si, por seus talentos, deficiências e preferências, o que complica a relação entre a distribuição de recursos, igualdade de capacidades e bem-estar subjetivo (Miguel & Biroli, 2014, pp.74- 75).

Saffioti (2004) acrescenta que um estado democrático exige igualdade social e ainda aponta que os termos *igualdade*, *diferença*, *desigualdade*, *identidade* são comumente confundidos e usados de forma ideológica. O par da diferença é a identidade. E as identidades e as diferenças são bem-vindas e necessárias em uma sociedade multicultural. Infelizmente, por não se termos alcançado um desejável grau de democracia, há uma intolerância em relação às diferenças. Um erro comum e de caráter ideológico que se observa é o uso do conceito diferença contrapondo-se ao de igualdade.

O termo igualdade trata-se de um

conceito de ordem política, faz par com a desigualdade. (...) As desigualdades constituem fontes de conflitos, em especial quando tão abissais como o Brasil. (...) As desigualdades traduzem verdadeiras contradições, cuja superação só é possível quando a sociedade alcança um outro estado, negando, *de facto e de jure, o status quo*. Neste estágio superior não haverá mais as contradições presentes no momento atual (Saffioti, 2004, p. 37).

O conceito antagônico de igualdade é, por princípio, a desigualdade e não a diferença. Nesse sentido, segundo Miranda e Resende (2009), o conceito atua como mitificador da realidade, pois justamente neste momento histórico em que se acentuam as desigualdades, é que o conceito emerge como possibilidade de resolução da história.

Portanto, reitera-se a importância da manutenção do termo igualdade neste momento histórico, uma vez que este explicita uma contradição insuperável, pois na ordem burguesa, este conceito é meramente formal, ao se mostrar irrealizável no modo de produção mercantil. Ou seja, de acordo com as mesmas autoras citadas, é uma promessa necessária a ser mantida como tal, mas impossível de ser realizada (Miranda & Resende, 2009).

A desigualdades postas neste momento histórico não são naturais, mas mantidas e criadas pela tradição cultural, pelas estruturas de poder e pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais, em especial nas relações entre homens e entre mulheres (ou relações de gênero). A desigualdade de gênero não é dada, ela é cotidianamente construída. Saffioti

(2004) conclui que homens e mulheres nesta sociedade não são apenas diferentes, mas sim desiguais.

As práticas sociais de mulheres podem ser diferentes das de homem da mesma maneira que, biologicamente, elas são diferentes deles. Isso não significa que os dois tipos de diferentes pertençam à mesma instância. A experiência histórica das mulheres tem sido muito diferente das dos homens exatamente porque, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também em termos de qualidade, a participação de uma é distinta da de outros. Costuma-se atribuir essa diferença de história às desigualdades, e estas desempenham importante papel nesta questão (Saffioti, 2004, p. 117).

Nesta discussão, acrescenta-se uma tensão crucial: a admissão da multiplicidade de vivências das mulheres numa sociedade que é marcada por diversas outras clivagens, tais como raça e classe social. Algumas críticas feministas apontam que o termo mulher é genérico e refere-se na maioria das vezes a experiências de mulheres brancas e de classe média.

Contudo, a recusa em conceder validade à categoria coletiva “mulheres”, ainda que tenha interesse acadêmico, acaba inviabilizando por completo a atuação do feminismo como movimento político, uma vez que ele deixaria de se referir a um grupo social completo. “Assim, independentemente do impacto das provocações [feitas principalmente] por autoras pós-estruturalistas, o feminismo permanece às voltas com a identificação do seu sujeito, a mulher” (Miguel & Birolli, 2014, p. 82).

É preciso compreender a interseccionalidade das diversas formas de opressão. Elas não se adicionam simplesmente, possuem afinidades, paralelos e mecanismos de reforço mútuo, mas também padrões ao menos independentes de reprodução que criam padrões de subordinação e de violência física, que requerem ser entendidos em sua singularidade.

A experiência das mulheres não é única nem uniforme, mas é possível e necessário buscar elementos em comum, tais como:

a avaliação prioritária pela aparência física, a responsabilização compulsória pela gestão da vida doméstica e pelo cuidado com os mais vulneráveis, a expectativa de que sejam menos racionais e mais emotivas, a menor atenção concedida a seus interesses e desejos ou temor difuso da violência sexual são elementos da experiência de ser “mulher” numa sociedade marcada pela dominação masculina (Miguel & Birolli, 2014, p. 84).

Portanto, o esforço em reafirmar a categoria mulher não tem o intuito de silenciamento, mas constitui uma tentativa de unificar experiências que são produzidas pela dominação. Apesar das diferenças e desigualdades de classe, raça e orientação sexual, as mulheres seriam uma categoria unificada como consequência da violência de um sexismo que atinge a todas, sem exceção.

Para interpretar a realidade social, Saffiotti (2004) reitera que a sociedade é constituída pelas subestruturas gênero, classe social, raça/ etnia. Para a autora, elas são presididas por uma lógica contraditória e distinta daquela que rege cada contradição em particular, aludindo à metáfora do funcionamento de um nó: o nó seriam estas contradições fundidas ou enoveladas que não atuam independente e de forma livre se comparadas às contradições isoladas. Neste processo representado pelo nó, elas apresentam uma dinâmica especial, própria do nó.

Quanto mais sofisticado o método de exploração praticado pelo capital, mais profundamente se vale da dominação de gênero da qual as mulheres continuam sendo vítimas.

O capitalismo mercantilizou toda as relações sociais, nelas incluídas as chamadas específicas de gênero (...) da mesma forma a raça/ etnia, contudo que implica em termos de discriminação e, por conseguinte, estrutura de poder, imprimiu sua marca no corpo social por inteiro (Saffiotti, 2004, p. 126).

Portanto, para uma compreensão das relações de gênero nesse complexo contexto social, é necessário, segundo Saffiotti (2004), que as análises não prescindam, de um lado, da análise das demais e, de outro, da recomposição da totalidade de acordo com a posição que ocupam as contradições sociais básicas oriundas do capitalismo.

1.3 A Constituição da Subjetividade Humana: Relação entre Indivíduo e Cultura

Os teóricos da escola de Frankfurt, ao promoverem a análise da sociedade ocidental pós-guerra, apresentam um modelo político-estético para a leitura de uma cultura que tem se baseado na exclusão e nas injustiças sociais, reproduzidas pela subjetividade humana. A tais pesquisadores inquietava, inicialmente, compreender os processos objetivos e subjetivos por meio dos quais uma sociedade pretensamente desenvolvida, como a alemã das décadas de 1930 e 1940, engendrou e chancelou a insânia nazista. Reunidos no Instituto de Pesquisa

Social, em Frankfurt, os teóricos dessa escola desenvolvem a Teoria Crítica da Sociedade, que promove estudos sobre a sociedade moderna, seus modos de produção, sua divisão de classes, seus modos de dominação, sua cultura e seus processos de subjetivação, tendo como bases fundamentais os pensamentos de Marx e Freud⁴.

A preocupação com o consumo da cultura e os desafios para a humanização na luta contra a violência e a barbárie tornam-se o ponto basilar da Teoria Crítica da Sociedade, uma vez que, apesar de todo o avanço do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico, este não é acompanhado de um desenvolvimento verdadeiramente humano e autônomo, tanto nos aspectos subjetivos quanto nos objetivos (Zanolla, 2010).

Para subsidiar nossa análise, serão adotados dois conceitos fundamentais para a compreensão da sociedade na perspectiva dos teóricos da escola de Frankfurt, que são *formação cultural e emancipação*. A ideia de formação cultural remete à cultura pela sua apropriação subjetiva, se referindo à constituição de traços de caráter e personalidade, ou seja, a apropriação individual da cultura. A formação adquire o seu sentido amplo, não se restringindo à escola ou à família, mas envolvendo todas as esferas da vida (Crochík, 2010).

O foco da Teoria Crítica, em especial na perspectiva adorniana, transita em torno de uma decifração crítica da cultura e dos seus processos de reprodução, cultura essa apreendida como construção material histórica, determinada em sua forma social no contexto de continuidade. A Teoria Crítica busca compreender, sobretudo, como a suposta libertação das amarras do mito e da religião levaram a modernidade a desenvolver outras formas de dominação, ainda que sob a pretensa iluminação da razão, da ciência e do estado de direito. Atualmente, na visão dessa abordagem, apesar de todo desenvolvimento técnico, o esclarecimento nunca esteve tão distante do povo (Berger, 2006).

O processo de dominação se reproduz na cultura, fundamentalmente, por meio dos processos envolvidos na formação dos indivíduos, não só nos processos formais de educação, mas na veiculação de conceitos, princípios e valores. No capitalismo tardio, os meios de comunicação de massa se consolidam como verdadeiros formadores de opinião/subjetividades e influenciam as relações dos indivíduos com o mundo e consigo mesmos. Sob a premissa de democratização da cultura, das relações e do entretenimento, atuam como propagadores das

⁴ A respeito da constituição e história da Escola de Frankfurt e do desenvolvimento da Teoria Crítica da Sociedade, ler JAY, M. (1986).

ideologias dominantes e contribuem para manter o status quo na sociedade, inibindo o exercício da dimensão crítica da razão humana.

A indústria cultural, principal porta-voz do capitalismo, é aceita sem oposição, pois emerge de uma “necessidade” dos próprios consumidores, os quais estão presos pelos modos da produção capitalista, não oferecendo resistência ao que lhes é oferecido. Desta forma, encontra-se um espaço profícuo para massificação e maltrata-se com tanto sucesso a individualidade, porque nela se reproduz a fragilidade da sociedade (Adorno & Horkheimer, 1985).

As questões existenciais são cooptadas e as construções de visão de mundo do indivíduo, seu senso de identidade de gênero, estilos, modos de vida e até mesmo ações sociopolíticas e ideias são instituídas por essa indústria cultural. Tanto produtos como subjetividades, na atual sociedade, são produzidos em série. As pessoas precisam se tornar aquilo que o sistema as obriga a ser. Afinal, todos podem se tornar felizes, desde que aceitem as regras e se entreguem de corpo e alma (Adorno & Horkheimer, 1985; Boris & Cesídio, 2007).

A cultura, nesse contexto, é mercantilizada. Ressalta-se que o termo cultura, utilizado pelos autores Frankfortianos, se refere às produções filosóficas, à literatura e às artes, diferentemente da Antropologia, que se refere a modos de vida ou práticas do dia a dia. A cultura, assim, passa a ser produzida segundo as exigências do mercado capitalista e perde o seu potencial de negar a sociedade estabelecida, pois agora está submetida à lógica da produção em massa. Sua produção não visa ao esclarecimento do indivíduo, mas a prendê-los eficazmente à sociedade estabelecida, na medida em que privilegia “diversão e entretenimento”, preterindo uma formação crítica. A arte, que antes era expressão de genialidade, angústia e espontaneidade, transformou-se em valor de troca como qualquer outra mercadoria (Pereira Neto, Loiola & Quixadá, 2010).

Logo, a cultura, tal como é entendida pelos teóricos da Escola de Frankfurt, contribui para a manutenção de uma sociedade acrítica. A indústria cultural, segundo Maar (1997), citado por Vieira (2014), atua produzindo, por meio de suas estratégias, a aparência de liberdade e garantindo, por meio de seus mecanismos, a dominação de todas as esferas da cultura, promovendo também a exclusão da autonomia e da emancipação dos indivíduos.

Toda essa complexa maquinaria de manipulação é viabilizada pela fusão entre cultura, entretenimento/diversão e publicidade. Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. O caráter de montagem da indústria cultural e a fabricação sintética e dirigida de seus produtos já estão adaptados de antemão à publicidade, na medida em que cada elemento se separa facilmente do todo, o efêmero é tecnicamente alienado de uma totalidade significativa, se presta a finalidades exteriores à própria obra. O produto vendido pela publicidade reduz incessantemente o prazer que o promete. A mercadoria se torna uma simples promessa e acaba por coincidir com a publicidade. Tudo isso invade e permeia não só tempo livre do/a trabalhador/a, mas toda a sua vida. Para o tempo livre, cabe a venda desses clichês ideológicos sobre a pretensa de descanso (Adorno & Horkheimer, 1985).

Os processos de globalização não só universalizaram os modos de produção, mas também massificaram a produção de indivíduos. Por meio da indústria cultural, à medida que se cria um produto, concomitantemente se cria um consumidor para esse produto. Logo, os indivíduos também passaram a ser produzidos em série. Nesse sentido, Marcuse (1982) afirma que “as particularidades, as singularidades que permitiriam identificar o indivíduo como tal, tem cada vez menos espaço diante da hegemonia totalitária do modelo unidimensional de existência social” (Marcuse, 1982 citado por Melo, 2004, p.6). Posto isso, nos deparamos com o surgimento do ser humano desumanizado, mera mercadoria. As particularidades e especificidades dos indivíduos são consideradas proporcionalmente pelo que contribuem para constituição de seu valor no mercado das relações. Assim, são submetidas e igualadas a um padrão de mercado (Melo, 2004).

Toda a sociedade passa por um processo de reificação⁵. De acordo com a definição de Matos (1993), a reificação consiste na inversão das relações entre pessoas e os produtos de seu trabalho. O indivíduo, nesse processo, não é capaz de se contemplar no mundo que ele mesmo criou, todos se movimentam pelo princípio da indiferença, indiferença entre coisas e coisas e entre coisas e pessoas; tudo passa a ter um preço. Assim, estão postas as condições para o surgimento do mercado das relações. Melo (2004) elabora que a coisificação é mais do que um processo na determinação do valor de mercadorias nas relações de produção, este se

⁵ O conceito aqui apresentado se configura numa perspectiva do Materialismo Histórico Dialético na qual o valor dos elementos humanos, sociais e culturais apresentam-se à consciência dos indivíduos como valor econômico, transformando-se em mercadoria. A esse respeito ver: Marx (2005).

tornou um mediador constitutivo das relações sociais. A coisificação cria o sujeito reificado que se pensa como um objeto de desejo de um mercado no qual ele tem que ser aceito, de tal modo que a existência desse indivíduo não coloque em risco o próprio mercado.

Portanto, em nossa sociedade, diante dos processos objetivos acima apresentados, o processo de formação cultural é deformado, caracterizando o processo de semiformação que, segundo Maar (2003), seria essa forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. Este processo é caracterizado pela adaptação dos conteúdos formativos à lógica do mercado cultural e da reprodução capitalista em detrimento dos elementos centrais da formação, como a dimensão crítica e a autonomia.

Adorno e Horkheimer definem a sociedade contemporânea como sociedade da total administração. Uma “sociedade totalmente administrada, unidimensional, é a socialização radical, sendo que socialização radical significa alienação radical. É uma sociedade sem oposição, na qual os conflitos e antagonismos foram dissimulados na identidade da sociedade consigo mesma” (Matos, 1993, p.30). Por isso, os elementos que conduzem o indivíduo a uma formação autônoma e diferenciada, na qual sua capacidade crítica é elevada, são cada vez mais ceifados, via indústria cultural, tendo em vista o seu potencial transformador.

Assim, os teóricos da escola de Frankfurt denominaram a nossa sociedade contemporânea como uma *sociedade administrada*, a qual favorece o processo de individualização em detrimento do processo de individuação. Trata-se de uma sociedade que, apesar de todo o progresso, não traz a possibilidade de uma vida humana digna. Por meio da indústria cultural, os indivíduos passam a ter acesso a um maior número de informações, todavia, as contradições sociais estão cada vez mais visíveis.

O processo de desindividuação, que atravessa toda a sociedade, é denunciado pelos teóricos frankfurtianos, isto é, a subjetividade tem dificuldade em emergir em nossos dias. Por isso, ao se pensar na realidade social, é imprescindível se pensar na formação de subjetividades, pois, conforme afirma Resende (2009, citado por Kons, 2009, p. 18-19), a “análise da realidade social despojada da vida subjetiva transforma-se em sociologismo; ao mesmo tempo, a análise da vida subjetiva despojada da objetividade transforma-se em psicologismo”. Para a autora, a psicologia transformou e continua transformando a subjetividade em abstração, recusando-a como dimensão fundamental da vida social. A subjetividade deve ser encarada como um projeto social oriundo da própria objetividade.

As condições objetivas refletem e perpetuam a crise da formação, e esta é a expressão da crise social da sociedade moderna. Segundo Maar (2006), a crise do processo formativo fora tema privilegiado de diversos autores tais como Hegel, Marx, Nietzsche, Freud, Husserl, Heidegger, Lukács e, em especial, os teóricos da Escola de Frankfurt. Portanto, a visão que vai se constituindo, particularmente desvelada pela Teoria Crítica, é a de que a educação que poderia contribuir para a autonomia deveria levar em conta as condições às quais estão subordinadas a produção e reprodução da vida humana (Maar, 2006).

Sob essa perspectiva de educação inserida em uma sociedade que possui elementos para tanto dominação quanto emancipação, percebe-se que

Na Cultura, encontra-se os elementos que fornecem a munição para mesquinhez e elementos para o desenvolvimento da solidariedade; munição para indiferença, para frieza e elementos para a compreensão e o entendimento; munição para o estabelecimento de discriminações preconceituosas, fascistas e elementos para o desenvolvimento da reflexão e do esclarecimento acerca das diferenças, da diversidade que compõe a vida como um todo, das contradições e antagonismos que implicam viver; munição para competição predatória entre pessoas e elementos para o desenvolvimento do Diálogo compra me comprometido com a vida. Enfim, na Cultura encontra-se todas as possibilidades para manifestação do sujeito (Melo, 2004, p.77).

É neste contexto que têm se constituído os indivíduos na contemporaneidade, onde os espaços formativos têm sido cada vez mais escassos, restando apenas as possibilidades de semiformação humana. Para compreender como a semiformação torna-se ideológica, faz-se necessário fazer alguns apontamentos sobre a constituição da subjetividade humana inserida nessas condições históricas que, conforme discutido acima, impedem a formação do indivíduo capaz de se identificar com o outro.

Os sentidos da subjetividade não são fruto somente das circunstâncias atuais, antes são tecidos ao longo de um processo histórico determinado pelas demandas da civilização e das condições políticas e econômicas da sociedade. Portanto, a sua compreensão perpassa o conhecimento de seus determinantes objetivos, ou seja, o entendimento da totalidade social. Convém lembrar que a subjetividade é a apropriação da cultura e se configura por um espaço interno que se difere do espaço externo, mas que só pode surgir deste. A sua instituição implica em uma adaptação dos indivíduos à cultura vigente para que estes possam

ir além dela. Logo, a cultura é um meio para individuação; contudo, para que isso aconteça, é necessário que exista um projeto coletivo que permita a individuação desse sujeito.

A interiorização da cultura permite que os anseios individuais sejam expressos pela subjetividade. É somente com a adaptação da cultura que a subjetividade emerge, tornando-se possível transformá-la. Convém lembrar que o indivíduo particular não é só um apêndice do todo, ele é também a possibilidade de reprodução desta totalidade, por isso a sua constituição depende das necessidades sociais em determinado momento. Nesse movimento dialético de compreensão dos nexos constitutivos do indivíduo na totalidade social, nos deparamos com uma contradição evidente. A lógica de lucro a todo custo, presente na sociedade, não convive com os princípios que trazem a possibilidade de uma vida humana digna. A subjetividade da sujeição requer, para a sobrevivência do sujeito, frieza, o princípio básico da subjetividade burguesa. Crochík (1998) aponta que para a sociedade prosseguir, só restou o louvor e a má consciência de que a vida poderia ser diferente.

Posto isto, reitera-se que a sociedade ocidental, baseada no modo de produção capitalista, passa por um processo de reificação. Melo (2004) aponta que coisificação destituída da crítica cria um indivíduo que se torna, ele mesmo, a maior ameaça ao estado verdadeiramente humano. “A mercantilização das relações sociais só interessa a dominação espúria do homem sobre o homem, a qual encontra terreno fértil para alastrar-se na ausência da crítica, ou seja, manter-se inacessível ao conhecimento” (Melo, 2004, p. 67).

O mesmo autor argumenta que há uma perversão na formação humana; perversão no sentido de inversão da finalidade, algo que deveria assumir um sentido e, por diversas razões, acaba assumindo outro. Portanto, em uma sociedade que preze por condições dignas de vida humana, as características dos indivíduos deveriam perpassar, minimamente, pela compreensão do outro como humano e assim permitir ao indivíduo constituir-se como sujeito.

A construção histórica desse sujeito tem conspirado contra este projeto. Nas relações íntimas, o outro também se torna objeto de exploração, como se este fosse um simples ponto de apoio para as satisfações pessoais. Essa lógica de dominação atende os interesses econômicos. O sujeito se torna objeto da economia política e é submetido e submete-se às mesmas regras dos demais objetos. Deste modo, “as condições da realidade objetiva encontram na interioridade do sujeito condições subjetivas que respondam de maneira a

promover a colaboração e a manutenção de uma objetividade que se apresenta incapaz de constituir-se para realização do indivíduo” (Melo, 2004, p. 73).

Portanto, Crochík (2010) aponta que, para se apreender a subjetividade humana, deve-se procurar no indivíduo as marcas da sociedade, isto é, ir além do que dizer que um indivíduo é afetado externamente pela sociedade. Ele é constituído por ela, isto é, pela sua introjeção, pelo seu processo de subjetivação da cultura. “Assim, a psicologia, para entender as questões que se referem à subjetividade, deve compreender as finalidades, as instâncias, os meios pelos quais uma determinada cultura forma o indivíduo” (idem p.3). Por isso, nesta pesquisa as reflexões perpassam as políticas que promovem modos de sociabilidade na educação, mantendo-se esforços a fim de apreender os movimentos dialéticos de direcionamento do Estado em relação ao projeto histórico de formação de subjetividades para uma determinada sociedade.

Tal perspectiva torna-se uma relevante contribuição à reflexão a que se pretende o presente trabalho. Numa sociedade marcada pela divisão de classes, pelo jogo do poder, pela transformação dos homens em mercadoria, pela massificação da experiência humana promovida pela indústria cultural, em que as relações se fragmentam e todos os processos humanos são coisificados, a história social da mulher, assim como a das demais minorias, mostra-se marcada por uma agudização dessa opressão. Como mercadoria explorada pela publicidade e como agente social vulnerável em seus papéis, a mulher é duplamente expropriada de seu sentido humano e de seus direitos.

Portanto, a par do debate cultural contemporâneo dessa sociedade administrada da produção de subjetividades reificadas e de indivíduos massificados, pergunta-se como educação é constituída e atravessada por essa realidade. E ainda, de que forma é possível enfrentar essa realidade.

