

## GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Guilherme Paiva de Carvalho<sup>(\*)</sup>  
Marcilia Gomes Mendes<sup>(\*\*)</sup>

### Resumo

O artigo analisa como a temática das relações de gênero aparece nas políticas educacionais nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula. Para tanto, o estudo se baseia nas teorias que tratam da interface entre gênero e educação. Partindo do pressuposto que não havia problema de gênero no espaço escolar devido ao acesso igualitário de meninos e meninas à educação básica, o governo FHC não deu tanta importância para a temática de gênero. Por outro lado, no governo Lula o tema adquiriu mais relevância à medida que ocorreu um processo de institucionalização de políticas educacionais de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação. Políticas Educacionais de Gênero.

### Abstract

This article analyzes how gender relations emerge in the education policies in the former Brazilian presidents Fernando Henrique Cardoso (FHC) and Lula's governments. In order to do so, the study is grounded on theories that deal with gender and education interface. The FHC's government did not give much importance to the gender issue, assuming that there was not gender issue at school due to equal access of boys and girls from basic education to high school. On the other hand, in Lula's government the theme acquired more relevance since a process of institutionalization of educational gender policies took place.

**Keywords:** Gender. Education. Educational Gender Policies.

### Introdução

O presente estudo aborda o modo como o tema das relações de gênero aparece em políticas educacionais durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva, apresentando uma parte dos resultados da pesquisa *Tecnologias, Cibercultura e Imagens da Mulher na Contemporaneidade: a (re)construção da identidade de gênero entre professoras da educação básica que*

---

<sup>(\*)</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília – UNB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN. E-mail: guimepaivacarvalho@gmail.com.

<sup>(\*\*)</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: marciliamendes@uol.com.br.

contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No Brasil, a agenda de gênero é iniciada somente na década de 1990. Baseada em documentos e compromissos internacionais assumidos pelo país, esta agenda definiu políticas de gênero para o sistema educacional brasileiro, representando avanços no reconhecimento dos direitos das mulheres. Entre os documentos internacionais podemos citar a Convenção para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, que o Brasil assinou em 1981, ratificando-o em 1984, e a Plataforma de Ação de Pequim, apresentada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995, na China.

A promoção dos direitos das mulheres e as políticas de gênero na educação atendem a reivindicações do movimento feminista. No tocante às políticas de gênero no âmbito da educação brasileira, é possível estabelecer dois períodos. Um primeiro momento está compreendido entre 1996 e 2003, referente ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando a agenda de gênero no Brasil aparece ligada a uma agenda internacional. O segundo momento, que compreende o período de 2003 a 2010 (governo Lula), é marcado pela institucionalização das políticas de gênero, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a implantação de políticas educacionais de gênero através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC).

Na década de 1990, a educação passa a ser vista como um fator primordial para o desenvolvimento social e econômico. A Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em 1990, constitui um marco histórico deste processo. Por sua vez, o Banco Mundial impôs aos países que receberam financiamento metas para alcançar na educação, considerando-as como prioridades para os países em desenvolvimento. Assim, no tocante à questão da promoção da igualdade de gênero, as políticas educacionais no Brasil atenderam a demandas econômicas de órgãos multilaterais.

A instituição escolar tem uma função importante nas discussões sobre as relações de gênero, a construção de papéis sociais, estereótipos e padrões de conduta direcionados para meninos e meninas. Durante o processo de escolarização, valores e estereótipos de gênero incorporados no meio familiar podem ser reforçados pela instituição escolar. Deste modo, a escola não é a única instituição social responsável pela reprodução de padrões de comportamento e relações de gênero, tendo em vista que os valores incorporados na infância durante o convívio familiar, reforçados pela mídia e a indústria de brinquedos, concretizam o processo de socialização de gênero.