1.4 Educação e Perspectivas para Emancipação

A educação não pode prescindir do seu papel de humanização da pessoa. Adorno, em seu texto *Educação após Auschwitz* (rede de campos de concentração durante a Segunda Grande Guerra Mundial, um dos marcantes símbolos do Holocausto Nazista), aponta que o objetivo da educação deveria ser barrar a barbárie, possibilitando que as condições objetivas e

subjetivas que permitiram o acontecimento de Auschwitz não se repitam. No texto, Auschwitz, além de evidenciar um dado concreto de um genocídio em massa, representa também uma alegoria simbolizando o fracasso da formação humana. Adorno, citado por Maar(2006), reitera que a indústria cultural tem as bases objetivas para a continuidade histórica das condições sociais objetivas que levaram à concretização de Auschwitz .

A perda da capacidade de fazer experiências formativas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, a qual está intimamente ligada ao modo de produzir e reproduzir a si mesma. Portanto, a recuperação da experiência formativa é uma questão de sobrevivência para a sociedade, pois as condições objetivas que levam à barbárie progridem na sociedade vigente. A única possibilidade para evitar a repetição de Auschwitz, aqui adotada como uma alegoria, é “a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura para história” (Adorno, 2006, p. 28). Ressaltamos que experiências formativas são momentos em que os indivíduos são capazes de ressignificar e refletir criticamente tanto sobre si próprios quanto sobre a sociedade, caminhando assim, ambos, para a emancipação.

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento mas implica uma transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação (...) o travamento da experiência deve-se a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e a repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolados. Essas seriam (...) as características da semiformação (Maar, 2003, p. 24)

A semiformação, processo que para os teóricos de Frankfurt toda a sociedade no capitalismo tardio sofre, constitui a base social de uma estrutura de dominação. Não representa, apenas, o resultado de um processo de manipulação e dominação política, mas sobretudo sinaliza a dominação no plano da subjetividade, até mesmo em seus aspectos mais subjetivos, demonstrando o imbricamento e subordinação desta à estrutura social (Maar, 2003).

Devido à dificuldade de formação de uma subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, reitera-se a necessidade da crítica objetiva à própria formação social. Nesse cenário, a educação na sociedade burguesa

deve convergir para a crítica e resistência a uma sociedade responsável pela desumanização. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação do instrumental técnico, dirigindo seus esforços para um aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro (diferenciado e não idêntico) (Maar, 2003).

A par dessa discussão,

os educadores não deveriam pregar autonomia, quando as condições para isso estão ausentes, e, sim, lutar para que essas condições apareçam; não deveriam reproduzir a sociedade existente, ainda que a adaptação seja importante, mas evidenciar que existem condições objetivas - riqueza e conhecimentos reais ou potenciais - para que os homens possam ser donos de seu destino (Crochík, 2010, p.400).

A Teoria Crítica da sociedade propõe como alternativa prática para a tendência à totalização social dominante o desvelamento da construção objetiva da formação social presente, apontando que a semiformação, discutida acima, se tornou a forma dominante da consciência contemporânea, apesar do esclarecimento, da ilustração e da difusão de informações.

Neste cenário, a educação surge como papel primordial para a sobrevivência da humanidade, atuando por meio de processos formativos que atuem contra a ignorância e qualquer tipo de violência, pois, para Adorno (2006), a barbárie deve ser combatida em seu aspecto subjetivo e objetivo. Adorno considera que os aspectos objetivos são os fatores e situações sociais que contribuem para a violência estrutural e os aspectos subjetivos referem-se ao sentido filosófico da singularidade humana, considerando seus desejos, necessidades, sentimentos e emoções.

Nesse processo contraditório de apreensão do mundo, deve-se reconhecer que a própria educação precisa ser reconhecida de maneira consciente, pois sua idealização e utilização através de métodos e metodologias podem levar a prática escolar à submissão da cultura pela fetichização e coisificação da teoria e da prática (Adorno, 1985, citado por Zanolla, 2010).

O processo escolar não é uma realização acabada e definitiva, podendo, ao invés de formar, deformar mentalidades. Da escola é exigida a formação do indivíduo, contudo, é relevante considerar que a capacidade de combater a barbárie não depende apenas das condições oferecidas por esta instituição, assim como a luta contra a violência não deve ser

restringida a esses espaços. “A transformação humana quanto o comportamento violento são fenômenos construídos socialmente, e como tal deve ser reconhecido (Zanolla 2010, p. 210).

Nota-se que uma das tendências que a educação tem seguido é a facilitação do aprendizado. Para Crochík (1998), isto cria uma sensação de que o mundo não oferece resistência ao que pode ser aprendido, sendo que é justamente nessa resistência, ou na tentativa de vencer dificuldades, que o sujeito pode ser desenvolvido. Essa facilitação de apreensão da realidade não tem ocorrido só na escola ou na família. Os meios de comunicação em massa e, especificamente a indústria cultural, têm se definido pela diminuição da distância estética entre a obra e aquele com que ela se relaciona, configurando uma transmissão empobrecida de uma realidade empobrecida. A relação imediata com a realidade, numa perspectiva superficial e irracional, contribui para formar um homem cada vez mais apartado do outro homem, de sua condição social. Nesse contexto, a elaboração do pensamento em nossa sociedade é contraditória em sua origem, visto que a demanda pelo desenvolvimento da razão redundava em desrazão, muitas vezes traduzida em dominação e violência. Por isso, a formação humana perpassada pela educação escolar e familiar deve constantemente realizar uma crítica à realidade, sobretudo no que ela expressa como opressão. Nesse contexto, a escola e a família se deparam com a contradição de se ter que educar um indivíduo para ocupar um lugar no mundo da produção e mutuamente educá-lo para que lute por sua liberdade no mundo do trabalho, cada vez mais competitivo e opressor (Crochík 1998).

Adorno (2006) ressalta que não há alternativa à sociedade humana justa sem que as pessoas comecem a ser completamente tomadas pela aversão à violência. A frieza humana, típica da sociedade burguesa, deve ser superada, sobretudo a capacidade de se conviver pacificamente com a violência, o que leva a uma banalização da barbárie.

Para isso, seria necessária uma profunda mudança na estrutura social para que fosse possível que as crianças se horrorizassem com a violência e a miséria humana. Para impedir a prevalência da perversão, que é a barbárie internalizada, é preciso combater a frieza em favor do sentimento. “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato para a sobrevivência da sociedade. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (Adorno, 2006, p. 117).

A educação, apesar de conter elementos contraditórios, seria a única via capaz de oferecer a possibilidade de autodesmistificação e rompimento com a barbárie. Essa instituição

adquire seu pleno sentido quando atua para a autorreflexão crítica. Para isso, é necessário que a todo momento se reconheçam as contradições da educação como instrumento técnico de manutenção do capital, o que propiciaria uma análise mais aprofundada e menos idealizada da mesma.

Uma das condições subjetivas para perpetuação da barbárie e da violência é a incapacidade de identificação e vinculação com o outro. “A incapacidade de amar e ser generoso, diante da dominação da ideologia, é a principal condição psicológica para que a violência e a barbárie se perpetuem” (Adorno, 1994 citado por Zanolla, 2010).

1.5 Algumas Considerações

Tendo em vista a discussão acima, reitera-se que as instituições envolvidas no processo de formação humana, dentre elas a família, a educação e os veículos de comunicação de massa, devem se voltar para a formação de um indivíduo que desenvolva a sua autoconsciência. Para tanto, espera-se constituir pessoas capazes de exercer a sua autonomia, reconhecendo os próprios limites frente à manutenção da vida social e à autonomia do outro. E, acima de tudo, espera-se que elas sejam capazes de resistir e de lutar para modificar as condições sociais que reproduzem a barbárie, de tal modo que seja possível reconhecer e frear os processos que levam à coisificação dos indivíduos e sua íntima relação com a violência e o preconceito (Crochík, 2010).

A negação do humano responde à lógica de lucro a todo custo, presente na sociedade, e obviamente não convive com os princípios que trazem a possibilidade de uma vida humana digna. Nesse processo de desumanização, observa-se que, historicamente, alguns grupos tem sido alvo de constantes violações de direitos e de violências tanto físicas como psicológicas.

Para Massini (2012), o terreno dos estudos feministas é marcado pela multiplicidade de temas e pela diversidade de posições teóricas. E umas das principais contribuições das feministas na academia é sem dúvida a negação da desigualdade social baseada em justificativas biológicas. A manutenção das desigualdades de gênero chanceladas pela racionalidade vigente por vezes se dá via nuances implícitas, visto que há uma aparente superação dessa hierarquização dos gêneros. A contradição existente mostra que ao mesmo

tempo em que há o exercício de iguais e plenos direitos nas áreas de atuação política, econômica, ciência e arte,

assiste-se paradoxalmente a episódios de negação do humano e de sua diversidade, perpetrados de formas sistemáticas e perversas, diariamente, no nível da cultura de massa (no qual os papéis são coisificados, a corporeidade, em todas as suas nuances e formas, exposta como objeto de consumo, de maneira cada vez mais sofisticada); como também na vida social (vide a exploração do trabalho, a impossibilidade da mulher e do homem vivenciarem a feminilidade e a masculinidade em todas as duas dimensões, a violência sistemática de que são feitos objeto as mulheres e os homossexuais nas diversas culturas do mundo). Sinais, na verdade, da redução do humano em todas as suas formas. Sinais do esquecimento e da negação da categoria que de modo mais essencial expressa sem discriminação o ser humano: a categoria de pessoa (Massini, 2012, p. 10).

As críticas feministas sempre encontraram muita resistência (Rago 1998 e Saffioti, 1999), uma vez que, enquanto na ciência positivista, a neutralidade é essencial e possível, o posicionamento político feminista admitia, desde o princípio, a defesa dos interesses de um grupo, desafiando, dentre outras coisas, a neutralidade pretendida pela ciência moderna (Nogueira, 2012).

A própria resistência da psicologia ao feminismo é, em si mesma, uma extensão da resistência geral ao feminismo na sociedade de que a psicologia é uma parte constitutiva. Ignorar a inabilidade do feminismo para transformar a psicologia é ignorar que a psicologia, em si mesma, está profundamente implicada na criação da sociedade que o feminismo busca transformar. Falhar na transformação da psicologia é falhar na transformação da sociedade de um modo profundo e fundamental, e ignorar ou se desengajar da psicologia para minar sua influência conservadora, é evitar o problema, mas do que resolvê-lo (...) psicólogas e suas psicologias não são independentes das sociedades em que operam, mas contribuem na construção de categorias culturais (Rutherford, 2012, p. 38).

A par da discussão sobre as contradições da sociedade, marcada por sistemas de dominação-exploração e cuja primazia é dada ao masculino, faz-se necessário compreender a relação entre os processos formativos e as questões ligadas às políticas de gênero que, sem dúvida, envolvem análises mais complexas, como o contexto de globalização e os conflitos de raça e de classe social, tendo em vista que a sociedade contemporânea ainda se apresenta num contexto racista e sexista e que conta, ainda, com o aumento das desigualdades sociais.

É, portanto, considerando todas estas questões que esta pesquisa se propõe a analisar as políticas de gênero dirigidas à educação, apreendendo suas contradições a fim de encontrar nelas os desafios e as possibilidades para a emancipação dos sujeitos.

Capítulo 2 – Movimento Feminista e Estado

Os sistemas nacionais de ensino se fizeram realidade a partir de meados do século XIX e foram organizados pelo princípio da educação como um direito de todos e dever do Estado, como marca das aspirações da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. A construção de uma rede de escolas legitimava o intuito de se construir uma democracia e superar uma sociedade baseada na ignorância e em situações legitimadas de opressão. Para isso, seria preciso formar indivíduos livres, esclarecidos e ilustrados pela razão. A escola é erigida então como o instrumento capaz de transformar os súditos em cidadãos (Saviani, 2012).

As políticas educacionais, definidas como ações sistemáticas do Estado dirigidas à orientação do sistema educativo escolar, têm o seu início no século XIX. A criação dos sistemas nacionais de ensino foi, assim, impulsionada por uma nova e emergente visão de mundo e de uma singular ordem social a ser difundida. A crença no poder da razão e da ciência, o projeto liberal, os contornos civis da nova sociedade, a luta por igualdade de oportunidades, substituindo a desigualdade baseada na condição de nascimento, e a luta pela consolidação dos Estados nacionais, foram as bases para a emergência dos sistemas nacionais de ensino (Patto, 2015).

As políticas educacionais estão inseridas dentro da mesma lógica que rege as políticas sociais, as quais são intervenções estatais em áreas específicas da sociedade e da vida privada e que atingem direta ou indiretamente todas as classes sociais de diferentes formas. O Estado moderno reorganiza áreas da vida social que em outros momentos históricos não estavam sob o seu controle, tais como saúde, educação e família. Para Freitag (1987), estas políticas emergiram com o objetivo derradeiro de consolidar o modo de produção capitalista em um momento que este estava ameaçado pela deterioração desenfreada do capitalismo selvagem. Nesse sentido, cumpriam sua função de postergar conflitos e congelar contradições, o que ficou conhecido como Estado de bem-estar.

A educação, *locus* de políticas públicas, ora vista como redentora, ora vista como democrática ou ora como autoritária, torna-se tema de análise, de críticas e de intervenções por parte das ciências sociais desenvolvidas no século XIX, inclusive da psicologia. Segundo Patto (2015), grande parte dessas ciências findou por articular, em suas teorias, refinados

modos de justificar o fracasso da perspectiva redentora da educação. Observa-se que assim o fizeram por vezes de maneira crítica (denunciando suas contradições), por vezes ocultando os processos de desigualdades inerentes à escola inserida na sociedade capitalista ou mesmo absolutizando a história, negando-lhe seu poder de transformação. A escola, assim, ao longo da história, passa a desempenhar diversos papéis no desenrolar da modernidade, dos quais destacamos o papel de capacitar a classe trabalhadora, bem como de disseminar um determinado modo de sociabilidade. Deste modo, fica claro que a educação se torna, por isso mesmo, um permanente *locus* de disputas políticas e ideológicas.

Na América latina, onde os sistemas de ensino começaram a assumir feições nítidas no século XX, imprimia-se o ideário de que é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos. E foi somente a partir da década de 1930, com a crescente urbanização e industrialização, que a educação, em especial com o advento das ideias escolanovistas, passa a ser tratada como uma demanda nacional. Observa-se ainda que os caminhos trilhados na implementação dos sistemas nacionais de ensino nos países ocidentais mais desenvolvidos não haviam se consolidado no Brasil, o que, por sua vez, demonstra a estrutura educacional brasileira deficitária (Saviani, 2011).

Dentro da macroestrutura do capitalismo, a sociedade brasileira resguarda as suas especificidades. É marcadamente autoritária e hierárquica, em todos os seus aspectos, desde as relações sociais até as intersubjetivas. As diferenças e assimetrias existentes são configuradas em desigualdades e, por sua vez, transformadas em inferioridade natural, como no caso das mulheres, dos trabalhadores, dos negros, índios, migrantes, idosos e homossexuais. O outro não é reconhecido como sujeito de direitos. Os micropoderes capitalizam toda a sociedade de modo que o autoritarismo se espraia em toda a comunidade, dificultando a luta contra formas de opressão social e econômica (Chauí, 2001).

Nessa condição histórica, a discussão e a implantação de políticas educacionais consistem, portanto, em uma tentativa de se organizar da educação, constituindo uma ampla rede de escolas em todo o território da nação, articuladas entre si por meio de normas, diretrizes e objetivos em comum. Através de políticas, expressas por meio de leis e diretrizes, podemos entender atos institucionais que almejam apontar a direção e, também, as formas e conteúdos próprios da educação. Além dos desafios econômicos, que estão sempre presentes nas políticas brasileiras, mantêm-se os desafios da descontinuidade e das disputas políticas

que marcam os partidos nas instâncias federal, estadual e municipal. Em consequência, permanecem os desafios ideológicos em relação à ideia de sistema nacional de educação, sendo ainda um obstáculo para se chegar a uma normatização comum que represente possibilidade de igualdade e inclusão (Saviani, 2010).

2.1 Reformas Educacionais e Neoliberalismo no Brasil

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir da década de 1990 seguem a transformação dos sistemas de ensino sob a égide da doutrina neoliberal. Para o referencial teórico baseado no materialismo histórico dialético, essas mudanças estão relacionadas à reestruturação do sistema capitalista e dos modos de produção. A lógica neoliberal é levada para dentro da escola e da gestão escolar e introjetam-se, na esfera pública, noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista (Silva, 2014 e Rosemberg, 2001)

No modelo neoliberal, o Estado procura reduzir a sua intervenção nas políticas sociais, abandonando sua responsabilidade em serviços essenciais como educação, saúde e transporte, que passam a ser regidos pela lógica do mercado. Para que se entenda o impacto dessas novas configurações de modos de produção na sociedade capitalista, é fundamental contextualizar a emergência do neoliberalismo. Ele se consolida como lógica vigente no início dos anos 70, momento em que o capitalismo experimentou uma situação desconhecida até então: baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação, denominada estagflação. Na perspectiva dos neoliberais, a crise que o sistema enfrentou foi causada pelo poder excessivo dos sindicatos, que exigiram aumento dos salários e também acréscimo dos encargos sociais do Estado. Para solucionar tais questões, bastaria ao Estado ceifar o poder dos sindicatos e dos operários, cortar drasticamente os encargos sociais e investir na economia, de modo que a meta principal seria a estabilização da economia, por meio da contenção de gastos sociais (Chauí, 2011).

O capitalismo, sob a ótica do neoliberalismo, possui algumas características, como o desemprego estrutural. O monetarismo e o capital financeiro tornam-se o cerne desse novo estágio do capitalismo e o dinheiro passa a ser cada vez mais fetichizado. Nesse contexto, o poderio do capital financeiro, em suas bolsas de valores, negocia frequentemente valores

equivalentes ao PIB anual de países como o Brasil e a Argentina. Logo, este poderio financeiro determina, diariamente, as políticas de vários Estados, especialmente as dos países em desenvolvimento, que são diretamente dependentes de bancos e instituições financeiras que podem transferir recursos para um determinado país, em detrimento de outros. Nesse processo de mudanças, a terceirização se torna estrutural, deixando de ser apenas um suplemento à produção. Subsequentemente, desaparecem, assim, todos os referenciais materiais que permitem à classe operária se reconhecer como classe. Por fim, os direitos sociais, como garantia dos direitos civis, tendem a desaparecer e o direito converte-se em um serviço privado regulado pelo mercado (Chauí, 2011).

Pela doutrina neoliberal, a educação brasileira tem como modelo a empresa capitalista enquanto parâmetro de qualidade para a escola, tanto no campo pedagógico como no campo administrativo. Esta aproximação de instituições tão distintas é possível quando a educação é desvinculada de um processo formativo. Posto isso, Silva (2014) salienta que a estratégia neoliberal dirigida à educação desfavorece os referenciais de cidadania e emancipação do sujeito, pois atende à lógica de formação para o mercado, reduzindo custos operacionais e aumentando a quantidade de acesso à escola. As instituições escolares tornaram-se *locus* para produção de capacidades para o trabalho, sem garantir a formação plena do indivíduo crítico, reflexivo e emancipado. Dentro desta perspectiva, a educação escolar pode ser entendida como mais um mecanismo de controle social e econômico do modo capitalista de produção.

No processo de globalização, as desigualdades sociais se tornaram ainda mais evidentes, as transformações na sociedade ocorreram de forma cada vez mais acelerada e o acesso das minorias aos benefícios fundamentais, tecnológicos, sociais e educacionais não ocorreram de forma igualitária.

2.2 Concepção de Estado e Políticas Públicas

As políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado. São ações que guardam uma íntima relação com o universo cultural e simbólico e com um sistema de significações de uma determinada realidade social. O conteúdo proposto é apropriado e ressignificado pelo contexto nacional e local ao qual se destina (Azevedo, 2004).

As políticas públicas, especialmente as de caráter social (entendidas como educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, entre outras), são produtos e resultados de lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. São fomentadas por negociações, conflitos, debates e barganhas entre os diferentes grupos.

As políticas educacionais se inserem nas políticas sociais e são caracterizadas por ações e programas dirigidos ao sistema nacional de ensino com os mais diversos objetivos. Estão em constante transformação e atuam de forma dinâmica (Araújo & Almeida, 2010), ou seja, (...)”Políticas educacionais são diretrizes, princípios norteadores ou ações que estabelecem a mediação entre o Estado e os membros da sociedade no sentido de garantir o atendimento às demandas da população” (Pacífico, Tamboril & Zibetti, 2006, p. 17).

A fim de possibilitar a compreensão de determinadas políticas, é impreterível definir o horizonte teórico-político sobre o Estado, compreender o seu projeto político, assim como as contradições do momento histórico (Araújo & Almeida, 2010).

Para o pensamento marxista e as correntes de base materialista histórica dialética, o Estado se constitui das relações de produção e não da idealização ou de um conjunto de vontades humana. Desta maneira, a consciência humana é produto das condições materiais, as quais são produtos da forma de como a sociedade se organiza e produz sua existência. Nesta concepção, não é o Estado que molda a sociedade, mas o contrário. Portanto, se uma sociedade é constituída como uma sociedade de classes, dominada pela burguesia, o Estado então é a expressão política dessa dominação e não representante do bem comum atuando acima dos interesses particulares e das classes, conforme pregavam os liberais (Mundin, 2015)

Cisne e Gurgel (2008), baseando-se em Mandel (1985), afirmam que o Estado, em suas atribuições, trafega entre a economia e a política. Nessa visão, o Estado assume as seguintes funções: 1) criar condições gerais de produção que não podem ser asseguradas por membros da classe dominante e por atividades privadas; 2) coibir quaisquer ameaças oriundas ou das classes dominadas ou de grupos particulares da classe dominante ao modo de produção vigente (para isso, utiliza-se do exército, da polícia e do sistema judiciário penitenciário); 3) integrar as classes dominada e explorada, para que a última aceite sua própria exploração, sem o exercício da repressão direta.

Dessa maneira, o Estado é compreendido com uma estrutura de poder responsável por sintetizar e colocar em movimento a força política da classe dominante, ou seja, consiste em uma organização burocrática que aglutina um conjunto de instituições e organismos que atuam exercendo a dominação das classes e grupos explorados. Nessa visão, o “Estado desempenha a função de reprodutor das relações econômicas e políticas de classe” (Araújo & Almeida, 2010, p. 102).