### ***A instituição escolar e a reprodução das relações de gênero***

O conceito de gênero pode contribuir de forma significativa para análise e compreensão das práticas sociais no cotidiano escolar. Gênero abrange designações e modos de significação associados à masculinidade e à feminilidade. Contudo, o gênero não se reduz a uma lógica binária representada pela oposição entre homens e mulheres. A construção do gênero está associada a relações de poder e a constituição de identidades múltiplas, plurais e difusas ligadas a especificidades raciais, étnicas e sexuais. Práticas discursivas e relações de poder instituem valores e modos de identificação que compõem o sistema de referência cultural dominante. No tocante ao gênero, a heterossexualidade normativa se constitui como regra baseada na construção simbólica das categorizações de masculinidade e feminilidade (BUTLER, 2010).

No processo de socialização, a família introduz valores culturais ligados aos símbolos da masculinidade e da feminilidade. Tais símbolos podem ser reforçados durante o convívio social e o processo de escolarização. Rosemberg (2001, p.11) salienta que, ao premiar “comportamentos de obediência, ordem e limpeza, atributos principalmente estimulados nas mulheres em sociedades patriarcais”, a instituição escolar contribui “para uma socialização tradicional de homens e mulheres, à semelhança da família [...]”.

Entre as teorias que abordam a problemática da reprodução social no meio escolar, destaca-se a perspectiva de Bourdieu. A relação entre a herança cultural transmitida pela família e a reconversão do capital escolar em capital econômico é tratada por Bourdieu (1998) que demonstra, sobretudo, as estruturas de poder existentes na instituição escolar. Um aspecto relevante apontado por Bourdieu (2011), em suas reflexões sobre a importância do capital escolar para o consumo cultural, é a questão de gênero. Entretanto, em Bourdieu, a relação entre a educação e o gênero não é aprofundada na análise da reprodução cultural por meio da instituição escolar.

O sistema de valores incorporado pela criança no convívio familiar corresponde ao que Bourdieu (1998) chama de *ethos*. As famílias transmitem uma herança cultural para os/as filhos/as, entendida como um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face [...] à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p.41-42). A perspectiva de Bourdieu interliga o *ethos* com o capital cultural que é transmitido por vias diretas e indiretas durante o convívio familiar.

É preciso considerar que, além do capital cultural, a família introduz valores implícitos relacionados com os estereótipos de gênero que são interiorizados pelas crianças e podem ser reforçados durante o processo de escolarização.

A cultura é interiorizada a partir da aquisição ou do aprendizado da linguagem e de significados e símbolos associados a valores explícitos e implícitos. Wittgenstein (1991) salienta que o ensino da linguagem é direcionado para que as crianças utilizem palavras e tenham reações às palavras e expressões de outras pessoas, pois “quem ensina mostra os objetos, chama a atenção da criança para eles, pronunciando então uma palavra [...]”. Na linguagem encontram-se também as formas de representação, o *ethos* ou o sistema de símbolos concernentes à construção das categorizações de feminilidade, masculinidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras. Desta maneira, não é somente a escola que reproduz relações de gênero. Outras instituições, na atualidade, também são responsáveis pelo processo de socialização de gênero, como a família e a mídia.

Além de favorecer o percurso de alunos e alunas oriundos de grupos sociais com acúmulo de capital cultural e dificultar a trajetória de crianças e jovens menos favorecidos/as economicamente, é preciso acrescentar que a instituição escolar, assim como o meio familiar e social, pode reforçar concepções, valores e símbolos ligados ao gênero, etnia e raça. Assim, tanto no meio familiar quanto no âmbito escolar, a educação se constitui como uma forma de reprodução de valores culturais, incluindo aí a perspectiva de gênero e as relações étnico-raciais. A criança adquire durante o convívio familiar um capital cultural que é associado ao seu *ethos*. Além do capital cultural herdado no meio familiar, a criança incorpora representações de gênero que se refletem na formação de sua subjetividade.

Entre as autoras que tratam da temática de gênero, Fraser (1997) propõe categorias conceituais interessantes para uma reflexão acerca da relação entre gênero e educação. Em sua teoria da justiça, Fraser concebe três dimensões para investigar as relações de gênero nas sociedades contemporâneas: a redistribuição, ligada ao nível econômico, o reconhecimento, relacionado com o nível cultural-simbólico, e a representação, dimensão que se vincula ao nível político. Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) adaptaram as dimensões propostas por Fraser para realizar pesquisas no campo educacional sobre a questão de gênero.

Analisando a realidade educacional chilena, as autoras constataram que “a escola continua reproduzindo estereótipos” e comportamentos tradicionais no que se refere aos

papéis sociais, “atributos e hierarquias de mulheres e homens” (CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS; 2006, p.99). Considerando o papel que a escola desempenha na socialização de gênero, observa-se a existência de mecanismos que reproduzem estereótipos no âmbito escolar, problemática relacionada com as dimensões econômica, cultural, simbólica e política.

A análise dos espaços educacionais realizada por Caviedes, Fernández e Barrientos — baseada nas categorias conceituais de Fraser — teve como finalidade o desenvolvimento e a formulação de materiais didáticos, políticas públicas e programas de formação continuada para professores/as com o objetivo de promover a igualdade de gênero no espaço escolar. Na noção de justiça cultural-simbólica de Fraser é possível observar modelos de ensino e aprendizagem que resultam na reprodução de papéis sociais e, por conseguinte, das relações de gênero, incluindo aí tanto a concepção do currículo escolar quanto as práticas educacionais. O tema concernente ao processo de *socialização de gênero* é evidenciado por Caviedes, Fernández e Barrientos (2006).

Apontando o neoliberalismo e a afirmação de identidades por grupos que compõem movimentos sociais de negros/as e de mulheres como fenômenos característicos do final do século XX, Fraser (1997) desenvolve as noções de redistribuição e reconhecimento. O final da década de 1980 é marcado pela reivindicação de identidades por atores e atrizes por meio de movimentos sociais, ao invés dos ideais de classe. Em tal contexto político adquirem relevância as reivindicações pelo reconhecimento de identidades e diferenças. Assim, grupos sociais marginalizados vivenciam um momento de reconstrução da sua autoimagem mediante a afirmação da identidade.

No âmbito da escola, a noção de justiça cultural-simbólica de Fraser (1997), interpretada por Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), corresponde aos modos de reprodução e incorporação de papéis sociais e estereótipos de gênero no âmbito escolar. As autoras mostram que o processo de socialização resultante das práticas educacionais é marcado pela reprodução das desigualdades de gênero.

Com o intuito de tratar das raízes culturais das desigualdades de gênero, Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) tomam como referência a concepção de equidade de Nancy Fraser que a define a partir do conceito de justiça, concebendo dois campos concernentes às políticas de equidade: a noção de

*justiça distributiva*, associada à equidade socioeconômica e a políticas de distribuição de recursos e serviços básicos, e a *justiça cultural* ou simbólica,

associada a políticas de reconhecimento e a medidas de descriminação de setores da sociedade, como as mulheres, as etnias subordinadas, as minorias sexuais e os grupos que sofrem marginalização social (FRASER citado por CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS; 2006, p.11).

Em investigações acerca da educação básica e secundária na Argentina, Chile, Colômbia e Peru, Caviedes, Fernández e Barrientos (2006, p.10) abordam a incorporação da questão de gênero no currículo escolar, a prática e a formação docente, evidenciando, no tocante aos sistemas educativos analisados, “a continuidade de uma socialização tradicional de gênero” no espaço escolar.

Equidade, de acordo com Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), aparece como um sinônimo de igualdade ou da noção de justiça social. Neste sentido, as autoras levantam o seguinte questionamento: “Quando se pode considerar que mulheres e homens participam em condições de equidade no sistema educativo?” (CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS, 2006, p.11).

A educação apareceu como uma das principais bandeiras do movimento feminista na medida em que se presumia que a instituição escolar possibilitaria melhores oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Neste sentido, a educação apresentava-se como uma forma de propiciar a emancipação da mulher. O impacto dos movimentos feministas na criação de políticas públicas para o reconhecimento dos direitos das mulheres é observado somente na década de 1990. Como reflexo de uma sociedade constituída a partir de uma cultura simbólica patriarcal, este reconhecimento é ainda incipiente no espaço educacional brasileiro, principalmente, no que diz respeito às políticas educacionais e aos programas de formação continuada.