Em síntese, o Estado é uma estrutura que se expressa dentro de determinadas relações sociais e contexto histórico. É a expressão de uma sociedade estruturalmente cindida entre classes e grupos de interesses antagônicos e expressa as contradições do seu contexto, conflitos e disputas.

Vale reiterar que, nas sociedades capitalistas, os Estados Nacionais são submetidos aos interesses gerais do capital na organização e administração do público. Especialmente em tempos neoliberais, este se coloca como agente externo de negociação entre capitalistas e classe trabalhadora, por meio da regulamentação das relações de trabalho com o objetivo de reduzir custos de produção de grandes grupos e buscar a elevação da taxa de lucro (Cisne & Gurgel, 2008).

Por isso, além das lutas e disputas de interesse na criação de políticas públicas, reconhece-se também as determinações econômicas subjacentes na elaboração destas. Contudo, aponta-se para a possibilidade de se analisar os setores de atividade na sua relação com o projeto de sociedade dominante, com intuito de compreender a dialética entre intervenção estatal e a estrutura da organização social (Araújo & Almeida, 2010).

Portanto, o Estado é sempre um espaço de luta e de interesses diversos e, muitas vezes, contrapostos. Por este motivo, Alvarez (2000) sugere ser essencial abandonar a visão maniqueísta que pode ser reduzida entre rejeitar qualquer proposta deste ou deixá-lo, ou se inserir dentro de suas estruturas sem qualquer reflexão crítica.

Para Godinho (2000), duas perspectivas de Estado são importantes ao se pensar em políticas públicas. A primeira está relacionada ao seu papel na organização do bem-estar social dos indivíduos, dos cidadãos e da sociedade como um todo. A segunda ressalta o Estado como um importante mecanismo para forçar uma distribuição de riquezas e de bens com a sociedade. Ambos os pontos de vista são conquistas dos movimentos sociais que

pressionam e responsabilizam o Estado por políticas sociais, responsabilizando-o por melhores condições de vida para a população em geral.

Na contemporaneidade, em tempos de capitalismo tardio e neoliberalismo, há uma visão hegemônica que reduz o papel social do Estado por meio de processos de desregulamentação das relações de trabalho e flexibilização dos direitos sociais. Essa perspectiva falaciosa cria a visão de que desigualdades são inevitáveis e que os problemas sociais consequentemente devem ser resolvidos a nível de mercado e do terceiro setor. Em consequência desse discurso dominante, constata-se a realidade atual das políticas sociais cada vez mais caracterizadas como políticas para pobres, perdendo assim paulatinamente a pretensão de serem políticas universais (Cisne & Gurgel, 2008).

As políticas públicas, no caso brasileiro, têm adquirido caráter compensatório, focadas, cada vez mais, nos bolsões de pobreza sem perspectivas de se apropriarem dos seus direitos. Tal ação se dá em razão da ambiguidade inerente ao Estado neoliberal, onde convivem as necessidades de transformações estruturais e a lógica de redução dos investimentos sociais (Cisne & Gurgel, 2008).

Portanto, neste contexto, as políticas assumem uma dinâmica contraditória, pois são dialeticamente fruto de lutas legítimas e concretas da população e ao mesmo tempo representam também um instrumento de superação ou redução de tensões sociais. O Estado, por meio de recursos ideológicos, despolitiza estas lutas e as encaminha de maneira menos conflitiva na relação capital-trabalho.

Posto isso, e considerando que os segmentos sociais excluídos têm a necessidade de disputar e reivindicar verbas, valorização social e ocupação de espaços políticos dentro das estruturas do Estado, compreende-se, assim com as autoras Cisne e Gurgel (2008), que não há contradição entre afirmação das políticas públicas e a luta pela emancipação humana.

Um dos espaços reivindicados pelos movimentos sociais tem sido a educação. Esta se caracteriza por seu potencial de proteção e de inovação da estrutura social e é um terreno disputado, pois contempla umas das maneiras pelas quais a sociedade produz e reproduz as formas de organização de vida e do trabalho. “A educação modela aptidões, comportamentos, atitudes, valores, conceitos e preconceitos, que são necessários a cada forma de organização social, e a escola é um dos locais privilegiados para sua realização” (Araújo & Almeida, p 107, 2010).

2.3 Breve Percurso das Políticas Educacionais Brasileiras

O contexto sócio-histórico brasileiro possui algumas peculiaridades e especificidades que, quando compreendidas, contribuem para o processo de análise da elaboração e os impactos das políticas públicas no país. Frey (2000) caracteriza o Brasil como uma democracia não consolidada, caracterizada pela fraqueza de suas instituições, as quais ficam à mercê de uma elite classista. Nesse tipo de democracia, o autor sugere ser imprescindível considerar os fatores condicionantes das políticas públicas, com ênfase em sua dimensão processual, a fim de se adentrar em uma realidade empírica complexa e em constante transformação.

Historicamente, o Brasil conta com regimes políticos que diminuem o espaço público e burocratizam o Estado desde a sua colonização, como, por exemplo, o caso das políticas populistas e da ditadura militar (1964-1985). Em ambos os casos, a população foi preterida dos espaços de discussões públicas. Um dos fatores constituintes da elaboração das políticas públicas no Brasil são as instituições religiosas, que interferem nas decisões estatais, fato que se pode notar na contemporaneidade, com o crescente avanço da bancada fundamentalista religiosa nos diferentes espaços de poder. Além disso, neste processo de disputas de espaço na priorização de determinada política, a inserção da elite nos espaços de decisões é facilitada, restando aos outros grupos e aos movimentos sociais buscarem outras estratégias para participação na vida pública (Griesse, 2013).

Para que uma discussão possa emergir do contexto privado ou do espaço doméstico e alcance as discussões no espaço público ou da sociedade civil, é necessário que vários grupos sociais legitimem este assunto. Dessa maneira, para que uma determinada demanda se transforme em problema político e passe a configurar item de prioridade na agenda governamental, é necessário que apresente algumas características, tais como mobilização política, ações de grupos grandes ou pequenos que consigam ter acesso ou influenciar o poder, ou constituição de uma ação de oportunidade, em que a vantagem para algum ator político seja relevante neste processo. Contudo, constata-se que frequentemente o Estado medeia a solução do problema/questão de maneira gradual, sem produzir modificações significativas nas condições existentes, ou seja, sem provocar rupturas. Posto isso, reitera-se

que, por mais adequada que seja uma proposição, ela envolve relações de poder e estes serão disputados (Rua, 2012).

A década de 1980 se configura como momento de relevância para se compreender as políticas de enfrentamento das desigualdades no Brasil. Com o término do Regime Militar, em 1985, e as eleições indiretas de Tancredo Neves, os governos locais paulatinamente começaram a elaborar uma política educacional contrária à ditadura militar. Em um período de luta pela democratização do país, importantes discussões sobre as políticas educacionais foram realizadas, contribuindo para rupturas do pensamento educacional vigente da época. Destacam-se como temas de políticas do período: a mudança no conteúdo dos livros didáticos, a redução do número de alunos por sala, a formação adequada para professores, preocupações com a permanência dos alunos, valorização e qualificação dos profissionais de educação, democratização da gestão escolar, defesa da ideia de financiamento e verbas específicas para a educação, ampliação da escolaridade, abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo grau (Santos, 2011).

As bases das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, portanto, iniciam-se com a Constituição de 1988 que, sendo considerada a “Constituição Cidadã”, apontava para a conquista e consolidação de direitos e ampliava o sentido da cidadania, fortalecendo a responsabilidade social do Estado. Para Vianna e Unbehaum (2004), foi sem dúvida a Constituição que melhor sintetizou os anseios da população, entre eles, as demandas do movimento de mulheres, organizado em todo território nacional.

A partir da década de 1990, houve uma efervescência das políticas educacionais brasileiras fomentadas por uma nova estrutura na ordem mundial, que coaduna com o objetivo de ampliar a oferta, acertar o fluxo de alunos e alunas, obter ganhos de qualidade, reduzir custos de recursos públicos e implementar as negociações dos direitos sociais em consonância com a reestruturação produtiva. Portanto, atendem a lógica neoliberal, pela qual o poderio do capital financeiro determina, especialmente nos países em desenvolvimento, as reformas desejadas. Tal determinação se incide sobretudo nos países dependentes de bancos e organismos financeiros, balizados por organizações multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU).

É neste contexto que a educação vem ocupando posição de destaque na agenda mundial para o desenvolvimento. Assim, na década de 1990, foram realizadas

inúmeras conferências mundiais tratando da educação sob a égide da ONU e de suas organizações filiadas: UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. O Brasil foi signatário dos compromissos da Conferência Educação para Todos/EFA (Conferências de Jomtien e Dakar) e ativo participante do grupo EFA – 9, que reúne os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo. O Brasil foi signatário, também, de todos os compromissos internacionais relativos à igualdade de oportunidades educacionais a mulheres e homens resultantes de acordos multilaterais firmados nas Conferências Internacionais da década de 1990, também patrocinadas pela ONU. Tais acordos enfatizam a prioridade da educação das mulheres e justificam-na como estratégia de no combate à desigualdade social e ao subdesenvolvimento (Rosemberg, 2001, p. 154).

Chauí (2001) acrescenta que, sob a influência neoliberal, o Estado nacional torna-se um órgão de barganha nas operações do capital, e a classificação entre primeiro e terceiro mundo é substituída pela existência em cada país de bolsões de riqueza e extrema pobreza e, no imaginário social, são construídas formas de legitimar e justificar o neoliberalismo.

No bojo das reformas do período, estavam a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001). As discussões de uma nova LDB se intensificam e ressalta-se que o projeto aprovado em 1996 não correspondia aos anseios da década anterior.

Saviani (2010) afirma que, nos anos seguintes, permaneceria o rotineiro costume do desrespeito à norma estabelecida, visto que no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) foi construído um novo mecanismo para burlar as exigências orçamentárias. Criaram-se novas formas de arrecadação, agora não como impostos, mas denominadas contribuições, não se realizando, portanto, a vinculação orçamentária necessária para garantir a implementação das políticas. Dentre tais contribuições, destacam-se a CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), Cide (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico) e Confins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social). Além disso, também neste instituiu-se o DRU⁶ (Desvinculação das Receitas da União), que desobriga as vinculações orçamentárias em 20%.

Nesse cenário político e econômico entrou em curso a Reforma do Estado, articulada pelo Ministério da Administração e Reforma (Mare) e iniciou-se o processo de descentralização administrativa, na qual foram transferidas funções da burocracia central para

⁶ Extinta em 2009 pela EC/59/2009.

estados e municípios, como também organizações sociais. Por descentralização, entende-se delegação de funções que dependiam diretamente do outorgante para entidades regionais e locais. Essa lógica efetivou-se por meio da municipalização. A Constituição Federal de 1988 e LDB/1996 induzem a descentralização⁷ da educação, que só se efetivou com a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Grande parte das mudanças ocorridas no período foram realizadas sob as orientações encaminhadas pelas agências financiadoras. Nesses direcionamentos, estava embutida a ideia hegemônica neoliberal na qual o Estado deveria deixar sua condição de promotor do bem-estar social e atuar como Estado mínimo. Entretanto, Chauí (2001) afirma que o Estado brasileiro nunca conseguiu atingir o estado de bem-estar social. E, como a história tem nos mostrado, o Estado se fez mínimo apenas no que se refere ao bem-estar social, continuando forte no processo de regulação da sociedade civil.

As políticas que se seguiram após a década de 90 foram realizadas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2011. As recentes análises têm demonstrado que os programas adotados possuíam caráter compensatório e foram em parte orientados pela mesma lógica de seu antecessor. Em seu primeiro mandato, deu continuidade às reformas iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso. Algumas medidas implantadas sinalizam um movimento que aponta para algumas rupturas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2004) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007). O primeiro consiste na concessão de bolsas em universidades privadas e o segundo programa criado refere-se à ampliação das vagas no ensino superior público. As críticas dirigidas a estes programas referem-se à limitação das expectativas dos jovens das camadas baixas, por não possibilitar o acesso ao ensino superior público. Aparentemente, o segundo programa supriria as lacunas do PROUNI, contudo, o que se observa é que à ampliação de vagas esteve associada somente ao número de alunos por professor, não demandando novas formas de custeio que garantissem a qualidade do ensino.

⁷ Luta legítima dos educadores em processo de saída de um regime ditatorial. Contudo, a luta por descentralização foi cooptada pelo Estado e transformada em desresponsabilização deste perante as demandas educacionais.

Outra política relevante do governo Lula foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Este funciona como uma espécie de programa guarda-chuva, que alinha os demais programas e ações do governo para toda a educação, consistindo em 52 ações e atuando em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e tecnológica, Alfabetização e Educação continuada (Santos, 2011).

Após a apresentação desse panorama das políticas educacionais brasileiras, é possível constatar que os governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso mantiveram políticas conservadoras, diferentemente da mudança suscitada pelos direcionamentos da Constituição Cidadã. Neste período, poucas verbas foram destinadas à área social, bem como para a educação. No governo Lula, é possível observar que, ao mesmo tempo em que se intensificou o fortalecimento do mercado e do consumo, houve um aumento de políticas públicas focalizadas nas reivindicações dos movimentos sociais, os quais têm historicamente lutado por direitos e igualdade social (Santos, 2011).

A par dos avanços e recuos, é possível observar que as políticas educacionais brasileiras possuem três características estruturais: contam com baixíssimos investimentos orçamentários; há uma persistente descontinuidade nas políticas educativas; e além disso quem chega ao poder procura imprimir a sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente o problema será resolvido (Saviani, 2012).

Em relação à inserção da categoria de gênero nas políticas educacionais, verifica-se a atuação do movimento feminista como principal categoria atuante na reivindicação desta demanda perante ao Estado. Tendo em vista as contradições referentes ao papel do Estado dentro de uma organização econômica e a sua responsabilização com as políticas públicas, é impreterível realizar uma análise crítica da relação entre o movimento feminista e o Estado.

2.4 Feminismo, Políticas Públicas e Estado

A análise da relação entre feminismo e Estado na América Latina contém suas peculiaridades. O movimento feminista deve ter alguma forma de relação com o Estado? É possível promover alguma mudança estrutural nas desigualdades entre homens e mulheres via Estado? As respostas não representam um consenso dentro do movimento, porém contribuem para o debate, considerando o perverso contexto do neoliberalismo associado a uma

democracia excludente e parcial agravada por uma crise que acarreta uma intensa fragilidade dos direitos democráticos.

Stromquist (1996) argumenta que não existe um consenso entre as feministas em relação ao papel do Estado e a atuação movimento das mulheres. Para as feministas liberais, o Estado é neutro, portanto capaz de corrigir as desigualdades de gênero, já para as radicais ou socialistas, o Estado é uma instituição patriarcal que reflete as desigualdades de gênero ao mesmo tempo em que as produzem.

A relação do movimento feminista com o Estado na América Latina se evidencia com a transição de governos autoritários e ditatoriais para governos ditos democráticos. Se fortifica então a tentativa de promover mudanças nas condições concretas de vida das mulheres a partir do Estado.

A criação de políticas públicas tem sido demandada por muitas feministas que pressionam diretamente o Estado nessa intencionalidade. Os temas reivindicados têm sido: igualdade de status para as mulheres, remoção da discriminação sexual, regulamentos contra o assédio sexual e introdução de cotas que garantam a representatividade feminina, dentre outros. Alvarez (2000) afirma que a maioria dos países da América Latina contempla planos para a igualdade de gênero, contudo são geralmente vagos e genéricos e não possuem um compromisso orçamentário que possibilite sua implantação.

Tais apontamentos tornam evidente a não neutralidade do Estado. Este manifesta suas posições e interesses em relação às questões de gênero por meio das políticas assumidas, como por exemplo, nas regulamentações referentes ao divórcio, ao casamento, ao aborto, à anticoncepção, à discriminação salarial, à sexualidade, à prostituição, à pornografia, ao estupro e à violência contra a mulher. As políticas do Estado, na maioria das vezes, tendem à manutenção do *status quo*, postulando políticas muito tradicionais na linha de gênero e frequentemente assumem políticas contraditórias em relação à mulher (Stromquist, 1996).

Diversas reivindicações do movimento feminista têm como interlocutoras as estruturas governamentais, na condição de acumuladoras e executoras de políticas públicas. Para Cisne (2008), a complexidade do assunto se concentra em pelo menos dois pontos. O primeiro versa sobre a realização de reivindicações ao Estado e manutenção de uma posição de autonomia do movimento feminista diante das estruturas patriarcais-capitalistas (produzidas e reproduzidas também pelo Estado). O segundo ponto perpassa a natureza contraditória, limitada e

transitória das reivindicações de políticas públicas e programas, com o intuito de se atingir a emancipação humana, visto que, com base na concepção teórica consubstanciada pelo materialismo histórico dialético, a emancipação é irrealizável no capitalismo, devido à sua estrutura de dominação, alienação e exploração. Assim, resta a resistência a esse sistema; no máximo, a busca por emancipação política por meio da construção de conquistas democráticas.

Nesse debate sobre a relação do feminismo com o Estado, inserem-se questões como as reivindicações por políticas públicas, participação de lideranças em estruturas governamentais e representatividade do movimento na negociação direta com os órgãos de Estado. Essas exigências transitam em torno da questão da autonomia, sobre a qual o movimento feminista latinoamericano tem teorizado a partir de três aspectos relevantes: 1) reconhecimento do sistema patriarcal como estruturante da opressão e dominação das mulheres; 2) a autodeterminação das mulheres como condição ontológica do feminismo como sujeito coletivo; 3) a emancipação humana como princípio constitutivo do ser político feminista (Cisne & Gurgel, 2008, p. 80).

Para Godinho (2000), há uma limitação em se pensar e elaborar políticas públicas que de fato incidam nas condições estruturais da desigualdade de gênero. Para a autora, isso se deve à pouca ousadia ou a falta de vermos como necessária a radicalidade da crítica do feminismo em relação à divisão entre público e privado, considerando a forma com que o Estado opera. Ademais, é preciso ainda enfatizar que a autonomia pessoal e econômica das mulheres é ponto central para a construção de igualdade em relação aos homens.

As demandas feministas têm sido neutralizadas por meio de concessões que, embora melhorem a situação das mulheres, não eliminam os obstáculos fundamentais e estruturais para a igualdade feminina, tampouco rompem com o *status quo*. Um exemplo disso na educação é o consenso em torno de ideias que defendem o princípio da igualdade de oportunidades, mas não reconhecem os preconceitos, as formas veladas de subjugação, enfim, a necessidade de se implementar concretamente uma educação não sexista (Stromquist, 1996).

Algumas das reivindicações do movimento de mulheres representam a luta por respostas imediatas na mudança das condições concretas da vida de mulheres. Para Cisne & Gurgel (2008), essas reivindicações pontuais e imediatas não são necessariamente opostas à perspectiva da emancipação humana, mas, ao contrário, contribuem para a radicalização do

processo de transformação social, ao aprofundar a contradição entre os interesses das mulheres, o papel do Estado e os interesses de classe. Godinho (2000) acrescenta que só é possível alterar efetivamente as condições sociais e econômicas das mulheres mediante uma mudança global da lógica política presente na intervenção do Estado, o que pressupõe prioridades na aplicação e distribuição de verbas de um governo, por exemplo. Nesse sentido, a luta do movimento feminista por políticas públicas de melhoria nas condições concretas de vida das mulheres é essencial.

Neste processo de construção de políticas públicas e negociações com o Estado, é evidente a procura por uma linguagem oficial mais palatável e aceitável para os espaços políticos oficiais. No entanto, é necessário estar atenta a esse constante esvaziamento político das demandas populares, uma vez que as políticas implementadas se tornam de certa maneira parte do senso comum e fomentam uma nova visão hegemônica.

Alvarez (2000) realizou uma série de entrevistas com feministas da América Latina, as quais confirmaram que há uma tendência do Estado em esvaziar politicamente uma ideia ou um termo em específico. É o que vem ocorrendo com *gênero*, pois este tem sido transformado em um termo do vocabulário técnico de planejamento, se tornando uma espécie de indicador neutro da modernidade e do desenvolvimento, preterindo o seu potencial de denúncia, que mostra um terreno de relações desiguais de poder entre homens e mulheres. Portanto, é inegável o papel do Estado em cooptar demandas e traduzi-las para significados e efeitos que não atendem as reivindicações iniciais. Outro ponto relevante é que nem sempre a incorporação das temáticas de gênero e das mulheres se inspira no feminismo, ou seja, a denúncia que esse movimento faz sobre a subordinação das mulheres não é incorporada nas práticas e discursos do Estado.

Madsen (2008) aponta que em um Estado como o brasileiro, o campo de formulações das políticas nacionais é espaço para conflitos e tensões e se configura como um terreno de disputas políticas e antagonismos. Ressalta-se que nesse cenário não atuam somente forças nacionais, há os princípios formulados internacionalmente e assumidos pelo Estado brasileiro, bem como pela classe empresarial, pelos sindicatos de profissionais da educação, pela classe intelectual, além dos movimentos sociais.

Nesse contexto, a educação se insere em um campo de interesse político demagógico, de interesse econômico estratégico e, contraditoriamente (ainda que em menor medida), de

interesse social emancipador. A relação entre gênero e educação no Brasil foi inicialmente discutida por meio de pesquisas que procuravam entender o persistente fracasso de meninos e meninas no sistema de ensino. A partir daí, desenvolveram-se pesquisas relacionadas às desigualdades entre os sexos no âmbito escolar, a escola como produtora e reprodutora de tais desigualdades, a análise das políticas curriculares, dos livros didáticos, a denúncia da linguagem sexista, investigação da feminização do trabalho docente, entre outros. Assim como em outras áreas, o termo gênero também encontrou resistência na educação, pois conforme os apontamentos de Louro (2002), para a academia, uma educação crítica teria que impreterivelmente priorizar a luta de classes e, se trabalho mobilizasse outras questões, isto significaria, de algum modo, uma traição à luta por igualdade social (Louro, 2002).

Sobre educação no Brasil, Madsen (2008) faz uma curiosa observação. Apesar de ser um campo de exercício profissional historicamente feminino, ele apresenta um grande desequilíbrio no sentido de representatividade política. Até 2008, já haviam passado pelo MEC 52 ministros sendo apenas uma ministra - Esther Figueiredo Ferraz, que exerceu o cargo entre 1982 e 1985.

A partir da década de 1980, registram-se esforços governamentais, em âmbito continental e também no Brasil, em relação à incorporação das relações sociais de gênero como tema transversal em suas ações e políticas públicas. Observou-se a inegável atuação que os *lobbies* feministas desempenharam na disseminação e promoção das normas nacionais e internacionais de gênero, as quais influenciam os discursos estatais pró-gênero, especialmente considerando que as políticas de gênero estão “em moda” nos governos latino-americanos que buscam realizar e aparentar modernidade no mercado global (Alvarez, 2000).