### ***Igualdade de gênero e educação***

A abordagem educacional de questões ligadas à cidadania e identidade vem ganhando espaço nos debates sobre a educação brasileira. O modo como são trabalhados temas como etnia, religiosidade e relações sociais de gênero também fazem parte destas análises que visam promover relações de equidade dentro e fora das escolas.

Um dos debates que se mostram essenciais a essa perspectiva proposta pelo MEC é a abordagem de gênero, tendo em vista que as relações sociais de gênero podem ser consideradas como “um dos principais componentes da formação de nossa identidade

peçoal” (GOLVEIA; CAMURÇA, 2000, p.31) que se reflete, por conseguinte, na conduta social dos indivíduos. Este debate está inserido na temática “Orientação sexual” e acaba sendo pouco desenvolvido em sala de aula em detrimento de outros vieses que esta área aborda.

A importância dessa categoria (gênero) é singular para a promoção de relações sociais igualitárias. Tal categoria se baseia na desnaturalização ou na desbiologização das desigualdades entre homens e mulheres, pois permite que analisemos os papéis, atividades e determinados “atributos” ditos femininos ou masculinos como construções sociais e não como elementos advindos de uma suposta “essência” ou natureza feminina ou masculina. Assim, ao desnaturalizarmos o conceito, podemos vislumbrar a possibilidade da construção de novas relações de gênero, pautadas na igualdade entre homens e mulheres.

A análise sob a perspectiva de gênero possibilita a compreensão das relações que homens e mulheres estabelecem entre si, entre grupos, entre a comunidade e a sociedade, e ao trabalhar essa perspectiva desde o ensino básico facilitamos tais relações. Fazendo mão desta categoria de análise podemos perceber que nos vários materiais utilizados – nos livros paradidáticos, didáticos e nas mídias – ainda permanece marcante a desconsideração tanto da abordagem linguística como temática das questões de gênero.

Em suas colocações, Auad (2008) enfatiza a importância e o papel de professores/as – não como únicos/as, mas como peças fundamentais – no processo de difusão da igualdade de direitos e deveres entre os sexos. Percebe-se que nas escolas há uma reprodução – consciente e inconsciente – das desigualdades de gênero, especialmente aquelas que estão socialmente condicionadas e incorporadas no pensamento coletivo, acompanhadas de sanções formais e informais. Neste sentido, deve-se investir na formação de profissionais que estejam preparados para lidar com essas questões de modo a orientar a reflexão dos alunos e alunas.

A partir das políticas educacionais da década de 1990, é possível entender o conceito de equidade como a capacidade dos indivíduos ou dos grupos sociais de adquirirem bens e serviços tidos como essenciais, ou o que se denomina de direitos fundamentais. O critério utilizado para avaliar a equidade é, nesta perspectiva, o acesso aos bens e serviços, baseando-se, para tanto, em dados estatísticos. A dimensão cultural é renegada à medida que se consideram apenas fatores socioeconômicos.

No que diz respeito à questão da igualdade de gênero, a noção de equidade baseada na aquisição de bens e serviços é avaliada pela paridade de acesso à educação entre mulheres e homens. É o que ocorre, por exemplo, com o Plano Nacional de Educação do Brasil, sancionado, em 2001, pela Lei nº 10.172, que se refere ao equilíbrio na distribuição de matrículas entre homens e mulheres, não sendo necessárias correções no que tange a esta questão.

Para Caviedes, Fernández e Barrientos (2006, p.9), a noção de equidade fundada no princípio do acesso aos bens e serviços é “limitada na medida em que não dá conta do papel do sistema escolar na construção de uma maior igualdade ou desigualdade social”, sendo necessário observar a dimensão da “igualdade de oportunidades sociais” que a educação oferece. No percurso escolar, as desigualdades de gênero aparecem com mais evidência na fase adulta.

Isto não quer dizer que a escola seja a instituição por excelência a introduzir estereótipos e papéis para o masculino e o feminino, legitimando as desigualdades de gênero. A incorporação de estereótipos que se refletem nas escolhas por determinadas carreiras profissionais na vida adulta perpassa não só pela escola, mas por outras instâncias como a família e a mídia.

No caso do Brasil, a questão das desigualdades de gênero aparece de forma incipiente em políticas e programas de formação de professores/as. Por um lado, as políticas educacionais e os programas de formação continuada dão ênfase para a incorporação das tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar. Por outro lado, não tratam da temática de gênero, mesmo considerando que mais de 80% de professores/as da educação básica são mulheres.

### ***A temática de gênero nas políticas educacionais no governo FHC***

O sistema educacional brasileiro vivenciou mudanças significativas na metade da década de 1990, principalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96. A partir daí, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) passou a dar prioridade para o ensino fundamental, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF. O investimento no ensino fundamental seguiu as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial para a educação.

Mesmo considerando que as mulheres compõem a maioria das profissionais do magistério da educação básica, não há na LDB nenhuma menção ao tema da igualdade de gênero. Ademais, a linguagem do documento refere-se sempre ao “educando”, desconsiderando o tratamento de gênero. Para a melhoria da qualidade de ensino foram implantados programas de capacitação e formação continuada para professores/as da educação básica, que utilizaram a modalidade de educação a distância (EAD).

Os impactos na educação podem ser observados também na implantação de políticas educacionais voltadas para o atendimento das demandas do mercado. No ensino superior houve a expansão do setor privado que respondeu, em 1995, por 70,81% das vagas (DOURADO, 2008, p.896), seguindo um processo gradativo de privatização desencadeado pela influência da ideologia neoliberal.

Em 2001, é sancionada a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Com a proposta de duração de 10 (dez) anos, o PNE estabelecia metas para os níveis de ensino (educação básica e educação superior), as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena) e o magistério da educação básica, incluindo a formação de professores/as e a valorização do magistério. A melhoria da qualidade do ensino é um dos principais objetivos do PNE. Para tanto, o plano considerou a formação inicial, a melhoria das condições de trabalho, da remuneração e o estabelecimento de um plano de carreira para os/as profissionais da educação, bem como a formação continuada, como ações imprescindíveis para o alcance das metas estabelecidas nos níveis e nas modalidades de ensino.

De acordo com o PNE, a qualificação dos/as professores/as é um dos principais desafios para a educação brasileira. Desse modo, foram estabelecidas como diretrizes para a formação de professores/as a pesquisa como princípio pedagógico, o domínio das tecnologias de informação e comunicação e a capacidade de uso destas nas práticas pedagógicas, entre outras propostas. No que concerne às metas, o PNE propôs o desenvolvimento de programas na modalidade de educação a distância para a formação inicial e continuada dos/as profissionais do magistério.

Na formulação da Lei nº 9.394/96 e do PNE não houve uma participação significativa das mulheres e nem referências à promoção da igualdade de gênero na educação. Ao sustentar a importância da educação para a cidadania, o PNE (2001, p.11)

considera que “parte da cidadania de um chefe de família é ter um emprego, um salário e o poder de atender às suas necessidades e às dos seus”.

Assim, a cidadania é vista apenas sob a perspectiva de “homens”, concebidos como os únicos chefes de família. Mencionando o equilíbrio nas estatísticas de distribuição de matrículas no tocante ao gênero, o PNE afirma que não existem desigualdades entre homens e mulheres, não havendo nenhuma necessidade de correções neste sentido. O plano menciona a importância de incluir as “questões de gênero e etnia nos programas de formação” (PNE, 2001, p.113), restringindo o tema ao nível da educação infantil, além de fazer referências aos programas de formação de “professores”. Ademais, o documento utiliza uma linguagem sexista baseada em uma suposta universalização de gênero na língua.

As questões de gênero são evidenciadas como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e o ensino médio, vinculadas às temáticas da sexualidade e da saúde (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; 2006). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) mencionam a importância de se ampliar determinados debates que pouco são problematizados no cotidiano escolar – embora façam parte dele. Neste sentido, são apontadas algumas temáticas de caráter social, extremamente relevantes para a educação: os Temas Transversais.