No que tange à inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas, Madsen (2008) realiza uma demarcação histórica que divide as agendas de políticas de gênero no país em duas. A primeira agenda inicia-se em 1996 com a aprovação da LDB/1996 e várias reformas educacionais realizadas na década de 1990 e a segunda é iniciada durante o governo Lula, reconhecida como um marco nas questões sobre a inserção das diversidades na esfera governamental. Ambas serão analisadas no capítulo seguinte.

2.5 Considerações

Assim como as demais políticas, as educacionais não são frutos de iniciativas abstratas, mas sim de uma correlação de forças sociais que se articulam para que seus interesses sejam garantidos por meio de escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições.

Isto posto, Araújo e Almeida (2010) ressaltam que, para se entender como se elaboram as políticas públicas de uma determinada sociedade, é essencial analisar seus significados históricos. Por este motivo, é nas relações sociais e históricas que devem ser feitas as análises das políticas educacionais, pois da mesma maneira em que estas expressam as relações de dominação e poder, são também espaços de debates e contradições.

Conforme discutido, em um Estado neoliberal, a maioria das políticas adquire caráter compensatório, o que impossibilita boa parte da população de usufruir do progresso social, na medida em que estas ações na maioria das vezes sequer se propõem a alterar as relações estabelecidas nessa sociedade (Hofling, 2001).

Evidentemente, as políticas do Estado são elaboradas por um determinado governo, deixando nítido que as políticas sociais e educacionais atendem a uma visão política. Ressalta-se que uma administração pública que considere a função de atender à sociedade como um todo deve estabelecer programas e políticas universalizantes para que, por meio delas, sejam possíveis conquistas sociais por grupos e setores desfavorecidos. Portanto, mais do que oferecer determinados serviços, as políticas estatais devem se voltar para a construção de direitos sociais (Hofling, 2001).

Godinho (2000) faz um alerta sobre as políticas pontuais, que se propõem a resolver um problema específico sem, contudo, vislumbrar uma articulação com uma perspectiva de mudança das relações de gênero a médio e longo prazo, podendo desta maneira ter efeitos de manutenção das relações tradicionais. A isto soma-se sua inserção em um contexto que dificulta ainda mais a articulação dentro do modelo econômico contemporâneo, o qual é pautado na redução dos investimentos do Estado em políticas sociais e ainda transforma políticas que deveriam ser universais em políticas emergenciais para setores menos favorecidos da sociedade. No caso brasileiro, tal realidade se traduz nas políticas compensatórias, focadas nos bolsões de pobreza, objetivando condições mínimas de sobrevivência e com pouca ou nenhuma perspectiva de garantir o direito a uma vida digna.

A relação entre sociedade e Estado, tais como o distanciamento ou aproximação, a utilização dos canais de comunicação e os órgãos públicos marcam suas impressões em uma política definida para uma determinada sociedade. Desta maneira, é indiscutível que a forma de organização, o poder de pressionar e a articulação entre os diferentes grupos sociais no processo de elaboração e reivindicação de demandas são fatores primordiais na conquista e garantia de novos direitos sociais (Hofling, 2001).

Nesse debate, acrescenta-se a importância histórica do movimento feminista na reivindicação e conquista de políticas com a inserção da perspectiva de gênero. Tal movimentação só foi possível devido à organização política e social das mulheres e, conseqüentemente, de um crescimento destas enquanto sujeito social coletivo, o que faz com que instituições e a sociedade não possam ignorar nem deixar de falar em política de gênero, em políticas dirigidas às mulheres.

Por isso, é necessário aprofundar cada vez mais o debate sobre a relação entre feminismo e Estado, uma vez que este é um interlocutor privilegiado quando se trata da conquista de políticas públicas, e também um dos principais financiadores das ações feministas na contemporaneidade. Cisne e Gurgel (2008) apontam que ação feminista frente a esta demanda pode ser sintetizada em quatro frentes. A primeira está relacionada ao processo de auto-organização das mulheres com a construção de ações coletivas. A segunda tendência torna o feminismo executor de políticas mediante a realização de “parcerias” com o Estado através de convênios e financiamentos de projetos sociais. No terceiro posicionamento, observa-se um feminismo que se propõe a ser um assessor técnico ou parceiro de outras organizações com intuito do enfrentamento das desigualdades de gênero. A quarta frente aponta a tendência do feminismo como interlocutor de outros movimentos sociais em sua relação com o Estado e na construção de redes de promoção de igualdade.

Diante disso, reitera-se a necessidade de o movimento feminista manter radicalidade em suas reivindicações e continuar atuando de forma crítica nas estruturas estatais, não se contentando com respostas vinda do Estado, que representam apenas um simulacro do que fora antes desejado. A luta pela emancipação das mulheres deve ser perpassada pela exigência da emancipação da sociedade como um todo, e esta é uma das formas do movimento manter sua postura de criticidade e constante denúncia de uma sociedade desigual e injusta.

Para finalizar, reconhece-se que, apesar das contradições presentes nas reivindicações por políticas públicas nesse contexto de Estado, é imprescindível a luta por políticas educacionais com inserção de temáticas que promovam um processo de educação humanizante, com o fim de possibilitar o enfrentamento da injustiça e da exclusão social.

Capítulo 3 – Análise Descritiva dos Projetos que Contemplam a Construção da Igualdade de Gênero

No que tange à inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas, Madsen (2008) detecta duas agendas de políticas de gênero na educação, ambas paralelas e coexistentes no Brasil. A primeira agenda inicia-se em 1996 com a aprovação da LDB (1996) e o início de implantação de várias reformas educacionais realizadas na década de 1990. Essas ações respondem aos compromissos internacionais acordados pelo país, marcadas pela reforma da legislação após a abertura política da década de 1980, e são fortemente influenciadas pelas agências internacionais. Neste período, foi realizada a formulação das bases legais e de novos conteúdos curriculares para a educação nacional. Entretanto, todo o processo ocorreu sem a contribuição direta da sociedade.

A segunda agenda é iniciada durante o governo Lula, reconhecido como um marco nas questões sobre a inserção das diversidades na esfera governamental. Ela é iniciada após a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres de 2004, onde produziu-se o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, cujo eixo estruturante era a educação. Sua formulação resulta de um processo participativo que envolve Estado e Sociedade, por meio de negociação de demandas. Neste período, foram essenciais a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em menor medida, e da SPM (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres), em maior medida. Essas duas secretarias representam um momento de ruptura e cooperam para a criação da agenda mais ampla de gênero e, de alguma forma, para a participação social no processo de formulação dessas agendas, atendendo a demandas de grupos específicos. Porém, essa agenda transita pelas extremidades do sistema e não corresponde à agenda maior e central em educação.

O prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero*, que foi analisado neste capítulo, foi elaborado na segunda agenda do governo federal. Por meio dele, foi possível apreender de que forma as discussões de gênero, em voga depois das votações dos Planos Municipais e Estaduais, tem se materializado no cotidiano escolar.

3.1 Bases Legais de Ensino e a Inclusão da Perspectiva de Gênero

É a partir da década de 1990 que as bases para a inserção das temáticas de gênero na educação são consolidadas. Nesse período, uma nova racionalidade foi materializada por meio das políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação, (PNE, 2001) fazem parte das bases legais do ensino e se configuram como documentos normativos dos sistemas educacionais brasileiros. São políticas produzidas pela União com o valor de Lei e impõem a obrigatoriedade de seu cumprimento para todas as instâncias envolvidas no processo educacional. Ambos serão analisados neste tópico, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) que, apesar de não fazerem parte das bases legais, foram elaborados e amplamente divulgados no bojo das reformas de 1990. Os PCNs são reconhecidos por sua relevância e ineditismo nas discussões sobre a inserção das temáticas de gênero e sexualidade nas políticas públicas.

A LDB (1996), o PNE (2001) e os PCNs (1997) tratam de uma extensa gama de assuntos, entre eles a estrutura curricular, o financiamento da educação, avaliação e desempenho do fluxo escolar, formação docente e sobre os aspectos específicos de gênero, de raça e de direitos humanos. A importância deles reside na incorporação de determinadas temáticas em detrimento de outras perspectivas. Sabe-se que a incorporação de uma temática não garante automaticamente as mudanças pretendidas, contudo, a sua ausência demonstra a negação de sua relevância (Madsen, 2008).

A inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, enquanto norteadoras de políticas públicas federais, é relativamente recente. Ocorre a partir de 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso, sob forte influência dos movimentos de mulheres e dos organismos multilaterais que forçaram uma resposta do governo aos compromissos assumidos internacionalmente. É, porém, a partir do primeiro mandato do governo Lula, em 2003, que essa temática se institucionaliza. A partir de negociações e tensões com os atores políticos envolvidos, criam-se secretarias, inexistentes até então, e ganham destaque demandas até então invisibilizadas e não atendidas pelos sistemas públicos de educação, transformando antigas denúncias em propostas de políticas públicas federais.

3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE)

Assim como já afirmado, a LDB (1996) e o PNE (2001) constituem documentos frutos de tensões e disputas políticas e, como leis federais, implicam em obrigatoriedade de aplicação. Ambos foram elaborados sob a influência da Constituição Federal de 1988, que sintetizou anseios de democratização da sociedade civil. No que tange às reivindicações do movimento feminista na Constituição de 1988, ressalta-se a inclusão do artigo 3º, §IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A LDB (1996) é a lei que regula o ensino brasileiro, abordando diversos assuntos e estabelecendo diretrizes para o ensino desde a educação infantil. O projeto proposto, fruto de diversas disputas políticas, foi sancionado sem vetos no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). No entanto, importantes reivindicações foram distorcidas ou acabaram completamente descaracterizadas, como: a capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; a participação da sociedade civil assumiu forma de articulação com empresários e ONGs; a descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia tornou liberdade para captação para recurso; melhoria na qualidade da educação tornou-se em adequação ao mercado; e aluno transformou-se em consumidor. Tais mudanças respondem a um contexto em que agências financiadoras internacionais solicitaram aos países em desenvolvimento redução de gastos públicos, privatização das empresas públicas, e que as atividades custeadas pelo Estado encontrassem novas formas de recurso (Santos, 2011).

O PNE (2001) também passou pelo processo de ter dois projetos concomitantes e substancialmente diferentes na Câmara de Deputados, sendo que o projeto proposto pela articulação da sociedade civil difere substancialmente do que foi aprovado pelo congresso. Sobre isso, Valente e Romano (2002) comentam:

As duas propostas de 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 e 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 (Valente & Romano, 2002, p. 98).

Sobre este assunto, Madsen (2008) salienta que os documentos tiveram uma elaboração civil e uma contraposta do MEC. Na perspectiva de gênero, a autora analisa que ambas as propostas não contemplam as desigualdades de gênero como um tema do sistema educacional brasileiro e norteador de políticas públicas.

Nessa ótica, nota-se que, em ambos os documentos, o conceito gênero não se apresenta de forma explícita. Na LDB (1996), não há sequer uma menção ao conceito, diferentemente do PNE (2001), no qual, apesar de citações esparsas, pode-se encontrar três tópicos em que é abordada a temática. Contudo, apesar do ocultamento do conceito, pode-se encontrar reivindicações de interesse para as mulheres e/ou para a igualdade de gênero. Um desses ganhos é a defesa da educação como um direito, na proteção da cidadania, da liberdade, da solidariedade e da tolerância, em que podemos entrever as reivindicações e demandas de gênero.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB n. 9.394/96, Art. 2o).

Quando se trata dos princípios e fins educacionais, destaca-se que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (LDB n. 9.394/96, Art. 3º, § I).

Ao trazer a igualdade de condições para o acesso, a LDB reflete a influência dos organismos multilaterais e bilaterais na formulação das políticas brasileiras no período. Stromquist (1996) afirma que a principal demanda para os países em desenvolvimento refere-se à participação das mulheres na escola e nos níveis básicos de educação. Contudo, na América Latina, nota-se que o acesso de meninas às escolas se aproxima da igualdade em termos brutos, fato que não se observa na Ásia e nem na África. No Brasil, em especial, observa-se que as meninas têm um percentual de matrícula ligeiramente maior que o dos meninos.

Outros trechos nos quais podemos depreender as reivindicações são “Respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB n. 9.394/96, Art. 3º, § IV) e “O fortalecimento dos

vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (LDB n. 9.394/96, Art. 3º, § IV).

Observa-se no artigo transcrito acima, assim como ao longo do texto do documento, a ausência explícita das desigualdades de gênero e das implicações dessas relações na educação de modo geral. A escola é um espaço de construções histórico-culturais tanto de produção como do enfrentamento dessas desigualdades. Vianna e Unbehaum (2004) destacam que o ocultamento das desigualdades pode gerar mais discriminação. Ao trazer a palavra “tolerância” como princípio da educação, podemos depreender dois sentidos. O primeiro pode estar ligado à admissão de modos de pensar, agir e sentir que diferem entre grupos e indivíduos e que amplia o exercício da cidadania. O segundo pode representar a capacidade de tolerar, no sentido de suportar, e pensando em situações de convívio com as diferenças, isso poderia ser interpretado necessariamente como manutenção de desigualdades.

Ao longo do texto da LDB (1996), nota-se o androcentrismo da linguagem somado à ausência das questões de gênero nas premissas e organização do sistema educacional brasileiro. Sobre esse tópico, as autoras Vianna e Unbehaum (2004) acrescentam que tanto a LDB (1996) quanto o PNE (2001) utilizam a linguagem no masculino para representar ambos os sexos. Em nossa sociedade, o masculino é usado no genérico para expressar ideias, sentimentos e referência a outras pessoas. No entanto, frisa-se que a linguagem não é neutra e carrega simbolismos, além de ser uma das formas de expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. Logo, torna-se relevante que um texto que defende direitos faça menção a ambos os sexos, pois não o fazer pode reforçar o modelo linguístico androcêntrico e a discriminação sexista. Não se trata de um texto que mantenha em todo momento o “o/a”(o que pode dificultar a leitura), mas é necessária a menção a ambos os sexos, pois a linguagem também faz parte da prática social, logo ela também precisa ser despojada da ideologia androcêntrica.

A análise do PNE (2001) aponta que este representa um tímido avanço comparado aos documentos anteriores no que tange à inserção das questões de gênero, apesar de manter a mesma lógica de ocultamento dessas questões. Na parte introdutória, este refere-se às matrículas no sistema educacional:

A distribuição de 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 (PNE nº 10.172, 2001).

Novamente, nos documentos da educação nacional, notam-se as influências das conferências internacionais. Isso porque, em se tratando do acesso de meninas e meninos ao ensino fundamental, o PNE (2001) afirma que no Brasil tal situação já está superada, incidindo em erro, uma vez que não desenvolve um diagnóstico quanto ao acesso e permanência desses meninos e meninas na escola, e desconsidera o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental. Ainda com relação a esse fenômeno, a maior parte dos alunos indicados para aulas de reforço ou classes de aceleração é composta por meninos. Privar o documento desta análise é empobrecê-lo. Documentos oficiais brasileiros vêm reiterando a posição de o sistema brasileiro estar “imune” à discriminação contra as mulheres e de gênero (Rosemberg, 2001).

Ou seja, o governo brasileiro, em consonância com as organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento de mulheres, interpreta que a igualdade de oportunidades de gênero no sistema educacional reduz-se a indicadores de acesso e permanência, olvidando-se de outras dimensões da educação que refletem, sustentam e criam desigualdades de gênero: o sistema educacional participando da formação do/a cidadão/ã; o sistema educacional como mercado de trabalho e de consumo; o sistema educacional interpondo dificuldades para o prosseguimento da escolaridade de mulheres e homens pertencentes a segmentos sociais subalternos – não brancos, de zona rural, oriundos de famílias de baixa renda, das regiões Norte e Nordeste (Rosemberg, 2001, p. 155).

O PNE (2001) faz algumas considerações relevantes para o movimento de mulheres, como no tópico *Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental*. Nele, nota-se que há uma preocupação em se estabelecer critérios para o programa de avaliação do livro didático.

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios 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 (PNE nº 10.172, 2001)

É uma pequena menção, mas de uma relevância considerável e de grande repercussão, visto que se exige uma abordagem adequada às questões de gênero e etnia, voltada para a

eliminação de textos discriminatórios que veiculam estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos (Vianna & Unbehaum, 2004).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trouxe, sem dúvida, importantes ganhos para a causa de promoção de igualdade de gêneros. No entanto, na prática, ainda não há critérios claros para a averiguação do conteúdo sobre essa temática e o livro didático ainda permanece como veículo das discriminações de gênero, pois tende a mostrar uma visão estereotipada sobre os papéis de gênero, associando, por exemplo, características de vaidade e fragilidade às meninas e de agressividade/coragem aos meninos (Ribeiro, 2013).

Outro importante ponto abordado pelo PNE (2001) é a inclusão dos temas transversais proposto pelo no currículo de formação de docentes:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (PNE *nº 10.172*, 2001) e Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação (PNE *nº 10.172*, 2001).

Uma formação consistente de professores e professoras é imprescindível para a superação das desigualdades de gênero a partir da educação. Madsen (2008) aponta que a inserção dessas temáticas no espaço escolar tem se dado mais por professores sensibilizados ao tema do que por meio de intervenções estatais, por isso a relevância do PNE (2001) trazer isso como um tópico explícito.

No trecho a seguir, observa-se um olhar sensível ao gênero e a importância de se coletar dados desagregados por sexo para um diagnóstico mais aprimorado da educação brasileira.

Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de

funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (PNE nº 10.172, 2001).

Para finalizar, Madsen (2008) aponta as principais lacunas encontradas nesses documentos. A primeira delas refere-se à ausência de um diagnóstico capaz de abarcar os eixos de desigualdades que estruturam nossa sociedade e conseqüentemente do sistema educacional, como a desigualdade de gênero, raça e de classe que se reproduzem nesse sistema de maneira perversa, destacando a necessidade de se formular políticas baseadas no enfrentamento dessas desigualdades e principalmente a garantia de uma educação de qualidade e acessível para todos e todas. A autora aponta ainda para a ausência de um orçamento que garanta a implementação dessa legislação. Por fim, traz como ponto importante para a eficácia das políticas públicas a instalação de uma instância de permanente monitoramento e formulação onde estejam representados diferentes grupos e setores da sociedade.

3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros curriculares Nacionais foram criados com o intuito de ser uma base para a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios, que devem contextualizar os conteúdos e adaptá-los às suas respectivas realidades. O documento é composto por 10 volumes. Um volume refere-se à introdução e justificativa da proposta; seis volumes contemplam as áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física); e três volumes são dedicados aos Temas Transversais, abrangendo temas como Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e Meio Ambiente. Nesta pesquisa, foram analisadas a introdução e o tema transversal “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, por representarem as temáticas que nitidamente envolvem relações de gênero.

Os PCNs representam um avanço em relação às questões de gênero quando comparados aos documentos do mesmo período. Apresentam um cuidado com as implicações de gênero nos conteúdos e cotidiano escolares. A proposta dos temas transversais é inovadora por considerar a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde, além dos conteúdos tradicionais (Vianna & Unbehaum, 2004)

A primeira parte do volume *Orientação Sexual* aborda reflexões sobre a sexualidade na infância e na adolescência e sua pertinência nas relações escolares. A segunda traz conteúdos a serem trabalhados e seus subtópicos contemplam: matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis. O eixo de Relações de Gênero propicia um questionamento sobre os papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis, frisando que as dimensões sociológicas, psicológicas e fisiológicas devem ser enfocadas. A fim de esclarecimento, atualmente orientação sexual refere-se à direção do afeto e, quanto ao trabalho e à aplicação da temática na escola, diz-se Educação Sexual, como pode se notar no seguinte trecho:

Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (PCN, v.10, p.98-99).

O gênero, nesse trecho, aparece de maneira explícita e conceituado tal qual a elaboração de uma das correntes do movimento feminista. Uma conceituação de gênero que teve ampla abrangência nas correntes teóricas foi a de Scott (1995), que compreende gênero como uma organização social das diferenças sexuais. Logo, não há a intenção de se negar o biológico, mas transpor o debate para o campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. Gênero é considerado, também, como um elemento constitutivo das relações sociais que são fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Com isso, percebe-se as aproximações com as contribuições feministas. Cisne e Gurgel (2008) apontam que, para Scott, as análises das relações de poder estão dissociadas do desvelamento das causas estruturais da dominação/exploração.

Outro ponto que se destaca é o reconhecimento da persistente hierarquização entre homens e mulheres apontada no trecho, o que é corroborado por tantas outras autoras, como por exemplo Vianna & Ridenti (1998). Essas afirmam que, em uma breve análise da sociedade brasileira, percebemos que as posições ocupadas por homens e mulheres são, ainda, marcadas pelas assimetrias e por uma desproporção na divisão do poder, quase sempre favorecendo os homens.

O documento traz como objetivo das discussões de relação de gênero:

(...)combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (PCN, v.10, p. 99).

Desse modo, a escola é implicada não só na transmissão do conhecimento historicamente acumulado, mas também é reconhecido o seu papel como produtora de modos de sociabilidade. Para Louro (1997), as práticas escolares em geral estão intrinsecamente envolvidas na manutenção de uma sociedade desigual, seja por omissão ou por participação. A escola atua não apenas na transmissão e produção do conhecimento, mas também como formadora de sujeitos e subjetividades, à medida que produz identidades étnicas, de gênero e de raça, que são baseadas em relações de desigualdade. Este espaço pode ser transformado e subvertido por meio de práticas emancipatórias, dirigindo-se os esforços no sentido de contrapor os paradigmas androcêntricos e autoritários que atravessam a educação.

Quanto à abordagem dessas temáticas pelos/pelas educadores, destacam-se dois trechos dos PCNs, em seu volume 10. O primeiro diz: “A rigor abordagem das relações de gênero com as crianças dessas faixas etárias, convém esclarecer, é uma tarefa delicada. A rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar” (PCN, v.10, p.99). E o segundo:

Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a

opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos (PCN, v.10, p.84).

Os trechos apontam tanto para uma postura que oriente sempre para a promoção da igualdade de gênero, como para a transversalidade do assunto, tanto nos conteúdos escolares quanto nas práticas fora do contexto de sala de aula. Stromquist (1996) aponta que os/as educadores não se sentem responsáveis pela alteração da divisão de gênero. Fato compreensível, uma vez que foram socializados dentro de conceitos tradicionais de feminilidade e masculinidade. Contudo, o objetivo desta reflexão não é responsabilizar os/as educadores pela inserção da temática do cotidiano escolar, mas sobretudo promover uma reflexão sobre a formação dos docentes para o enfrentamento do preconceito em suas práticas, especialmente no que tange às desigualdades de gênero.

Os PCNs são coerentes com o texto da Constituição Federal (1988), pois trazem a educação escolar como exercício para cidadania. Apresentam temas que visam a respeitar e resgatar a dignidade humana, participação ativa na sociedade e buscam promover a igualdade de direitos. O eixo norteador é o desenvolvimento de capacidades de alunos e alunas. Os conteúdos curriculares são meios para a aquisição dessas capacidades e não fins em si mesmos. Ressalta-se que não se trata de negar a importância do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mas de incluir na pauta educacional temas diretamente relacionados ao exercício de cidadania (Vianna & Unbehaum, 2004).

Isso é percebido ao longo do tópico sobre relações de gênero, no qual é assumido o compromisso de se combater as relações autoritárias e questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres. Há, ainda, o incentivo para a diversidade de comportamento e o respeito pelo outro sexo e as variadas expressões de masculino e feminino. Também é destacada a importância da promoção de relacionamentos interpessoais permeados de significados não discriminatórios e há a sugestão de articulação destes conteúdos com as áreas de História, Educação Física e as demais situações do convívio escolar.

Frisa-se o caráter inédito da oficialização dos temas sexualidade e gênero nos currículos das escolas e a inserção da sexualidade como tema transversal nas demais áreas de conhecimento que compõem o currículo. Não obstante, muitas críticas foram levantadas, como o caráter centralizador e hierárquico destas políticas, assim como a falta de ações que

minimizem o *déficit* na formação dos professores e professoras, além da falta de condições estruturais para que os educadores e educadoras pudessem lidar com esta demanda na escola. Observou-se também uma descentralidade dos cursos oferecidos para formação, além de uma dificuldade pessoal de trabalhar com estes temas (Vianna, 2012).

Nota-se ainda um imbricamento dos temas relacionados a gênero, diversidade sexual e sexualidade, o que gera uma confusão na abordagem do cotidiano e acrescenta-se a isso que os temas são percebidos na ótica corpo/saúde /doença. Em geral, prevalecem as dificuldades de romper com os padrões tradicionais em relação às identidades de gênero, ao mesmo tempo que se ganha espaço em tentativas para ressignificação, por parte dos docentes, para além da normatividade no caráter pedagógico (Vianna, 2012).

3.1.4 Considerações Referentes às Políticas da Década de 1990

Na avaliação das políticas supracitadas, não há uma convergência de posições. Os/As pesquisadores/as de tendência progressista, por exemplo, apontam para o caráter subserviente do setor educacional às regras do mercado, ressaltando o marcante viés economicista nestas políticas. Apesar de o governo brasileiro ter assumido vários compromissos com a educação das mulheres, considerada como estratégia privilegiada no combate à desigualdade social e ao subdesenvolvimento, é possível observar que os documentos oficiais da década de 1990 acreditam não haver discriminação de mulheres e de gênero no âmbito educacional (Rosemberg, 2001).

Consubstanciado por organizações multilaterais e tendências hegemônicas dentro do movimento de mulheres, o governo brasileiro tem compreendido por igualdade de oportunidades de gênero apenas os critérios que estão ligados ao acesso e permanência tanto na escola como no mercado de trabalho, excluindo da análise vários processos que envolvem a promoção da igualdade entre os gêneros.

Nota-se que as demandas para as políticas nacionais têm surgido por organismos internacionais por meio de conferências internacionais sob a égide da ONU, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso da América Latina. Esses organismos criam recomendações e compromissos morais e éticos a serem seguidos. Contudo, por meio das análises documentais, percebe-se que o comprometimento com diversas causas de tendências

progressistas tem se dado apenas na aparência, uma vez que, após um país se tornar signatário de alguma causa, não há alguma regulação para garantir a implementação de determinada políticas (Stromquist, 1996).

Na análise de Madsen (2008), os documentos brasileiros, 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. Vianna e Unbehaum (2004) apontam ainda para uma ausência de gênero nas premissas que discutem a organização do sistema educacional brasileiro, tanto na LDB quanto no PNE.

Quanto aos PCNs, há um nítido avanço em termos de construção de políticas. No entanto, facilmente é percebido um descompasso entre as propostas e a realidade do cotidiano escolar. O tema tal como proposto fica ainda restrito aos professores de ciências e biológicas e observa-se um trinômio de corpo/ saúde /doença na a abordagem da temática. Além disso, observa-se uma ligação que beira a confusão na aproximação de assuntos como gênero, diversidade e sexualidade.

Os mecanismos de controle social pesam sobre a proposição de novas políticas. No processo de elaboração, percebe-se uma nítida tendência em proposições de políticas que traduzem as desigualdades em estratégias para garantir oportunidades iguais e acesso à instrução e à força de trabalho. Em contrapartida, há pouca ênfase na identificação de forças sociais, econômicas e ideológicas que estão sustentando os processos de dominação e subordinação feminina (Stromquist, 1996).

Para Rosemberg (2001), os atores sociais envolvidos, organismos multilaterais, movimento feminista e de mulheres, governo, e parte dos estudos de gênero e das mulheres nas temáticas sobre educação e gênero, estão se embasando em modelos teóricos que não se adequam à educação e amparados em análises equivocadas, o que por sua vez empobrece a agenda de reivindicações a igualdade de oportunidades de gênero na educação. A autora enfatiza que seus estudos têm a levado a apontar timidamente que a atual agenda pode estar contribuindo para o acobertamento dos processos de dominação de gênero na educação. É necessário manter a atenção pois, como aponta Chauí (2001), em um país como o Brasil, cuja sociedade autoritária jamais conheceu o Estado de Bem-Estar, o neoliberalismo cai como uma luva por afirmar ideias e práticas antidemocráticas.

Por fim, ressalta-se o valor histórico dos documentos pesquisados, bem como as suas influências na educação contemporânea. A agenda educacional da década de 1990 relativa às questões de gênero ainda se faz presente, tal qual apontado por Madsen (2008), por isso sua relevância para compreender as atuais políticas de gênero.

3.2 A Inserção de Gênero nas Políticas Educacionais a partir dos Anos 2000

É um consenso o reconhecimento dos avanços sociais gerados a partir do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As questões referentes a miséria, fome, desigualdades sociais, racismo, homofobia, violência, direitos trabalhistas, questões indígenas e quilombolas, e outros desafios históricos brasileiros conquistaram um novo lugar na agenda governamental e no debate público (Carreira, 2015 e Vianna & Unbehaum, 2016).

No que tange às questões de gênero, no âmbito internacional, o Brasil foi signatário de vários acordos internacionais sobre o assunto, com destaque para a Declaração de Jomtien, assim como o Projeto do Milênio, o qual referia-se à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres. Na década, também foram publicados documentos com a mesma intenção, tais como o Relatório Nacional Brasileiro, ratificado pelo Congresso Nacional e entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, reconhecendo que políticas igualitárias de gênero ainda eram uma lacuna a ser preenchida pelo governo (Vianna & Unbehaum, 2016).

Na educação, reconhecem-se importantes conquistas em relação à institucionalização das questões de gênero e as denominadas diferenças na educação, as quais estão intimamente relacionadas à criação e atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD/SECADI⁸), assim como as Secretarias de Política para as Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e a de Direitos Humanos (SEDH), com status de Ministério (Carreira, 2015 e Vianna & Unbehaum 2016).

⁸ Quando foi inaugurada, em 2003, a secretaria era denominada de Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD). Em 2011, a secretaria passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

3.2.1 SPM e SECADI: Aproximações e Divergências

A partir da instalação da SPM e da SECADI, uma nova agenda de gênero se consolida nos espaços institucionais brasileiros. Como visto, no período de 1996 a 2002, a agenda do Estado Nacional se concentrava nos documentos normativos da educação, que incorporaram a agenda internacional de educação, com seu limitado conteúdo de gênero. A partir de 2003, com a criação destas secretarias e o lançamento do I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM, 2004), a agenda de gênero se torna mais complexa e abre novos espaços de participação política da sociedade civil.

É de responsabilidade da SPM a formulação de políticas para as mulheres e da promoção da igualdade de gênero, assim como a transversalização⁹ do tema junto aos demais ministérios. Já a SECADI possui como atribuição, especialmente, a sensibilização das demais secretarias do MEC sobre a temática diversidade, com o intuito de fomentar a temática dentro do interior do Ministério da Educação.

Madsen (2008), por meio de sua pesquisa sobre a construção da agenda de gênero no Brasil, conclui que há diferentes abordagens sobre as questões de gênero nas respectivas secretarias. Para a SPM, a construção da igualdade perpassa impreterivelmente a compreensão de que a sociedade se estrutura a partir das desigualdades de gênero, raça, etnia e classe. Nesse contexto, a categoria gênero é compreendida como uma categoria relacional, a partir da qual os papéis femininos e masculinos se definem por oposição e complementaridade. As assimetrias existentes na relação homem e mulher se constituem na divisão sexual do espaço (público/privado), do trabalho e do conhecimento. Já para a SECADI, a categoria gênero é compreendida e trabalhada sem a inter-relação com o sexo biológico, e sem uma ligação explícita com o sistema estruturado de desigualdades entre homens e mulheres. Portanto, o gênero é uma categoria identitária, marcada pelo binarismo e pela heteronormatividade compulsória.

É reconhecida a importância dessas duas secretarias, pois por meio delas há uma abertura do Estado para temas até então ignorados ou tratados como mínima relevância.

⁹ Segundo Bandeira (2004), transversalidade de gênero diz respeito à permeabilidade do conceito nas demais instâncias governamentais, assim como uma responsabilização dos agentes públicos em relação às assimetrias de gênero na educação. Por meio da transversalidade, seria garantida uma integração entre as diversas instâncias governamentais, o que permitiria uma governabilidade mais inclusiva e democrática para as mulheres.

Todavia, considerando os recursos escassos, tanto financeiros quanto humanos, o baixo grau de institucionalidade (devido ao formato que assumem, por terem sido criadas por medidas provisórias) e a maneira como se organizam e priorizam cada tema, a SPM e a SECADI possuem pouca permeabilidade nas demais secretarias do MEC (Madsen, 2008).

3.2.2 Programas que Abordam as Questões de Gênero

Como já apontado, os temas que envolvem as questões de Direitos Humanos ou as diferenças na educação (como tem se denominado) ganham paulatinamente visibilidade na agenda do governo. Das políticas reivindicadas, destacam-se: as novas diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e as estratégias conquistadas no Plano Nacional de Educação de 2014; as políticas de ação afirmativa no ensino superior e na educação profissional com critério racial e reserva de vagas para estudantes de escola pública; os programas de formação e produção de materiais didáticos referentes à temática; o surgimento de órgãos similares à SECADI; fomentação e expansão de políticas universais para grupos discriminados; e ampliação e inserção de sujeitos vinculados a movimentos sociais que abordam a relação igualdade/diferença (Carreira, 2015).

Especificamente sobre a introdução das questões de gênero nos debates, os movimentos sociais traduziram algumas das questões teóricas para o plano da prática social. Todavia, sabe-se que este contexto é permeado por retrocessos e resistências que impõem cada vez mais novos desafios teóricos e práticos para aprimorar as estratégias e propostas políticas implementadas até então (Vianna & Unbehaum, 2016).

Com a presença e consolidação da SPM e da SECADI, presenciou-se na administração pública a conversão de antigas denúncias em propostas de políticas educacionais no âmbito federal. São marcos nesse processo a elaboração do I PNPM (2004) e o II PNPM (2008), antecedidos pelas Conferências de Políticas para Mulheres (2004 e 2007). O I PNPM (2004) possui como um de seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando a promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas. e o II PNPM reitera a reivindicação de uma educação inclusiva, não-Sexista, não-Racista, não-Homofóbica e não-Lesbofóbica.

A SECADI teve a tarefa de implementação dessas políticas de inclusão, na perspectiva de educação para diversidade. A secretaria considerou fundamental a interlocução da

diversidade sexual com a discussão da temática de gênero. Dessa forma, com as pressões exercidas do movimento de mulheres e pelo segmento LGBTI¹⁰, somadas à influência dos organismos internacionais, o MEC passa a adotar uma nova orientação para as suas políticas, contemplando a diversidade como dimensão necessária para o enfrentamento das desigualdades (Vianna, 2012).

Como resultado desse processo, acompanha-se a criação de muitos projetos e programas que relacionam a temática de gênero/sexualidade na educação escolar, tais como: *Educação e Gravidez na Adolescência*, com o intuito de fomentar a formação docente, pesquisas acadêmicas, elaboração e distribuição de materiais sobre o tema; o programa *Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual*, com o objetivo de formar professores em gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial; e o programa *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual*, com o mesmo intuito do anterior. Há também o programa *Construindo a Igualdade de gênero*, realizado a partir de 2005, intentando incentivar o debate e a produção de textos sobre gênero nas instituições de ensino públicas e privadas, assim como o fomento da produção científica de graduação e pós-graduação. Em sua quinta edição, foi inserida a categoria *Escola promotora de igualdade de gênero*, premiando escolas que trabalharam com estas questões (Vianna & Unbehaum, 2016).

Dentre os programas de grande impacto nas questões de gênero, destaca-se o programa *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE). Tal programa se caracteriza como um projeto de formação continuada docente à distância abordando os temas de gênero, orientação sexual e relações étnicas-raciais, com intuito de orientar professores e professoras sobre a forma de lidar com a diversidade nas salas de aula e ainda para enfrentar atitudes e comportamentos preconceituosos em relação ao tema. Criado em 2006, sofreu algumas alterações em 2008 e passou a ser oferecido por várias universidades brasileiras em articulação com a Universidade Aberta do Brasil (UAB):¹¹

¹⁰ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Interssexo.

¹¹ Este é um sistema integrado por universidades públicas onde oferecem cursos de nível superior para camadas da população que possuem dificuldade de acessar a formação universitária. O ensino é feito por meio do uso da metodologia da educação à distância. Os profissionais que atuam na educação básica possuem prioridades na formação (Carreira, 2015).

O curso piloto teve alcance inicial de 1200 profissionais, entre professores e gestores com o objetivo de orientação sexual. O objetivo do projeto é ousado, contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela (Barreto, Araújo & Pereira, 2009, p.9-10).

A partir do exposto, aponta-se duas principais características contraditórias destas políticas e programas. A primeira refere-se à pressão que estas sofrem de agências multilaterais por uma educação que ora é compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto em sua qualidade. A segunda mostra que se assistiu a uma maior porosidade das demandas de movimentos sociais organizados nas esferas governamentais, assim como o crescimento destes enquanto sujeitos formuladores de políticas públicas. No campo da educação, esse cenário provocou tensões e confrontos entre projetos políticos divergentes (Vianna & Unbehau, 2016).

3.3 Análise Descritiva do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

O *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero* foi criado em 2005 por uma parceria entre a Secretaria de Política das Mulheres (SPM-PR), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a ONU Mulheres. O prêmio se caracteriza por um concurso de redações, artigos científicos e projetos pedagógicos na área das relações de gênero, mulheres e feminismos. Seu objetivo é favorecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso país e, conseqüentemente, sensibilizar a sociedade para tais questões.

Atualmente, seis categorias são contempladas por essa concepção de incentivo à adoção de políticas de gênero: Estudante do Ensino Médio – redações; Estudante de Graduação e Graduada(o) – artigos científicos; Estudante de Mestrado e Mestra(e) – artigos científicos; Estudante de Doutorado e Doutora(or) – artigos científicos; Escola Promotora da

Igualdade de Gênero – projetos e ações pedagógicas desenvolvidos em escolas de nível médio; e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação – projetos e ações para a promoção da igualdade de gênero.

Os projetos ganhadores recebem uma premiação que envolve as quantias de 10 mil reais para estudantes de doutorado e doutora/doutor; 8 mil reais para estudante de mestrado e mestra/e; 5 mil reais para estudante de graduação e graduada/o; 10 mil reais para as escolas premiadas. Para estudante de ensino médio, o prêmio entregue é um laptop na etapa nacional e um *tablet* na unidade da federação, respectivamente. Para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é ofertado um selo datado de “Secretaria Promotora da Igualdade de Gênero”, sendo que, ainda, o CNPq poderá conceder provisão de bolsas de estudos no país para os níveis de doutorado, pós-doutorado, mestrado, bolsas de Iniciação Científica ou Tecnológica e até mesmo bolsas de Iniciação Científica ou Tecnológica Júnior para estudantes do ensino médio.

O prêmio já está em sua 11^a edição e, nesta pesquisa, serão analisadas as edições do 5º prêmio (2010) até o 9º prêmio (2014). A escolha dessas edições está relacionada à inserção da categoria Escola Promotora de Igualdade de Gênero. Observa-se que nem sempre a realização das atividades declaradas se deu em anos automaticamente antecedentes da edição do prêmio. Assim, o prêmio de 2011 poderia conter atividades desenvolvidas em 2009, por exemplo. Objetiva-se com essa escolha verificar como as discussões de gênero tem se efetivado no cotidiano escolar, tendo em vista que é nesse espaço que as políticas públicas são materializadas e atingem boa parte da população.

Na descrição dos prêmios, foi preservada a forma como os termos foram escritos no próprio projeto. Por isso, encontram-se várias denominações para uma mesma situação, como por exemplo a referência ao uso dos termos igualdade e equidade de gênero, assim como a forma de se referir ao corpo discente como alunos ou alunos/as, entre outros.

3.3.1 Quinta Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Este é o primeiro ano em que é incluída no Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero* a categoria “Escola Promotora da Igualdade de Gênero”. As escolas de Ensino Médio inscreveram projetos de Igualdade de Gênero que desenvolveram entre os anos de 2008/2009,

ou que estavam em fase de desenvolvimento. Ao todo, foram 17 projetos inscritos; a maioria dos projetos submetidos veio da região Sul e as regiões que tiveram menos projetos submetidos foram as regiões Norte e Nordeste.

Quadro 1: Submissão de projetos por região – quinta edição

Região	Quantidade	%
Norte	2	12
Nordeste	2	12
Sul	6	35
Sudeste	4	24
Centro-Oeste	3	18
Total	17	100%

Fonte: CNPq/SPM, 2010.

Nesta edição, quatro projetos foram premiados. São eles: 1) *Saúde e prevenção: pensando as relações de gênero e sexualidade no espaço escolar*; 2) *Discutindo Gênero na Escola: Por uma abordagem científica e interdisciplinar*; 3) *Discutindo a igualdade: mulher, mãe e cidadã*; e 4) *Projeto Raízes: diversidades étnico-raciais e de gênero*. Eles foram desenvolvidos respectivamente nos estados de Goiás, Pernambuco, São Paulo e Paraná, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 2: Projetos ganhadores da quinta edição

Nome da Escola	Projetos Ganhadores	Estado
Colégio Estadual Dom Pedro I	Saúde e prevenção: pensando as relações de gênero e sexualidade no espaço escolar	Goiás

Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima	Discutindo Gênero na Escola: Por uma abordagem científica e interdisciplinar	Pernambuco
Escola Estadual Professor Armando Gaban	Discutindo a igualdade: mulher, mãe e cidadã	São Paulo
Colégio Estadual Osmar Guaracy Freire	Projeto Raízes: diversidades étnico-raciais e de gênero	Paraná

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os projetos ganhadores versaram sobre os seguintes temas, respectivamente: o primeiro tratava de relações de gênero e sexualidade, orientação sexual, raça/gravidez na adolescência, educação corporal, direitos sexuais e reprodutivos; o segundo focava o combate à violência doméstica e sexista, bem como as desigualdades de gênero; o terceiro tinha como objeto o apoio jurídico, a orientação sobre doenças e prevenção, a violência doméstica, o pátrio poder, a sexualidade, e crianças e adolescentes em situações de risco; e, o quarto teve como enfoque Direitos Humanos, Lei Maria da Penha, discriminação das mulheres, saúde da mulher, sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, preconceito étnico-racial, comunidades quilombolas e *bullying*.

As atividades desenvolvidas nesta edição foram, respectivamente: no primeiro projeto, foram usados como recursos oficinas participativas, palestras orientadas, teatro, filme-debates; o segundo utilizou a experiência pedagógica intitulada "A Violência Doméstica e Sexista em Jogo", de João Renato Nunes; o terceiro realização o evento "Dia Nacional da Ação Solidária", com atendimento a mulheres, exposições, orientações e palestras; o quarto projeto desenvolveu exposições, cursos, palestras, vídeos, debates, seminários e oficinas.

Quanto ao público alvo e atores/atrizes sociais envolvidos nos projetos, o primeiro relatou que foram alunos; o segundo, conforme a descrição, foi desenvolvido por alunos e mobilizou professores/as, gestores/as e a comunidade; o terceiro foi dirigido às mulheres da comunidade escolar e desenvolvido por alunos/as do ensino médio e fundamental; o quarto não explicitou no texto os agentes envolvidos.

Observa-se nesta edição que, apesar do prêmio ser dirigido às escolas de Ensino Médio, alguns projetos também envolveram o Ensino Fundamental nas atividades desenvolvidas, como ocorreu no projeto *Discutindo a igualdade: mulher, mãe e cidadã*.

O único projeto que não estabeleceu parcerias com secretarias, universidades ou fundações foi o *Discutindo Gênero na Escola: Por uma abordagem científica e interdisciplinar*; os demais realizaram parcerias com a Fundação Bradesco, o Centro de Referência das Mulheres Vítimas de Violência e a Secretaria da Mulher e Assuntos da Família. Outra característica deste ano é a ausência da referência sobre políticas públicas que influenciaram o projeto.

O *Projeto Raízes: diversidades étnico-raciais e de gênero* e o *Discutindo Gênero na Escola: Por uma abordagem científica e interdisciplinar* foram os únicos que envolveram explicitamente disciplinas do conteúdo escolar, como observado nos seguintes trechos: “Considerando que os temas de gênero, raça e etnia estão imbricados a definição das relações sociais, os(as) professores da áreas de Artes, História e Língua Portuguesa entenderam que o debate sobre as práticas discriminatórias no ambiente escolar é fundamental” (Secretaria de Políticas para Mulheres, 2010b, p.175); promover “(...) visibilidade na escola para a discussão crítica das desigualdades de gênero; e à demonstração de que a partir de uma experiência é possível discutir a temática de gênero e transversalizar em todas as disciplinas” (Secretaria de Políticas para Mulheres, 2010a, p.172).