De acordo com os PCN’s, os Temas Transversais foram propostos visando à promoção da cidadania e a compreensão da realidade social entre os estudantes. Com o objetivo de serem incorporados “nas áreas de conhecimentos já existentes e no trabalho educativo da escola” (MEC, 1997 p. 12), esses temas estão ligados ao cotidiano dos indivíduos e convergem na busca de uma formação cidadã para transformação da sociedade, como é proposto nos PCNs:

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e isso implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação (MEC, 1997 p.19).

Divididos em grandes áreas – Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual –, os temas transversais foram elaborados com intuito de serem

trabalhados de maneira integrada às disciplinas. Porém, no cotidiano escolar não encontramos uma resposta tal qual se propunha.

Apesar da proposta do PNE e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a questão de gênero não foi tratada por programas de capacitação de professores/as da educação básica desenvolvidos no governo FHC. Apesar da ênfase dada à formação de professores/as, a Lei nº 9394/96 não tratou da temática da promoção da igualdade de gênero.

As políticas educacionais instituídas no governo FHC, em geral, desconsideraram a questão da promoção da igualdade de gênero. É o caso, por exemplo, do Plano Nacional da Educação, sancionado pela Lei nº 10.172, que evidencia, entre outras metas, a importância para os/as professores/as de conhecer as tecnologias de informação e comunicação, bem como o seu uso no cotidiano escolar. No entanto, o plano considera que não existem desigualdades de gênero no Brasil, não havendo a necessidade de correções no que diz respeito a tais questões (MADSEN, 2008).

A política neoliberal e a reforma do Estado iniciadas no governo FHC tiveram impacto significativo nas políticas educacionais. Na educação passou a ser enfatizada a gestão gerencial baseada em uma visão tecnicista e produtivista. Contudo, a temática de gênero só ganhou mais destaque nas políticas educacionais do governo Lula, apresentando avanços gradativos na discussão do tema e em sua inclusão nos programas de formação continuada de professores/as da educação básica.

### ***Gênero e políticas educacionais no governo Lula***

Apesar das políticas educacionais no Brasil caracterizarem-se pela descontinuidade, evidenciando políticas de governo em vez de políticas de Estado, tanto o governo FHC quanto o governo Lula tomaram como referência as demandas do mercado global e o neoliberalismo para o desenvolvimento de programas e ações na educação. Durante o governo Lula, a temática de gênero adquiriu mais relevância no âmbito educacional, principalmente com a implantação da SPM e da SECAD. No entanto, com relação à formação continuada de professores/as da educação básica, poucos programas incorporaram a questão das relações de gênero em seus conteúdos.

No que tange a políticas educacionais, o governo Lula substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando o raio de atuação do Fundo para toda a educação básica. Houve uma reformulação dos programas de formação continuada de professores/as com a ênfase para o uso de tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, é apresentado pelo governo Lula como um programa que envolve ações em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a melhoria da qualidade da educação através da formação de professores/as.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define [...] como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE (SAVIANI, 2007, p.1239).

De acordo com Saviani (2007, p.1239), o PDE é mais uma política de governo do que “uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE”. O PDE engloba diversas políticas e programas para a educação básica, o ensino superior, a educação indígena e a educação de jovens e adultos. Com relação à distribuição de matrículas, o plano evidencia o equilíbrio entre mulheres (49,5%) e homens (50,5%) sem nenhuma referência às desigualdades de gênero no ensino superior e nas carreiras profissionais.

Um dos objetivos propostos pelo PDE é estabelecer critérios para abordar as questões relacionadas ao gênero no programa de avaliação dos livros didáticos. Além disso, propõe a inclusão da temática de gênero nos cursos de formação de professores/as, bem como informações no questionário do Exame Nacional de Cursos, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar sobre questões importantes para a concepção de políticas de gênero.