Observa-se que, apesar dos temas abordados tangenciarem as questões étnicas/raciais, sexualidade e orientação sexual, o tema predominante está relacionado ao sujeito coletivo Mulher e às desigualdades inerentes à sua inserção nesta sociedade. O único que citou diversidade sexual foi o *Saúde e prevenção: pensando as relações de gênero e sexualidade no espaço escolar*.

3.3.2 Sexta Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Como pode ser observado no quadro abaixo, em 2010 foram inscritos 11 projetos pedagógicos. A região nordeste foi a que mais enviou projetos; em contrapartida, nenhuma unidade da Federação da região Norte enviou proposta.

Quadro 3: Submissão de projetos por região – sexta edição

Região	Quantidade	%
--------	------------	---

Norte	-	-
Nordeste	4	36,3
Sul	3	27,2
Sudeste	2	18,1
Centro-Oeste	2	18,1
Total	11	100%

Fonte: CNPq/SPM, 2010.

Assim como na quinta edição, nesta também foram premiados quatro projetos. São eles: 1) *Dinamizando gênero*; 2) *Beleza tem raízes – Dança do Chorado*; 3) *A vivência das mulheres negras do sertão do Pajéu: resiliência, cotidiano e trabalho*; e 4) *Construindo a Igualdade de Gênero*. Foram desenvolvidos respectivamente nos estados Goiás, Mato Grosso, Pernambuco e no Rio Grande do Sul, tal como descrito no quadro abaixo.

Quadro 4: Projetos ganhadores da sexta edição

Nome da Escola	Projetos Ganhadores	Estado
Centro de Educação Profissional de Goiânia Sebastião Siqueira	Dinamizando gênero	Goiás
Escola Municipal de Educação Básica Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon	Beleza tem raízes – Dança do Chorado	Mato Grosso
Escola de Referência em Ensino Médio Monsenhor Antônio de Pádua Santos	A vivência das mulheres negras do sertão do Pajéu: resiliência, cotidiano e trabalho	Pernambuco
Escola Estadual de Ensino Fundamental Firmino Acauan	Construindo a Igualdade de Gênero	Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pela autora.

Os projetos ganhadores versaram sobre os seguintes temas, respectivamente: o primeiro, igualdade de gênero, estudos em gênero e etnia; o segundo, dança do chorado e seus significados, análise do conceito de cultura, padrões de comportamento, valores e crenças dos povos africanos, especialmente das mulheres negras; o terceiro, direitos da mulher negra, preconceito e discriminação de gênero, étnico-racial, identidade de gênero, orientação sexual e religiosa; o quarto, sobre igualdade étnico-racial, de gênero e sexualidade; resgate da autoestima dos/as alunos/as negros/as.

As atividades desenvolvidas foram as seguintes, pela ordem: o primeiro teve como recursos pedagógicos palestras e momentos de reflexão, grupos de estudo, elaboração e publicação de material educativo; o segundo, curso de extensão a profissionais de educação, aulas, palestras, entrevistas, apresentações, produção de coreografias, desenhos, histórias, vídeos e relatos; o terceiro, mapeamento do cotidiano das mulheres negras, rurais e quilombolas, pesquisa, debate, fichamento de filme e conhecimento da legislação; o quarto, palestras, danças, pesquisas, filmes e uso da boneca negra Acauana.

O público alvo e os atores/atrizes sociais envolvidos nestes projetos estão assim discriminados: o primeiro relatou que se trataram de alunos/as e comunidade escolar, oferecendo formação continuada para os profissionais na temática igualdade de gênero; no segundo, o público foi composto por profissionais da educação do município, com a participação de estudantes do ensino fundamental e médio; no terceiro, estudantes do ensino médio; no quarto, estudantes do ensino médio e fundamental.

Nesta edição do prêmio, observa-se que dois projetos são cursos de extensão oferecidos aos profissionais de educação, quais sejam: *Dinamizando gênero* e *Beleza tem raízes – Dança do Chorado*. Dos quatro projetos ganhadores, três fizeram referência explícita à Mulher Negra; o único que não o fez foi o *Dinamizando gênero*. Entretanto, essa proposta aponta para criação de um grupo de estudos em gênero e etnia.

Todos os projetos apresentaram parcerias e também referências às políticas públicas e leis, como se pode observar, respectivamente: no primeiro, com a parceria com o Grupo de Estudos em Gênero e Educação Sexual (GEDES), criado na própria instituição; no segundo, relata-se o envolvimento da Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, do Grupo de União e Consciência Negra e da Universidade Federal do Mato Grosso; no terceiro, houve

a realização de um abaixo assinado enviado à Câmara Municipal solicitando o cumprimento do projeto de lei que estabelecia a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a exemplo do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); no quarto, aponta-se para a realização da parceria com a Câmara de Vereadores de São Leopoldo, do Movimento Negro do PMDB¹² de São Leopoldo, do Grupo Multietnia de Porto Alegre, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e de órgãos de comunicação locais. Essa proposta também se embasou na Lei 10.639/03, a respeito do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Parece que, nesta edição, de alguma maneira, o tema estava mais institucionalizado nas esferas governamentais, visto a referência das parcerias com as Secretarias de Educação e também a padronização do discurso de gênero associado à raça/etnia.

3.3.3 Sétima Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Nesta edição, nota-se que a região que mais enviou projetos foi a Sudeste, contemplando 41,30% do total, o que difere das edições anteriores. Ao todo, foram enviados 46 projetos pedagógicos - o triplo da edição anterior. Sem dúvida isto representa uma melhora quantitativa para esta categoria.

Quadro 5: Submissão de projetos por região – sétima edição

Região	Quantidade	%
Norte	2	4,35
Nordeste	6	13,04
Sul	10	21,74
Sudeste	19	41,30

¹² Partido do Movimento Democrático Brasileiro

Centro-Oeste	9	19,57
Total	46	100%

Fonte: CNPq/SPM, 2012.

Conforme se observa no quadro abaixo, foram oito projetos ganhadores, o dobro da edição anterior. São eles: 1) *Escola e as Relações de Desigualdade: Aprender a Conviver*; 2) *A Voz das Mulheres na História e na Filosofia: Contribuições para a Desconstrução do Sexismo na Educação Técnica e Tecnológica*; 3) *I Semana Meta de Humanidades: O Poder Feminino em Debate*; 4) *Construindo a Igualdade de Gênero*; 5) *"Entre o Silêncio e o Insulto": I Semana de Relações de Gênero e Diversidade Sexual da Escola Estadual São José*; 6) *A Mulher na Escola: Olhares, Leituras e Reflexões*; 7) *Construindo a Igualdade de Gênero*; e 7) *Educação para a Igualdade de Gêneros: "Grupo de Estudos Feministas Gilka Machado"*. Os estados onde foram desenvolvidos são respectivamente Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Quadro 6: Projetos ganhadores da sétima edição

Nome da Escola	Projetos Ganhadores	Estado
Escola Estadual de Educação Profissional Governador Waldemar Alcântara	Escola e as Relações de Desigualdade: Aprender a Conviver	Ceará
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul	A Voz das Mulheres na História e na Filosofia: Contribuições para a Desconstrução do Sexismo na Educação Técnica e Tecnológica	Mato Grosso do Sul
Colégio Meta de Ensino	I Semana Meta de Humanidades: O Poder Feminino em Debate	Minas Gerais
Colégio Sesi Ampére- Ensino Médio	Construindo a Igualdade de Gênero	Paraná

Escola Estadual São José	"Entre o Silêncio e o Insulto": I Semana de Relações de Gênero e Diversidade Sexual da Escola Estadual São José	Pernambuco
CIEP Brizolão 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho	A Mulher na Escola: Olhares, Leituras e Reflexões	Rio de Janeiro
Escola Estadual de Ensino Médio Cristo Rei	Construindo a Igualdade de Gênero	Rio Grande do Sul
E.M.E.F Antenor Nascentes	Educação para a Igualdade de Gêneros: "Grupo de Estudos Feministas Gilka Machado"	São Paulo

Fonte: elaborado pela autora.

Os projetos trabalharam os seguintes temas, respectivamente: o primeiro, questões de gênero, desigualdades, preconceito, violência e paz, valores universais e temas transversais: ética, pluralidade cultural e orientação sexual, violência doméstica e bullying e homossexualidade; o segundo, temas feministas e diversidade sexual, papéis masculinos e femininos; o terceiro, estereótipos femininos, história e mulheres, mulheres na matemática, mulheres na literatura; o quarto, questões de gênero, mulher e mercado de trabalho, participação das mulheres no esporte e relações étnico/raciais, processo histórico da relação homem/mulher no convívio familiar, social, econômico e cultural nas diferentes sociedades; o quinto, relações de gênero, papéis sociais e violências, diversidade sexual e cidadania LGBT; o sexto, mulheres da comunidade escolar que se destacam em suas atividades profissionais e comunitárias; o sétimo, desigualdade de gênero e distribuição dos papéis sociais; o oitavo, mobilidades da mulher na sociedade, contos de fada, linguagem machista, mulher negra, violência doméstica, vida da poetisa carioca Gilka Machado.

As atividades desenvolvidas nesses projetos ganhadores foram, pela ordem: no primeiro, discussão e elaboração dos planos de curso: história, filosofia, sociologia, matemática, biologia, português, artes, TPV (Temáticas, Práticas e Vivências) e formação cidadã, além de leituras, análise, discussão e produção de texto, paródias, poesias e charges,

teatro, dança, música, palestras, seminários, debates, apresentação de filmes, documentários, pesquisa interna e externa; no segundo, foram proporcionados aos professores grupos de discussão, estudos de obras feministas, diagnóstico institucional e pesquisa bibliográfica e, aos alunos e alunas, debates e elaboração de roteiro semiestruturado; o terceiro projeto ofereceu para o ensino médio concurso de cartazes, planejamento e realização da Semana relacionando as disciplinas ministradas na escola com o tema e palestras, e para o ensino fundamental, houve exposição de desenhos, fotografias, livros e exibição de documentário; no quarto projeto, realizou-se oficina com atividades de leitura, análise, produção de textos e charges, pesquisa de bibliografia de mulheres que se destacaram, construção de vitrais, exibição de filme e produção teatral; o quinto realizou oficinas de formação, exibição de curta metragens, confecção de cartazes, debates, palestras, análise das composições de forró, oficinas de imagens e entrevistas; o sexto projeto realizou entrevistas com moradoras da comunidade, estudo comparativo, realização de um curta metragem e mostra de talentos; o sétimo, palestras, debates, oficinas, mesa redonda, júri simulado, análise de letras de música e criação de paródias, pesquisa sobre a participação da mulher na sociedade; o oitavo, oficinas, estudo de textos/poemas, análise de revistas, jornais e suplementos literários, exibição de filmes e documentários.

O público alvo e os atores/atrizes sociais envolvidos nos projetos são, respectivamente, conforme descrevem os projetos: o primeiro relatou pais e responsáveis de alunos, professores(as), funcionários(as), alunos(as); o segundo, docentes e estudantes; o terceiro, comunidade escolar; o quarto, alunos/as; o quinto, professores, funcionários e alunos(as); o sexto, comunidade escolar, corpo docente, interdisciplinar e intercolegial; o sétimo, alunos e alunas; o oitavo, meninas.

Em relação aos temas desenvolvidos, nota-se que nesta edição, pela primeira vez, ocorreu uma referência ao movimento feminista, como pode se observar nos projetos *A Voz das Mulheres na História e na Filosofia: Contribuições para a Desconstrução do Sexismo na Educação Técnica e Tecnológica e no Educação para a Igualdade de Gêneros: "Grupo de Estudos Feministas Gilka Machado"*.

Observa-se também a emergência das questões LGBTI cada vez mais inter-relacionadas com as questões de gênero, como se pode notar no prêmio *Escola e as Relações*

de Desigualdade: Aprender a Conviver e também no "*Entre o Silêncio e o Insulto*": *I Semana de Relações de Gênero e Diversidade Sexual da Escola Estadual São José*, respectivamente:

(...) a escola percebeu outras situações ligadas a vida dos/as alunos/ as que precisavam de ações emergenciais, tais como: violência doméstica, bullying (dentro e fora da escola) e falta de preparo de professores/as e funcionários/as para lidar com a homossexualidade (Secretaria de Políticas para Mulheres, 2012, p. 215).

Ao analisar comentários feitos na sala de aula e recreio bem como na sala dos professores, portaria da escola e outros locais administrativos, a escola constatou alto índice de discriminação referente às diversas “facetas” da sexualidade (...) que resultam nas diversas formas de violência (SPM, 2012, p. 223).

Observa-se que o projeto *Escola e as Relações de Desigualdade: Aprender a Conviver* institucionalizou a temática por todas as disciplinas:

O passo seguinte foi à elaboração dos planos de curso de 2011, quando os/as professores/as das disciplinas de História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Português, Artes, TPV (Temáticas, Práticas e vivências) e Formação cidadã incluíram ações e atividades voltadas para o tema em questão (SPM, 2012, p. 215).

Da mesma forma, no projeto *A Voz das Mulheres na História e na Filosofia: Contribuições para a Desconstrução do Sexismo na Educação Técnica e Tecnológica*, “(...) foi necessário intervir no sentido de transformar à ementa da disciplina de Filosofia em uma ementa pós-feminista” (SPM, 2012, p. 217). E, também, quanto ao projeto *A Mulher na Escola: Olhares, Leituras e Reflexões*, observa-se que houve “(...) o objetivo de incentivar à inserção da temática de gênero na grade curricular” (SPM, 2012, p. 225).

Diferentemente da edição anterior, somente dois projetos fizeram referência a alguma política pública. Os projetos dos estados do Paraná e São Paulo, respectivamente, se referiram ao Objetivos do Milênio estabelecidos pela ONU (Organização das Nações Unidas) e ao Projeto Estratégico de Ação (PEA) da unidade escolar/ Parâmetros Curriculares Municipais.

3.3.4 Oitava Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Na oitava edição do prêmio, foram recebidos 76 projetos, porém apenas 28 foram pré-selecionados. Grande parte dos projetos apresentou questões como racismo (ou etnia), construção da cidadania, drogas e inclusão social, sem, contudo, apresentar em suas discussões o recorte de gênero e, em outros projetos, o tema da igualdade de gênero apareceu somente no título, motivos pelos quais vários trabalhos foram excluídos (Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013).

Constata-se também que esta edição não apresentou a quantidade de projetos inscritos distribuídos por região.

Quadro 7: Projetos ganhadores da oitava edição

Nome da Escola	Projetos Ganhadores	Estado
Escola Estadual Almirante Frederico Villar	Workshop: Diversidade de gênero: mudanças de paradigmas na sociedade contemporânea	Rio de Janeiro
Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima	Discutindo gênero na escola: o desafio da construção de práticas pedagógicas emancipatórias	Pernambuco
Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza	Escola promotora da igualdade de gênero	Paraná
Escola Municipal Professora Estella Saraiva Peano	Relações de gênero: construindo pontos de vista não preconceituosos	Minas Gerais
Centro de Ensino Médio De Gurupi	Escola sem homofobia: refletindo sobre conceitos, preconceitos, posturas e valores	Tocantins
Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos	Educação para a equidade de gênero: mulheres protagonistas de sua história	Paraíba
Escola Superior de Ciências da Santa Casa	Projeto de Extensão discutindo gênero, violência e saúde no programa Escola Aberta	Espírito Santo

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme se observa no quadro acima, foram sete os projetos ganhadores. São eles: 1) *Workshop: Diversidade de gênero: mudanças de paradigmas na sociedade contemporânea*; 2) *Discutindo gênero na escola: o desafio da construção de práticas pedagógicas emancipatórias*; 3) *Escola promotora da igualdade de gênero*; 4) *Relações de gênero: construindo pontos de vista não preconceituosos*; 5) *Escola sem homofobia: refletindo sobre conceitos, preconceitos, posturas e valores*; 6) *Educação para a equidade de gênero: mulheres protagonistas de sua história*; e 7) *Projeto de Extensão discutindo gênero, violência e saúde no programa Escola Aberta*. Foram desenvolvidos nos respectivos estados Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná, Minas Gerais, Tocantins, Paraíba e Espírito Santo.

Os projetos ganhadores versaram sobre os seguintes temas, respectivamente: o primeiro, homossexualidade, direitos constitucionais e insegurança nas relações sociais; o segundo, gênero, mulheres e feminismo; o terceiro, igualdade de gênero e diversidade sexual, valorização das diferentes etnias e religiões; o quarto, noções preconceituosas em relação às mulheres; o quinto, campos da sexualidade e das relações de gênero; o sexto, violência contra mulher, história do movimento feminista, situação da mulher em diferentes culturas e direitos das mulheres; o sétimo, relações sociais de gênero conectadas às categorias classe social, raça/etnia e orientação sexual.

As atividades e métodos desenvolvidos foram, respectivamente: o primeiro realizou como recurso pedagógico uma mesa redonda sobre a questão da homossexualidade; o segundo, atividades pedagógicas que envolviam a aquisição de acervo, seleção de novos bolsistas, oficinas de fotografia, poesia, pintura e construção de blog, biblioteca itinerante e oficina de leitura de imagem; o terceiro, mostra de artes, gincana cultural, formação de professores e exibição de filmes; o quarto, produção de textos, leitura de crônica de jornal, pesquisas online e documental; o quinto, exibição de filmes e leitura; o sexto, leitura de textos, produção textual e pesquisas; e o sétimo, encontro quinzenal para capacitação de professores.

Conforme dados apontados pelos projetos, o público alvo e os atores/atrizes sociais envolvidos são, respectivamente: o primeiro não declarou, mas infere-se que foram alunos e alunas; o segundo, 493 alunos/as; o terceiro, alunos(as), professores(as) e toda a comunidade

escolar; o quarto, alunos e alunas; o quinto, adolescentes; o sexto não declara, mas infere-se que foram alunos e alunas; o sétimo, professores.

Nesta edição, observa-se emergir a tendência de se aproximar as questões de gênero com as questões de diversidade sexual, como fica evidente nos projetos *Escola promotora da igualdade de gênero* e o *Workshop: Diversidade de gênero: mudanças de paradigmas na sociedade contemporânea* e nos respectivos trechos: “(...) utiliza momentos específicos para discussões com alunos(as) e também com educadores(as) do colégio sobre igualdade de gênero e diversidade sexual” (Secretaria de Políticas para Mulheres, 2013, p. 264) e “As escolas de Arraial do Cabo apresentam alunos e alunas com orientação homossexual. Com eles surgem questões sociais na esfera da educação da família e da comunidade, que necessitam ser analisadas e refletidas” (Secretaria de Políticas para Mulheres, 2013, p. 261).

Assim, pode-se observar que, em alguns projetos, gênero paulatinamente vai perdendo sua associação com as questões das mulheres e começa a ser relacionado com as questões de cidadania de grupos LGBTI. Entretanto, constata-se que, na maioria, gênero permanece relacionado com as causas das mulheres e ao movimento feminista.

Observou-se também o uso decrescente das palavras igualdade e equidade para se referir às relações entre homens e mulheres, assim como o aumento do uso do termo diversidade e a referência às variadas formas de preconceito. Os termos utilizados adquirem uma conotação que parece apaziguar as desigualdades reais como exemplificam os seguintes trechos, que dão destaque aos objetivos dos projetos: “(...) buscar equilibrar conflitos e harmonizar as relações entre homens e mulheres (...)” (SPM, 2013, p. 266); promover “(...) a disseminação do conceito diversidade como conceito chave para a superação dos diversos níveis de discriminação e preconceito que permeiam as relações sociais” (SPM, 2013, p. 261).

Dos sete projetos ganhadores, apenas três citaram o envolvimento das disciplinas no desenvolvimento dessas atividades. Nesse sentido, foram citadas as disciplinas Língua Portuguesa, Sociologia, Educação Física e Informática.

Em relação às políticas e às parcerias, nota-se que somente o projeto do Espírito Santo trabalhou associado à Secretaria Municipal de Educação e ao curso de extensão do serviço social da faculdade, assim como o Programa Escola Aberta (PEA). O projeto do Rio de Janeiro citou o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), promovido pelo MEC, alinhado com o objetivo do Governo Federal. O de Pernambuco realizou parceria com o projeto

desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Formação em Gênero e Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, executado por Vanete Almeida (Iniciação Científica, FACEPE¹³). E o projeto do Paraná declarou fornecer a formação dos professores em cursos oferecidos pela SEED¹⁴ e pela Equipe Multidisciplinar voltada para o tema inclusão.

Um dado relevante é que nenhum dos projetos ganhadores trabalhou com as questões de raça e etnia. Apesar de citarem esta categoria em suas introduções, não foi observado o uso desta categoria na execução do trabalho.

Um fato curioso desta edição é que a escola de Pernambuco *Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima* ganhou o prêmio pela segunda vez com o projeto *Discutindo gênero na escola: o desafio da construção de práticas pedagógicas emancipatórias*. O seu primeiro prêmio se deu na quinta edição com o projeto intitulado *Discutindo Gênero na Escola: Por uma abordagem científica e interdisciplinar*.

3.3.5 Nona Edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Nesta edição, a região que mais enviou projeto foi a Nordeste, representando 47,46% e somando 28 submissões. Em contrapartida, as regiões Norte e Sul foram a que menos enviaram, com apenas 5 projetos cada.

Quadro 8: Submissão de projetos por região – nona edição

Região	Quantidade	%
Norte	5	8,47
Nordeste	28	47,46
Sul	5	8,47
Sudeste	13	22,03

¹³ Sigla não especificada no projeto.

¹⁴ Sigla não especificada no projeto.

Centro-Oeste	8	13
Total	59	100%

Fonte: CNPq/SPM, 2014.

Conforme se observa na tabela abaixo, foram dez os projetos ganhadores: 1) *Vivia, mas não via. Agora vejo*; 2) *Diversidade na escola*; 3) *A difícil arte de ser considerado diferente*; 4) *Mapeando e denunciando a violência contra a mulher na Região Metropolitana de Belo Horizonte*; 5) *Estereótipos de gênero: leitura, ludicidade, tecnologia, arte e trânsito como caminhos de intervenção e prevenção*; 6) *Plantas sagradas do Candomblé: a presença feminina nas religiões afro-brasileiras*; 7) *Gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais: a demarcação dos lugares e a produção das diferenças*; 8) *A semântica do olhar feminino – Poetisas*; 9) *Educar para a diversidade: escola promotora de igualdade diante das diferenças*; e 10) *Gênero e diversidade: autoafirmação da identidade negra nas séries finais do Ensino Fundamental*. Os projetos ganhadores foram desenvolvidos nos respectivos estados: Acre, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Sergipe.

Quadro 9: Projetos ganhadores da nona edição

Nome da Escola	Projetos Ganhadores	Estado
Escola Estadual Georgete Eluan Kalume	Vivia, mas não via. Agora vejo	Acre
Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina	Diversidade na escola	Distrito Federal
Colégio Desafio	A difícil arte de ser considerado diferente	Goiás
Instituto Ítalo Brasileiro Bicultural Fundação Tourino	Mapeando e denunciando a violência contra a mulher na Região Metropolitana de Belo Horizonte	Minas Gerais

Escola Municipal Neil Fiorante	Estereótipos de gênero: leitura, ludicidade, tecnologia, arte e trânsito como caminhos de intervenção e prevenção	Mato Grosso do Sul
Escola Polivalente de Abreu Lima	Plantas sagradas do Candomblé: a presença feminina nas religiões afro-brasileiras	Pernambuco
Colégio Estadual Maria José B. Aguilera	Gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais: a demarcação dos lugares e a produção das diferenças	Paraná
CIEP Brizolão 168 Ilda Silveira Rodrigues	A semântica do olhar feminino – Poetisas	Rio de Janeiro
Escola de Educação Básica Santa Catarina	Educar para a diversidade: escola promotora de igualdade diante das diferenças	Santa Catarina
Escola Municipal João Nascimento Filho	Gênero e diversidade: autoafirmação da identidade negra nas séries finais do Ensino Fundamental	Sergipe

Fonte: elaborado pela autora.

Os projetos ganhadores enfocaram os seguintes temas, respectivamente: o primeiro, projeto ganhador, saúde da mulher, corpo e sexualidade, violência doméstica, vítimas de tráfico de entorpecentes, controle de natalidade, etc.; o segundo, conceitos de gênero, identidade de gênero, expressão de gênero, orientação sexual e violências, diversidade e sexualidade; o terceiro, aceitação das diferenças, tribos urbanas, deficiências, raças, orientação sexual, diferenças de idade; o quarto, violência contra mulher; o quinto, alfabetização e o letramento aliados ao combate dos estereótipos de gênero; o sexto, conflitos religiosos e preservação de tradições afro-brasileiras; o sétimo, diversidades etnicorracial, cultural, sexual e de gênero; o oitavo, vida e obra das autoras femininas em foco; o nono, homossexualidade na escola; o décimo, educação antidiscriminatória.

As atividades e métodos desenvolvidos pelos projetos ganhadores apontaram as seguintes temáticas, respectivamente: o primeiro projeto foi desenvolvido por meio de palestras e oficinas de culinária, produção de bombons, pintura em tecido, uso de retalhos de tecidos na confecção de objetos de decoração; o segundo, filmes, textos, dinâmicas e debates; o terceiro, escrita de poesias com relatos observados e vivenciados pelos alunos, divulgação do livro com um show com apresentações feitas pelos alunos; o quarto, discussão dos temas e quantificação dos casos de abusos, agressões e assassinatos de mulheres, confecção de um mapa virtual, sobre as violências e uma mostra para o ensino fundamental; o quinto, processo dialógico, histórico e cultural que resultou na construção de uma brinquedoteca; o sexto, leituras, discussão, pesquisa, herborização, visita a um terreiro, construção do herbário e confecção de cartilha digital; o sétimo, seminários, oficinas, palestras, produção de poesias, artigos, criação de blog e outros; o oitavo, pesquisa biográfica sobre as autoras e produções poéticas sistematizadas em um livro, e mesa redonda; o nono, a metodologia contempla o assunto inserido nos conteúdos curriculares das próprias disciplinas; o décimo, metodologia interativa entre alunos, professores e comunidade, consistindo no uso de diversos instrumentos pedagógicos.

O público alvo e os atores/atrizes sociais envolvidos nos projetos são, respectivamente: o primeiro envolveu mães de alunos e alunas; o segundo, alunos(as); o terceiro, alunos e alunas; o quarto, estudantes; o quinto, educandos, familiares e equipe escolar; o sexto não declara, mas infere-se que foram alunos e alunas; no sétimo, infere-se que foram professores e relata o envolvimento da comunidade escolar; o oitavo não declara; o nono, docentes da educação básica; e o décimo não declara.

O mesmo movimento observado no prêmio anterior pode ser constatado nesta edição, sem, contudo, observar critérios de exclusão de projetos ao não abordar a questão de gênero como central na elaboração. Observa-se que muitos trabalhos mantiveram gênero associado às causas de igualdade entre homens e mulheres, tendo como foco as vivências e experiências femininas tais como o *Vivia, mas não via. Agora vejo e Mapeando e denunciando a violência contra a mulher na Região Metropolitana de Belo Horizonte*, conforme pode-se observar nos trechos: “A escola elaborou o projeto como forma de oferecer a essas mulheres oportunidades únicas de aprendizado voltado para diminuir a desigualdade de gênero” (Secretaria de Políticas para Mulheres, 2014, p. 239); “O nosso objetivo foi o de esmiuçar, entender e

denunciar as diversas formas de violência contra à mulher presentes no Brasil contemporâneo" (SPM, 2014, p. 244).

Contudo, muitos outros projetos têm utilizado o termo gênero associado às questões de diversidade sexual e sexualidade. Nessa abordagem, o gênero passa a ser neutro e não está necessariamente ligado à causa das mulheres. Isso pode ser observado, explicitamente, no projeto *Diversidade na Escola*: "(...) buscou-se trabalhar junto aos/as os conceitos de gênero, identidade de gênero, expressão de gênero, orientação sexual e sexo biológico, tudo isso antes de trazer para o contexto questões voltadas a violência" (SPM, 2014, p. 241).

O projeto *A difícil arte de ser considerado diferente* e o projeto *Educar para a diversidade: escola promotora de igualdade diante das diferenças* sequer citaram as questões de gênero ou a causa das mulheres em seus projetos premiados. Da mesma forma, no projeto *Estereótipos de gênero: leitura, ludicidade, tecnologia, arte e trânsito como caminhos de intervenção e prevenção e Gênero e diversidade: autoafirmação da identidade negra nas séries finais do Ensino Fundamental*, o gênero está apenas no título e nas considerações, não sendo possível identificar como esta categoria foi trabalhada

O projeto *A semântica do olhar feminino – Poetisas* relatou o envolvimento das disciplinas oficiais da grade de ensino, que são Língua Portuguesa, Artes e História. E o projeto *Educar para a diversidade: escola promotora de igualdade diante das diferenças* foi o único que citou a obrigatoriedade da temática no projeto político pedagógico - o tema abordado por este projeto transita em torno da homossexualidade.

Metade dos projetos citou políticas públicas e parcerias. No estado do Acre, relatou-se parceria com o programa Alfa 100 da SEE¹⁵ que, junto com o governo federal, proporcionou o material didático para os professores no processo de alfabetização das mães, e a SEME¹⁶ ofereceu capacitação pedagógica aos professores do projeto e convidados que ministraram palestras. No projeto do Distrito Federal, relatou-se parceria com a Secretaria do Estado da Mulher e a gerência regional da educação básica de Planaltina, assim como o uso da Cartilha Lei Maria da Penha, distribuída pela Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal. No Paraná, fez-se referência à Instrução 10/2010 da Superintendência da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Em Sergipe, uma das atividades foi uma ação do Plano de

¹⁵ Sigla não especificada

¹⁶ Idem

Desenvolvimento da Escola (PDE), em que os autores participaram do curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR).

3.3.6 Projetos Ganhadores no Estado de Goiás

Dos cinco prêmios analisados, três edições premiaram escolas goianas. No quinto prêmio, a escola selecionada foi o Colégio Estadual Dom Pedro I, com o projeto *Saúde e prevenção: pensando as relações de gênero e sexualidade no espaço escolar*; no sexto prêmio, selecionou-se o Centro de Educação Profissional de Goiânia Sebastião Siqueira, com o projeto *Dinamizando gênero*; e no nono, foi premiado o Colégio Desafio, com o projeto *A difícil arte de ser considerado diferente*. O primeiro projeto foi realizado em Aparecida de Goiânia e os outros dois em Goiânia.

As atividades do *Saúde e prevenção: pensando as relações de gênero e sexualidade no espaço escolar* tiveram o objetivo de conscientizar os (as) alunos (as) sobre os elementos histórico-culturais que estruturam as relações sociais, como enfoque nos temas de gênero, sexualidade, orientação sexual e raça. A programação desenvolvida envolveu oficinas participativas, palestras orientadas, teatro e filmes-debates. O desenvolvimento dos projetos contou com o apoio de grupos da sociedade civil que trabalham questões de gênero e sexualidade, como a Secretaria Estadual de Educação, além da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás. De acordo com a proponente, os(as) estudantes tiveram acesso aos instrumentos necessários para identificar e reconhecer os diferentes estereótipos construídos na sociedade .

O projeto *Dinamizando o gênero*, realizado pelo Centro de Educação Profissional de Goiânia Sebastião Siqueira e apresentado no sexto prêmio, configurou-se como um curso de extensão com promoção de palestras e outros momentos de reflexão com o intuito de promover a igualdade de gênero e o enfrentamento de todas as formas de discriminação. O trabalho com a temática de igualdade de gênero atuou na formação inicial para alunos/as e comunidade escolar; houve também a implementação do Grupo de Estudos em Gênero e

Educação Sexual (GEDES), com o objetivo derradeiro de promover uma educação voltada para os Direitos Humanos. Para a coordenadora, o maior impacto do projeto foi o surgimento de uma nova mentalidade voltada para educação em Direitos Humanos.

Na nona edição do prêmio, o projeto *A difícil arte de ser considerado diferente*, realizado pelo Colégio Desafio, abordou, por meio poesias, os relatos observados e vivenciados por alunos com o intuito de consagrar a convivência com os inúmeros tipos de diversidade e diferenças vivenciadas no cotidiano dos alunos. Os temas desenvolvidos transitaram em torno da aceitação das diferenças, como tribos urbanas, raças, orientação sexual e diferenças de idade. Não há referência sobre a discussão de igualdade. Como conclusão, foi realizado um show com inúmeras apresentações dos próprios alunos.

3.3.7 Algumas Considerações sobre o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

Até 2014, foram enviados 209 projetos e, destes, 32 foram premiados. Infelizmente, não será possível fazer a relação da quantidade de envio por região, pois, na oitava edição do prêmio, este dado não foi divulgado.

Após uma leitura atenta, é possível apontar para a importância da relação entre escola, secretarias regionais e universidades e até mesmo com grupos de estudos específicos. Muitos projetos desenvolveram esta parceria, e essa pode ser uma forma das universidades realizarem seus projetos de extensão, bem como das escolas manterem a suas práticas em constante movimentação crítica. O que se observa é que, nos projetos em que essa parceria se efetivou, tanto a fundamentação quanto o planejamento para a execução das atividades apresentavam-se de forma mais consistente. Isto demonstra a necessidade de a academia estabelecer um diálogo mais intenso e profícuo com a sociedade, criando meios de responder com estudos e pesquisa às demandas sociais.

Não há uma constância de referência a uma determinada política. As políticas citadas são diversas, perpassando o contexto internacional e o municipal, como referências aos Objetivos do Milênio estabelecidos pela ONU e aos Parâmetros Curriculares Municipais. Acredita-se que seria relevante para o movimento social e para a sociedade em geral a inserção no edital de seleção dos projetos um dado que discriminasse qual política/programa contribuiu/inspirou a realização do projeto.

Sobre a conceituação do conceito gênero, observa-se a emergência de uma nova concepção a partir do oitavo prêmio, aparecendo cada vez mais ligado a um modo operante neutro e pouco ligado às causas das mulheres. Em alguns trabalhos, também é possível observar o uso de gênero associado a questões LBGTI, e o uso da expressão *gênero e diversidade sexual*. Ressalta-se que, apesar dessas mudanças, muitos mantiveram gênero associado às questões de violências sofridas pela mulher na sociedade. É possível constatar também o uso decrescente das categorias que fazem referências a questões étnicas e raciais, bem como há pouca referência à mulher negra. Apesar de muitas vezes o projeto declarar que faz uma abordagem de gênero e de raça, foi comum constatar que no desenvolvimento das atividades não havia de fato uso dessas categorias para interpretar a realidade social.

Sobre o uso de conceitos, observa-se também o crescente uso do termo diversidade, como observa-se nos seguintes trechos “(...) consagrando a convivência com os inúmeros tipos de diversidade e diferenças vivenciadas no dia a dia dos alunos” (SPM, 2014, p. 243); “O objetivo geral do projeto é promover a cultura do respeito à diversidade sexual na escola e na sociedade” (SPM, 2014, p. 264); “Objetivo é o desenvolvimento de valores básicos para a cidadania em que a mistura das etnias e raças que deu origem ao povo brasileiro promova o respeito ao outro e à si mesmo, valorizando a diversidade sociocultural numa convivência solidária a fim de formar uma sociedade democrática e igual na diferença” (SPM, 2014, p. 256).

Acompanha também a mudança do discurso a inserção de palavras que flexibilizam realidade social, tais como “aceitação das diferenças” ou “tolerância”, ficando cada vez mais escasso o uso dos termos desigualdade, igualdade e equidade (que, por si sós, carregam suas contradições, como já abordado no capítulo 2).

A partir da sétima e oitava edição, observa-se o aumento exponencial da quantidade de projetos submetidos. Em 2012, houve o envio de 46 projetos e em 2013 foram submetidos 76 projetos. Conforme informação da oitava edição do prêmio, assume-se que provavelmente o crescimento está relacionado ao financiamento de pesquisas sobre relações de gênero, feminismo e mulheres, temas presentes nas chamadas públicas realizadas em 2005, 2008 e 2010 pela SPM e pelo CNPq. No total, foram investidos 20,6 milhões de reais e 511 propostas de pesquisas foram apoiadas. (Secretaria de Políticas para Mulheres, 2013)

As autoras Vianna e Unbehaum (2016) fizeram uma análise da produção acadêmica que relacionava gênero, sexualidade e diversidade sexual com políticas públicas educacionais e constataram um pico de trabalhos acadêmicos em 2011, fato que elas relacionam a um possível reflexo do programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que teve sua primeira edição em 2006.

Um dado interessante é que apenas um dos projetos analisados utilizou o conceito emancipação. Trata-se do projeto *Discutindo gênero na escola: o desafio da construção de práticas pedagógicas emancipatórias*, do estado de Pernambuco, premiado em 2013.

Observa-se que grande parte dos projetos premiados no *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero* aponta que um dos impactos e resultados do projeto foi a mudança de mentalidade da comunidade escolar, ou o reconhecimento das diversas formas de preconceito., como pode-se observar nos trechos a seguir: “o surgimento de uma nova mentalidade voltada para a educação em direitos humanos entre os profissionais e estudantes é o maior impacto do projeto” (SPM, 2010, p. 229); “O reconhecimento da diversidade sexual, das relações sociais baseadas no sexismo e no machismo, com o predomínio de uma escola heteronormativa, foi um dos principais resultados do projeto” (SPM, 2010, p. 171); e “O projeto Diversidade na escola trouxe para o Centro de Ensino Fundamental (...) um olhar mais apurado sobre as questões de gênero e as violências que ocupam essa temática” (SPM, 2014, p. 242).

Em contrapartida, como aponta Freitag (1987), a política educacional pode criar condições de emancipação ao nível da consciência, permitindo a percepção do mundo social, sendo esta uma contradição necessária, mas não suficiente, para mudar os estados de coisas também no nível material. E nisto constitui a sua dialética, uma política destinada a postergar e mitigar antagonismos sociais por meio de soluções superficiais pode criar também condições para uma tomada de consciência desses mecanismos de opressão, ou seja, sua dimensão reprodutora e repressora é acompanhada por outra dimensão possivelmente emancipatória, que pode e deve ser explorada para a transformação da sociedade. Nesse sentido, nenhum regime e Estado comprometido com transformações sociais pode prescindir de tais programas, marcados por contradições, avanços e retrocessos.

Reitera-se que, apesar de ser extremamente relevante, a mudança de mentalidade e consciência por si só não é garantia de uma mudança radical. É imprescindível associar a luta

por políticas educacionais e políticas de gênero à luta por transformações sociais, especialmente nas formas de produção de vida, já que a exclusão de gênero ou dos processos educacionais são apenas facetas da exclusão social.

Isto posto, constata-se que a reivindicação por políticas educacionais não tem sido suficiente para superar históricas desigualdades da sociedade e conseqüentemente do sistema educacional brasileiro. As escolas brasileiras possuem condições desiguais de funcionamento e dependem muitas vezes de esforços realizados por muitos educadores e educadoras para mantê-las funcionando (Pacífico, Tamboril & Zibetti, 2016). Esta lógica parece se repetir com a inserção de questões que promovam uma educação humanizante, e a partir da análise dos projetos premiados, é possível constatar que a solução de problemas como o enfrentamento do preconceito, o trabalho com questões de gênero, o enfrentamento da violência contra a mulher e as questões raciais fica nas mãos de alguns educadores sensibilizados a esses temas que poucas vezes fazem parte da cultura escolar

Recentemente, para avaliar a qualidade de ensino das escolas brasileiras, foram criados sistemas de avaliação que fazem um ranqueamento das instituições. Elas são comparadas exclusivamente pelos resultados obtidos, ocultando assim a lógica de mercado existente nas políticas educacionais, a qual incentiva a concorrência entre as instituições, com o intuito de fazê-las buscar outras fontes de renda e deste modo atender cada vez mais estudantes e com um custo cada vez menor para o Estado (Pacífico, Tamboril & Zibetti, 2016).

Por isso, convém questionar se o funcionamento do prêmio pode atender a essa mesma lógica, uma vez que a inserção dessas temáticas que conduzem a processos educacionais humanizantes tem se dado por iniciativas individuais, já que as políticas existentes são pulverizadas e não estão na legislação do ensino, transitando assim nas extremidades dos compromissos educacionais. A premiação adquire, neste contexto, uma forma de atuação pulverizada, cria modelos de ação, mas não cria condições para que todas as escolas realizem discussões sérias e bem embasadas sobre estas questões. Não seria então resultado dessa lógica a responsabilização da escola (em especial dos docentes) pelos resultados dos sistemas educacional e a conseqüente a desresponsabilização dos poderes públicos, tanto nos níveis executivo, quanto legislativo e judiciário?

Por fim, ressalta-se que, em muitos projetos, os textos mostravam-se um tanto confusos, o que dificultou a retirada de dados. Verificou-se ainda a falta de maiores informações sobre a execução dos projetos e a forma como, de fato, as atividades foram desenvolvidas na escola.

3.3.8 Considerações Referentes às Políticas da Década de 2000

As análises do governo petista apontam que, apesar da criação de várias políticas educacionais, estas não foram prioridade, assim como não houve um investimento sistemático na construção de uma cultura democrática comum que ampliasse as bases para o desenvolvimento e a sustentação de um projeto de justiça social no país (Carreira, 2015).

Quanto a agenda de gênero, constata-se que está foi formulada em um espaço mais periférico dentro da estrutura estatal, sendo o diagnóstico das desigualdades mais abrangente e estabelecendo intersecções, como o caso das desigualdades étnico-raciais. No entanto, essa agenda acaba por ficar limitada a ações pontuais e, de fato, pouco contribuem para a transformação das estruturas do sistema educacional. Falta-lhe força política e recursos para impetrar as ações concretas com bases legais.

Madsen (2008) aponta que, apesar da incansável luta do movimento feminista, as políticas ainda não alcançaram maior sensibilização para as desigualdades raciais e desigualdades de gênero. Estas possuem baixa permeabilidade nas políticas governamentais, ficando restritas a núcleos específicos e com baixa capacidade de expansão de ações e premissas. Bandeira (2004) e Vianna (2012) reiteram que outras áreas possuem mais tradição em implementar projetos de inclusão da perspectiva de gênero do que a área da educação, como se vê nas ações do Ministério da Saúde, por exemplo.

Ao se comparar as políticas educacionais de gênero aos mecanismos e estratégias referentes à implementação e indução utilizados pelo Ministério da Educação nas políticas universais prioritárias, chega-se à conclusão que as políticas educacionais de gênero se caracterizam como algo mais frágil e difuso, consubstanciado especialmente em estratégias de sensibilização de gestores e na formação semipresencial e a distância de educadores e educadoras (Carreira, 2015).

Isto posto, aponta-se para necessidade do Conselho Nacional de Educação, órgão responsável por formular e avaliar a política nacional de educação, de se apropriar e ser um dos propulsores da luta por igualdade de gênero por meio da educação, exigindo, desta maneira, diretrizes e leis que direcionam a conquista de políticas educacionais de gênero.

Considerações Finais

A luta por igualdade real entre homens e mulheres pressupõe uma luta por igualdade real entre os indivíduos e por justiça social de modo geral. Entretanto, à medida que se perde esta radicalidade e, ao mesmo tempo, se arrefecem as bases fundamentais do feminismo e as conquistas vão sendo assimiladas, é introduzida uma face perversa ao movimento, uma vez que a igualdade ganha uma feição segmentada e acaba perdendo o seu desafio de luta universal: a emancipação humana. Exemplo disso pode ser verificado quando as mulheres ganham certo nível formal de igualdade ao qual não tinham acesso e ainda assim permanecem reféns de uma desigualdade geral (Godinho, 2000).

Portanto, o que se defende é uma radicalidade das mulheres organizadas na elaboração de políticas públicas a fim de incorporarem uma perspectiva de construção radical de igualdade. Não se ignora, aqui, a correlação de forças existente, tanto na sociedade quanto nas esferas governamentais, que implica em avanços e recuos em relação à questão de gênero. Sabe-se da dificuldade de se construir e garantir uma política mais radical em relação às mulheres. Apesar disso é fundamental que o movimento não abra mão de uma perspectiva radical ao aceitar políticas mínimas que, apesar de atingirem uma boa parte da população, não alteram a lógica e as condições materiais que mantêm a desigualdade real e estrutural entre homens e mulheres (Godinho, 2000).

Como desdobramento dessa discussão, emerge a necessidade de se realizar um esforço teórico-político-organizativo, adotando como frente de ação do movimento feminista as dimensões que se articulam à organização do Estado e das instituições sociais. Em primeiro lugar, reitera-se a necessidade de pressionar o Estado para que desenvolva políticas que de fato atuem sobre a desigualdade entre homens e mulheres. Em segundo lugar, faz-se necessário reafirmar a possibilidade de mudança na lógica do Estado, com intuito de que este se transforme em um construtor de uma igualdade social geral e não apenas das mulheres. E, por último, permanece o desafio da luta constante sobre a construção de um Estado e de uma sociedade verdadeiramente democráticos. Estas frentes de atuação do movimento feminista podem contribuir para um processo de mudança dos discursos e das práticas dos governos na apresentação de programas e políticas que incluam a categoria gênero, os quais na maioria das

vezes mitigam a real condição das mulheres na história (Godinho,2000; Cisne & Gurgel, 2008).