Seguindo a perspectiva de Fraser (1997), é preciso considerar que o acesso equitativo aos bens e serviços educacionais não proporciona a superação das desigualdades de gênero, sendo imprescindível modificar a própria concepção de gênero transmitida no espaço escolar. No tocante aos programas de formação de professores/as, a inclusão da temática concernente à igualdade de gênero pode auxiliar na superação das desigualdades entre homens e mulheres na fase da vida adulta.

Diferenças de gênero estão presentes também nas carreiras seguidas por mulheres e homens, aspecto que evidencia o papel desempenhado pela escola na internalização de valores para a formação das identidades de gênero. Desse modo, “a educação de fato

contribui para a legitimação de características que manifestam e aprofundam as diferenças entre os dois sexos, fazendo com que a identidade das mulheres desde cedo seja trabalhada e construída” (VIEIRA, 2005, p.229) para determinadas profissões que possuem como valores culturais o cuidado.

As desigualdades de gênero podem ser visualizadas nas opções por algumas áreas do ensino superior e na escolha de determinadas profissões por parte de mulheres e homens. Tais escolhas se refletem na divisão sexual do trabalho e nas carreiras profissionais.

Tabela 1  
Ensino Superior – Graduação. Percentual de Matrículas nos cursos de Pedagogia, Engenharia, Letras, Enfermagem, Ciências da Computação

<b>Curso</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
Pedagogia	91,3%	8,66%
Engenharia	20,3%	79,7%
Letras	80%	20%
Enfermagem	82,9%	17,1%
Computação	18,8%	81,2%

Fonte: Censo Escolar, 2005. Brasília, INEP.

Os dados demonstram que em áreas como Pedagogia, Letras e Enfermagem há um maior percentual de mulheres, enquanto os cursos de Engenharia e Computação são compostos, em grande parte, por homens.

Com relação à ciência no Brasil, as desigualdades de gênero podem ser observadas tanto nas áreas quanto na distribuição de bolsas. Como destaca Bandeira (2008, p.208),

Em relação ao número de bolsas de produtividade em pesquisa, na categoria Pq 1-A (equivalente a pesquisador/a nível 1-A), o total é de 1.081 em 2006, sendo 29,9% (249) de pesquisadoras e 70% (832) de pesquisadores homens nas diversas áreas de conhecimento. Porém, destaca-se que a distribuição das pesquisadoras está na grande área de Ciências Humanas (67), seguida pelas Ciências Biológicas (50) e Linguística, Letras e Artes (40), apenas seis estão nas Engenharias. Ao contrário, em relação à distribuição dos pesquisadores masculinos, a maior concentração está na área de Ciências Exatas e da Terra (192), nas Ciências Biológicas (169) e nas Engenharias (142). Os dados evidenciam a escassa presença ainda hoje de pesquisadoras sobretudo nas áreas das Ciências Exatas, o que caracteriza como as atividades da pesquisa científica, ainda, estão configuradas primordialmente por relações sociais e por marcas culturais sexistas.

Neste sentido, Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) mostram a importância de textos escolares e livros didáticos na formação de valores, comportamentos e atitudes das crianças. Podemos exemplificar tal fator a partir do gosto por determinadas cores, tal como é o caso da preferência do azul por meninos e do rosa pelas meninas. É interessante como crianças de 2 a 4 anos de idade já reconhecem, na preferência por cores ou na escolha de determinados brinquedos e brincadeiras, construções simbólicas que podem ser associadas aos papéis e estereótipos performativos de gênero.

Além de reconhecer o gênero por atitudes, comportamentos e até mesmo cores que possuem uma relação valorativa com o sexo, as crianças também constroem estereótipos por intermédio dos textos. Assim, a abordagem da temática e o uso da linguagem de gênero são aspectos que precisam ser levados em consideração na análise de conteúdos que compõem o currículo escolar, ou nos programas de formação continuada direcionados para professores/as da educação básica.

Cabe frisar que uma exceção entre os programas de capacitação para professores/as implantados durante o governo Lula é o curso de “Gênero e Diversidade na Escola”, lançado, em 2006, através de uma articulação entre a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Ministério da Educação, o Conselho Britânico e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). A proposta do curso é trabalhar com noções sobre respeito e valorização da diversidade a partir das concepções de gênero, orientação sexual e das relações étnico-raciais.