É persistente o desafio para a construção da crítica ao Estado e ao capitalismo, sem que, contudo, se perca de vista as demais questões que constroem a identidade compartilhada das mulheres, tanto na luta por direitos sociais tanto quanto no processo de oposição à estrutura patriarcalizada da sociedade.

Por isso, é sempre necessário reiterar que a definição das estratégias deve perpassar as particularidades de cada opressão de raça, gênero e classe, buscando uma organização que atue na busca de pontos comuns sem perder o objetivo último da emancipação humana. Essas características conferem ao feminismo um caráter emancipatório, uma vez que só se pode vivenciar verdadeiramente a liberdade almejada se essa emancipação for alcançada de modo universal (Cisne & Gurgel, 2008).

Compreende-se que a emancipação humana, conforme proposta pela Teoria Crítica da Sociedade, deve garantir condições estruturantes que permitam aos homens e mulheres a sua autodeterminação como sujeitos de sua história e como portadores de poder de tomada de decisão consciente sobre as suas vidas, seus desejos e as necessidades e direitos do outro.

Portanto, a ideia de emancipação só é possível num sentido de totalidade, de universalidade. Para que mulheres e minorias sejam emancipadas, é preciso que a sociedade seja emancipada como um todo, como afirmam Horkheimer e Adorno (1973). Uma sociedade injusta, em que a distribuição de rendas é desigual e na qual a relação entre as classes seja de dominação, tende a reproduzir a violência e a barbárie. Então, é preciso articular as reivindicações de gênero à luta pela emancipação do humano.

Nesse sentido, na análise aqui realizada sobre as políticas públicas educacionais de gênero, verifica-se um emaranhado de interesses quase sempre contraditórios advindos das diferentes classes que o capitalismo produz, sendo necessário compreender tais interesses de forma crítica para propor um enfrentamento. Ao se pensar a proposição de tais políticas na educação, constata-se que a construção da agenda de gênero tem se desenvolvido por meio de ações governamentais pontuais, focalizadas e pulverizadas, de acordo com a logística neoliberal, assumindo, em muitos momentos, um discurso mais próximo ao sentido de equidade do que de promoção de uma igualdade substancial. Em outros momentos, as iniciativas do Estado são terceirizadas, via projetos e convênios com ONG's, que

ideologicamente passam a cumprir necessidades não realizadas nos campos das políticas de governo, contribuindo, desta maneira, para a fragilidade do princípio da universalidade das políticas públicas.

Nesse sentido, conforme a análise descritiva do Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero* permitiu apreender, os projetos desenvolvidos nas escolas apresentam os avanços e, ao mesmo tempo, os desafios e recuos que marcam a própria história do movimento feminista no Brasil e no mundo.

Observa-se o impacto das políticas de incentivo à discussão sobre gênero devido ao aumento de envio de projetos a partir da sétima edição. Contudo, percebe-se, com este aumento, cada vez mais a associação das questões de gênero às discussões de diversidade sexual. Porém, deve-se destacar que essa associação se dá em função das ações propostas pela SECADI, o que se reflete na adoção dos temas referentes à orientação sexual nos projetos premiados. Esse fato, por si só, não representa um problema, contudo, é necessário manter-se vigilante frente à capacidade ideológica do Estado em cooptar demandas, aglutina-las e esvaziá-las, haja vista que alguns projetos ganhadores sequer realizaram a discussão de gênero, utilizando-se de discursos sobre a aceitação das diferenças e respeito às diversidades.

Questiona-se também se esta premiação atende à mesma lógica criada pelos recentes sistemas de avaliação educacional, nos quais as escolas são ranqueadas, desconsiderando as condições desiguais de funcionamento destas, bem como a origem estrutural da desigualdade. As discussões de gênero são inseridas no cotidiano escolar via educadores sensibilizados ao tema, não integrando, de fato, a cultura escolar de modo geral. Tal fato pode ser constatado ao se verificar que apenas um dos projetos premiados fez referência ao projeto político pedagógico da instituição.

Um outro fator a ser observado é que apenas um projeto premiado fez menção ao termo emancipação. Dentre os termos utilizados nos prêmios mais recentes, destacam-se: equidade, superação de diferenças, harmonização das relações entre homens e mulheres, respeito à diversidade e tolerância às diferenças. A adoção desses significados parece remeter à esfera da consciência dos indivíduos na superação da desigualdade. Pode-se, inclusive, observar que as últimas edições dos prêmios apresentam uma profusão de atividades e pautas que podem dificultar a real compreensão das causas e das condições determinantes das

relações de dominação entre os indivíduos - conforme constatado, em especial, no nono prêmio.

A par dessa realidade, verifica-se que essa tendência não exclui o fato de que muitos projetos mantiveram como temática central a condição da mulher, em seus diversos desdobramentos, como a questão da violência, do sexismo, a ausência da mulher nos espaços sociais de poder e como influência cultural.

Ainda foi possível detectar um movimento de perda da articulação da questão da mulher com a categoria de raça, etnia e classe social, o que permite afirmar que as últimas edições apresentam apenas o simulacro daquela que foi a proposta inicial do prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, que era de fomentar a discussão da questão do feminismo e da mulher, numa perspectiva de totalidade com determinantes dessa dominação, como o gênero e a raça/etnia.

Portanto, conforme a presente reflexão permite observar, o movimento feminista deve reivindicar políticas públicas que correspondam à melhoria das condições da vida das mulheres sem, contudo, perder o potencial crítico, a ação criativa e a autonomia organizativa em seu confronto com o Estado. Acima de tudo, sem perder de vista a construção de campos de resistência política, uma vez que no contexto neoliberal ocorre a fragilização, a desarticulação e o esvaziamento da radicalidade das lutas sociais. Tal fragilização torna-se a ferramenta essencial para a manutenção de hegemonia do capital e de seus frutos, tais como a exploração das riquezas naturais, da força de trabalho, das desigualdades entre homens e mulheres e das desigualdades de raça (Cisne & Gurgel, 2008).

Com intuito de construção de uma realidade que permita novas relações de sociabilidade nas quais a igualdade não suprima a diferença, mas, ao contrário, permita a sua expressão livre de opressões. Portanto, esta pesquisa corrobora com as autoras Cisne e Gurgel (2008) e, conseqüentemente, com as perspectivas que apontam para uma crítica da visão operativa de gênero, a qual tem sido implantada como uma das estratégias da integração global consubstanciada pela hegemonia do pensamento único e mercadológico.

Para contribuir nesta discussão, sugerem-se pesquisas que contemplem como as discussões de gênero chegam ao cotidiano escolar, dada a comoção moral que o tema gera e com o intuito de paulatinamente retirar o estigma em torno da temática. Além disso, aponta-se para a necessidade de fomentar estudos que abordem as políticas educacionais de gênero e sua

respectiva implementação, contribuindo para o processo de denúncia da realidade e exigências de proposições que de fato contribuem para o enfrentamento das desigualdades de gênero na escola.

Nesse sentido, deve caber às políticas de gênero o enfrentamento de uma sociedade injusta. Com o intuito de se pensar o fortalecimento da agenda de gênero de forma crítica, propõe-se alguns direcionamentos e reivindicações, conforme apontados por Carreira (2016, p. 29): o direito de acesso geral, tanto de homens e mulheres, à educação formal; a valorização da diversidade, a superação do sexismo e do racismo; maior equilíbrio entre homens e mulheres no acesso às instâncias de poder; políticas que articulem a luta das mulheres à visão integral dos direitos humanos, por meio da reivindicação por políticas de distribuição de renda, trabalho, saúde, educação e segurança pública.

Sobre esses aspectos, em especial, ressalta-se que são necessárias políticas que permitam enfrentar a realidade no âmbito da qual, apesar das mulheres brasileiras terem feito um grande avanço na escolarização nas últimas décadas, as desigualdades no mundo do trabalho e nas condições de vida permanecem de forma aprofundadas. Tal percepção demonstra que a educação por si só é incapaz de eliminar desigualdades históricas, como comumente defendido por alguns governos e agências internacionais. Isto não exclui o fato de que educação continua sendo um campo fundamental e estratégico para promoção de uma sociedade justa; no entanto, também se requer uma constante reivindicação por direitos ainda não conquistados (Carreira, 2016).

Isto posto, questiona-se o papel da educação nesta discussão. Ela se trata de um direito humano universal e cabe aos profissionais envolvidos na área atuar na garantia de que todos os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. E essa garantia está intimamente relacionada à maneira como são construídas as práticas educativas nas escolas públicas que estão condicionadas pelas políticas públicas que as constituem e atravessam cotidianamente.

Tendo em vista que as políticas educacionais reivindicam melhorias nos sistemas educacionais, fica a pergunta: É possível promover a emancipação via escola? Apesar dos esforços políticos das últimas décadas, é possível uma transformação radical da realidade somente pela via da educação? Parece não ser possível transformar o sistema educacional numa sociedade que aprofunda as desigualdades e a “injustiça do lado de fora da escola,

mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola” (Pacífico, Tamboril & Zibetti, p.36, 2016).

A história da educação da escola pública brasileira é feita, em geral, de descaso por parte do Estado, especialmente com a educação dos mais pobres, situação que permanece ano após ano. Isso deixa evidente que a prática dos/as profissionais envolvidos/as na educação deve estar comprometida e articulada com a mudança social: “os que querem à educação escolar como direito universal não se satisfazem com medidas que não mudam substantivamente um quadro desolador” (Patto, 2009, citada por Pacífico, Tamboril & Zibetti , p. 36 , 2016).

Por fim, aponta-se que a psicologia pode e deve assumir seu campo de análise e de proposição de políticas com o objetivo de coibir ações que contrariem os direitos humanos, especialmente que atinjam os grupos mais vulneráveis. Isso implica em estudos, pesquisas e práticas articuladas ao campo da educação que, de fato, apreendam a realidade das demandas sociais imbricadas no processo formativo a ser desenvolvido pela escola. Mais do que a mera aplicação de teorias ou procedimentos psicológicos, a Psicologia deve se debruçar sobre as políticas, as práticas, os problemas e o potencial formativo da escola, enquanto meio de esclarecimento e de formação cultural genuíno, cujos desdobramentos vão além do ambiente escolar. Por isso, a atuação de psicólogos, psicólogas e educadores na área educacional deve estar comprometida com grupos e sujeitos cujo acesso ao conhecimento tem sido negado, partindo da compreensão de que as relações que estão imbricadas na garantia de processos educacionais humanizantes devem ser partes constitutivas de seu campo de formação e de intervenção.

Referências

- Adorno, T. (2006). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Alvarez, S. E. (2000). Em que Estado está o Feminismo Latino-Americano? Uma leitura crítica das políticas públicas com a perspectiva de gênero. In Faria, N., Silveira, M. L., & Nobre, M. (Orgs). *Gênero nas políticas públicas: Impasses, desafios e perspectivas para a ação feminista* (coleção Cadernos Sempre Viva) (pp. 9-25). São Paulo: SOF.
- Araújo, D. S., & Almeida, M. Z. C. M. (2010). Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. *Educativa*, 23(1), 97- 112. Recuperado de <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública* (3a ed.) (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56). Campinas, SP: Autores Associados.
- Bandeira, L. (2005). *Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas*. Brasília, CEPAL.
- Barreto, A., Araújo, L., & Pereira, M. E.(Orgs.). (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília, DF. Recuperado de http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf
- Berger, M. (2006). *Corpo e identidade feminina*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo. São Paulo, SP, Br.
- Boris, G. D. J. B., & Cesídio, M. H. (2007). Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado e a contemporaneidade. *Revista Mal - Estar e Subjetividade*, 2(2), 451-478.
- Carloto, C. M. (2001). O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. *Serviço Social Revista*, 3(2), 201-213. Recuperado de <http://www.ssrevista.uel.br/n2v3.pdf>
- Carreira, D. (2015). *Igualdade e diferença nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Carreira, D. (2016). Informe Brasil- gênero e educação: Da Conae às diretrizes nacionais. In Vianna, C., Carreira, D., Leão, I., Unbehaum, S., Carneiro, S., & Cavasin, S. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* (pp 26-54). São Paulo: Ação Educativa.
- Chauí, M. S. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

- Cisne, M. (2013). *Feminismo, Luta de classes e consciência militante feminista no Brasil*. Tese de doutorado. Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio De Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Br.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Crochik, J. L. (1998). Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. *Psicol. USP*, 9(2),69-85. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000200003>
- Crochik, J. L. (2010). A constituição do sujeito na contemporaneidade. *Inter-Ação*, 35(2), 387-403. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/13126/8522>
- Crochik, J. L.(2006). *Preconceito, indivíduo e cultura* (3a ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Farah, M. (2004). Gênero e políticas públicas. *Estudos Feministas*, 12(1),47-71. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf>
- Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, (21), 211-259. Recuperado de <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godinho, T. A ação feminista diante do Estado: na elaboração de políticas públicas. In Faria, N., Silveira, M. L., & Nobre, M. (Orgs). *Gênero nas Políticas Públicas: impasses, desafios e perspectivas para a ação feminista* (Coleção Cadernos Sempre Viva) (pp. 26-37). São Paulo: SOF.
- Griesse, M. A. (2003). Políticas Públicas, Educação e cidadania: um modelo da teoria crítica e suas implicações para a educação brasileira. *RBPAC* 19(1), 25-41. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/rbpac/article/download/25364/14759>.
- Hofling, E. M. (2011). Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, 21(55), 30-41.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1985). A indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas in *Dialética do esclarecimento - fragmentos filosóficos*. In Horkheimer, M., & Adorno, T. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (G. A. Almeida, trad.) (pp. 113-156). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1973) *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- Jacó-Vilela, A. M., & Portugal, F. T. (Orgs.). (2012). *Clio-psyché: gênero, psicologia e história*. Rio de Janeiro: Editora NAU.
- Jay, M. (1986). *La imaginación dialéctica: una historia de la escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus Ediciones.

- Kons, M. L. (2009). Para a crítica da subjetividade. *Revista UFG*. 11(7), 150-156. Recuperado de http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2009/critica_subjetividade_17.pdf
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001)*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Recuperado de www.senado.gov.br/legbras
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2002). Gênero: Questões para Educação. In Unbehaum, S. *Gênero, democracia e sociedade brasileira* (pp. 225-242.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Maar, W. L. Adorno. (2003). Semiformação e educação. *Educ. Soc.* 24(83), 459-476. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf>
- Maar, W. L. (2006). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In Adorno, T. W. *Educação e emancipação* (pp. 7-28). São Paulo: Paz e Terra.
- Madsen, N. (2008). *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*. Dissertação de mestrado. Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, DF, Br.
- Marr, W. L. (2006). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In Adorno, T. W. *Educação e emancipação* (pp. 7-28). São Paulo: Paz e Terra.
- Massimi, M. (2012). Resenha prefácio. In Ana Maria Jacó-Vilela, A. M., & Portugal, F. T. (Orgs.), (2012). *Clio-psyché: gênero, psicologia e história* (pp. 10-18). Rio de Janeiro: Editora NAU.
- Marx, K. (2005) *O Capital*. São Paulo: Centauro Editora.
- Matos, O C. F. (1993). *A escola de frankfurt luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna.
- Melo, O. A. (2004). Mercado de relações. In Faria, N. J., & Brandão, S. C. (Orgs.). *Psicologia Social: indivíduo e cultura* (pp. 63-83). Campinas, SP: alínea.
- Miguel, L.F. & Biroli, F. (2014). *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental* (vol.10). Brasília: MEC/SEF.

- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Saúde, & Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2004). *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, Ministério da saúde.
- Miranda, M. G. (2012). Igualdade, equidade e diferença: termos contrapostos no debate educacional. In Fabiany de Cássia Tavares Silva, F. C. T., & Kassar, M. C. M. (Orgs.). *Escrita da Pesquisa em Educação no Centro-Oeste* (pp. 259-267). Campo Grande MT: Editora Oeste.
- Miranda, M. G., & Resende, A. C. A. (2009). Igualdade, equidade e educação. In Rene Pedroza Flores, R. P., & Narvarez, C. E. N. (Coords.). *Educacion y Universidad desde la complejidad en la globalizacion* (pp. 201-224). Mexico: MaPorrúa Librero.
- Mundin, M. A, P. (2015). A justificação ideológica do Estado burguês: algumas considerações a partir de Hobbes, Rosseau, Locke e Tocqueville. In Chaves, J. C. C.; Bittar, M., & Gebrin, V. S. (Orgs.). *Escritos de psicologia, educação e cultura* (vol. 2, pp. 137-166). Campinas-SP: Mercado das Letras.
- Nogueira, C. (2012). O Gênero na psicologia social e as teorias feministas. Dois caminhos entrecruzados. In Ana Maria Jacó-Vilela, A. M., & Portugal, F. T. (Orgs.). *Clio-psyché: gênero, psicologia e história* (pp. 43-67). Rio de Janeiro: Editora NAU.
- Oliveira, A. F. (2010). *Gênero e educação: uma análise da produção do GT 23: gênero, sexualidade e educação da Anped*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. SP, Br.
- Organização das Nações Unidas. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. Tailândia: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdt>
- Pacífico, J. M., Tamboril, M. I. B., & Zibetti, M. L. T. A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In Campos, R. H., Souza, M. P. R., & Facci, M. G. D.(Orgs.). (2016). *Psicologia e Políticas educacionais* (pp17-40). Cidade: Editora: Edufrn.
- Patto, M. H. S. (2015). Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e visão de mundo. In Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4a ed, pp. 35-75). São Paulo: Intermeios
- Pereira, F. E., Neto., Loiola, A. L. G., & Quixadá, L. M. (2010, setembro). *Cultura e irracionalidade: a bárbarie dança no ritmo do forró*. Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras, SE, Brasil.

- Portal Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha – A lei é mais forte (2013). *Dados e estatísticas sobre violência contra as mulheres*. Recuperado de <http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-e-estatisticas-sobre-violencia-contra-as-mulheres/>
- Rago, M. (1998). Descobrimo historicamente o gênero. *Cadernos Pagu* (11), 89-98, recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>
- Ribeiro, M. S.(2013). *Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais*. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Br.
- Rosemberg, F. (2001) Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu* (16), 151-197. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a09.pdf>
- Rosemberg, F. (2001). Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, 27 (1),47-68. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27853/29625>
- Rosemberg, F. (2001a). Educação Formal, mulher e gênero no brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, 9, 515-540. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638>
- Rosemberg, F. (2002). Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil In *Cadernos de Pesquisa*, (115), 25-63. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a02n115.pdf>
- Rua, M. G. (2012). *Políticas Públicas* (2a ed). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC. Recuperado de https://www.academia.edu/11259556/Politicass_Publicas_-_Maria_das_Gra%C3%A7as_Rua
- Rutherford, A. (2012). O Feminismo precisa da psicologia? Reconstruindo a história de uma relação. In Ana Maria Jacó-Vilela, A. M., & Portugal, F. T. (Orgs.). *Clio-psyché: gênero, psicologia e história* (pp. 23-29). Rio de Janeiro: Editora NAU.
- Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, violência, patriarcado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Saffioti, H. (1999). Primórdios do conceito gênero. *Cadernos Pagu* (12), 157-163. Recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812>
- Santos, D. V. (2009). *Documentos de subjetivação: um estudo sobre o currículo em um programa de formação em gênero*. Dissertação de mestrado. Universidade do Pará, Belém, PA, Br.

- Santos, K. S. (2011). Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In *21º Simpósio Brasileiro, 2º Congresso Ibero-Americanos de política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011)* (pp.1-13). São Paulo, SP. Recuperado de <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. 1(1),1-15. Recuperado de <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>
- Saviani, D (2011). *Escola e democracia* (42a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44),380-412. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>
- Saviani, D. (2011). *Escola e democracia* (42a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2),71-99. Recuperado de <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>
- Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2010a). *5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores*. Recuperado de <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/10-pcig.pdf>
- Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2010b). *6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores*. Recuperado de <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/10-pcig.pdf>
- Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2011). *7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados*. Recuperado de http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/spm_7premio_web.pdf
- Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2012). *8º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados*. Recuperado de http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/spm_8premio_web.pdf
- Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2013). *9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados*. Recuperado de <http://colegiopliniobarrocas.blogspot.com.br/2013/09/9-premio-construindo-igualdade-de-genero.html>
- Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2014). *Balanço uma década de conquistas. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos*. Recuperado de <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/balanco180-10meses-1.pdf>

- Silva, O. V. (2014). Educação escolar e neoliberalismo: análise crítica sobre as diretrizes sociais de formação na sociedade contemporânea. *Revista Científica eletrônica de pedagogia*, 8(23),1-13 Recuperado de http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/qcies5yAkPKLkB7_2014-11-7-17-55-3.pdf
- Stromquist, N. P. (1996). Políticas públicas de Estado e equidade de gênero Perspectivas comparativas. *Revista Brasileira de Educação*, (1), 27-49. Recuperado de [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Políticas_publicas_Equidade_Genero%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Políticas_publicas_Equidade_Genero%20(texto%20complementar).pdf)
- Unbehaum, S., & Vianna, C. (2016). Contribuições da Produção Acadêmica sobre Gênero nas Políticas Educacionais: elementos para repensar a agenda In Vianna, C., Carreira, D., Leão, I., Unbehaum, S., Carneiro, S., & Cvasin, S. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* (pp. 56-105). São Paulo: Ação Educativa.
- Unger, R. K. (1979). Pour une nouvelle definition du sexe et du genere. In Hurting M. C., & Pichevin, M. F. (Eds). *La Diference des sexes*. Paris: Editions Tierce.
- Valente, I., & Romano, R. (2002). PNE: Plano nacional de educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, 23(80), 96-107. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vianna, C. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, 23(2), 127-143. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>
- Vianna, C., & Ridenti, S. (1998). Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 93-105). São Paulo: Summus.
- Vianna, P. C., & Unbehaum, S. (2004). Gênero nas Políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 77-104. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>
- Vianna, P. C., & Unbehaum, S. (2006). Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, 27 (95),407-428. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>
- Zanolla, S. R. S. (2010) Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. *Soc. e Cult* 13(1),117-123. Recuperado de <http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/1468/1/11182-43575-1-PB.pdf>