### **Considerações finais**

As políticas educacionais no governo FHC não deram a devida atenção para as questões de gênero, chegando a considerar que não há no país problemas para correção. Assim, supondo a inexistência das desigualdades de gênero no sistema escolar, as políticas educacionais e os programas de formação continuada nem sequer fizeram menção ao tema.

Durante o governo Lula houve um avanço no sentido do reconhecimento dos direitos das mulheres e na ênfase sobre a relevância do tratamento da questão de gênero nas políticas educacionais. Contudo, apesar de avanços nos programas de formação continuada de professores/as da educação básica da rede pública de ensino, a temática de gênero é pouco trabalhada. Tal aspecto é constatado a partir da análise dos discursos

das professoras da educação básica no Rio Grande do Norte que tiveram contato com cursos de capacitação para o uso de tecnologias no cotidiano escolar

Deste modo, observa-se que mesmo com avanços na inclusão da temática de gênero nas políticas educacionais durante o governo Lula, poucos programas de formação continuada de professores/as da educação básica que têm como proposta a melhoria da qualidade do ensino enfatizam o tema das relações de gênero em seus conteúdos.

Composta em sua maioria por mulheres/professoras, a educação básica é um espaço essencialmente feminino que tem relação com valores como o cuidado do outro. Apesar disto, poucos programas de capacitação e formação continuada de professores/as abordam a temática da promoção da igualdade de gênero no espaço escolar.

A escola não é responsável pela reprodução das desigualdades de gênero, no entanto, reforça a incorporação de estereótipos e papéis sociais específicos para meninos durante o processo de escolarização. Fundado em uma estrutura simbólica baseada na cultura patriarcal e no pensamento sexista, o sistema escolar brasileiro, apesar de avanços na implantação de políticas educacionais que tratam da igualdade de gênero, necessita incluir definitivamente esta temática em sua agenda.

A educação formal pode ser visualizada como um espaço de formação da consciência crítica que tem potencial para proporcionar a reflexividade, a independência e a emancipação de mulheres e homens, buscando a igualdade de gênero. Para tanto, é preciso incluir a questão de gênero nas políticas educacionais e nos conteúdos de programas formativos considerando que, na contemporaneidade, as tecnologias potencializam o acesso ao conhecimento e a escola constitui um espaço de socialização dos bens culturais e construção da cidadania.

### **Referências bibliográficas:**

AUAD, Daniela. *Relações de gênero na sala de aula, educar para a submissão ou para a transformação*. In: Sítio do Centro Acadêmico Professor Paulo Freire, 2008. Disponível em <<http://www.cappf.org.br>>. Acesso em 20 de julho de 2011.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(1), 288, janeiro-abril 2008, p.207-228.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVIEDES, Elizabeth Guerrero; FERNÁNDEZ, Patrícia Provoste; BARRIENTOS, Alejandra Valdés. Acesso a la educación y socialización de gênero en un contexto de reformas educativas. In: *Equidad de gênero y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, 2006, p.7-50.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.29, n.104 – Especial, p.891-917, 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio de 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.131-149.

FRASER, Nancy. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. New York & London: Routledge, 1997.

GOUVEIA, Taciana; CAMURÇA, Silvia. O que é gênero? In: *Cadernos SOS Corpo*. Recife: SOS Corpo, 2000.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Trad. Janime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MADSEN, Nina. *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2008.

NISKIER, Arnaldo. *Educação à Distância: A tecnologia da esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In: *Estudos Feministas*, Ano 9, p.515-540, 2001.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1231-1255, out.2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol.34, nº 121, jan./abr. 2004, p.77-104.

\_\_\_\_\_. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil. In: Dossiê “Políticas Educacionais e Diferenças Culturais”, *Educação e Sociedade*, vol.27, nº 95, Campinas, SP, maio/ago.2006.

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. (1996). *Lei Nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE / Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.