

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JANAINE BRAGA RAMOS**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL I  
(1996-2017)**

MARÍLIA

2019

JANAINE BRAGA RAMOS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL I  
(1996-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres.

MARÍLIA

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

R175e	Ramos, Janaine Braga Educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I (1996 - 2017) / Janaine Braga Ramos. -- Marília, 2019 108 p. : tabs.  Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  1. Políticas curriculares. 2. Educação para as relações de gênero. 3. Ensino Fundamental I. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pela autora

JANAINE BRAGA RAMOS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL I  
(1996-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

---

Prof. <sup>a</sup> Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

---

Prof. <sup>a</sup> Dra. Ana Maria Klein  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Marília, 25 de março de 2019.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa e todo seu processo de descobrimento a mim mesma, que sei dos caminhos que trilhei e das noites em claro vividas para que a construção deste trabalho, assim como de todo o aprendizado ao qual o mestrado me levou, fossem realizados.

Em segundo lugar, porém em direta analogia, dedico a todas as mulheres pobres, trabalhadoras, mães solo... Esta pesquisa, é dedicada a todas, das empregadas domésticas até as acadêmicas (lugar de onde saí para o posto que conquistei). Compartilho as reflexões que trago neste trabalho para com as mulheres de luta e de brio, que cada uma, a seu modo, resistem e existem.

Esta singela pesquisa, mas que para nós, tão excluídas dos espaços de debates e de política, se torna um avanço tão grande, é um compartilhamento meu para com todas as Marielles, Marias Carolinas, Veras, Anas, Lúcias, Tânicas, Gabrielas, Francielis, Laíses, Raquéis, Maiaras, Drieles, Suelens, Antônias, “Manus”, Lucianas e Flávias. Por fim, dedico também à todas as Genis e Simones...

Dedico totalmente a nossa classe, enquanto gênero, pois é urgente sempre nos lembrarmos de que: “[...] basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida.” (Beauvoir, 1949, p. 29).

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo é preciso estar e ser agradecida. Reconhecer que sempre há algum aprendizado significativo em todas as experiências, por mais complexas que elas sejam ou se tornem, gratidão faz os dias mais leves e a esperança mais candente.

Ao final da construção/desenvolvimento desta pesquisa (e de mim mesma), da qual começamos tão diferentes e pequeninas, quando comparadas ao que nos tornamos hoje, sou extremamente grata aos caminhos que se cruzaram, aos novos conhecimentos e à vida, as vezes dura, mas sempre boa de ser vivida.

Pensando no processo de amadurecimento da vida e da pesquisa, de imediato lembro-me de todo apoio recebido da Fernanda Garcia Pires (minha psicoterapeuta), que me amparou e impulsionou a não desistir nem mesmo nos dias mais difíceis.

Agradeço também às (aos) amigas (os) que de perto me acompanharam e incentivaram, acreditando mais em meu potencial do que eu mesma. Aqui não citarei nomes, para que não seja injusta, correndo o risco de, por descuido da memória, deixar de fora todas (os) àquelas (es) que carrego no coração.

Agradeço grandemente à minha mãe: Vera Lucia Braga, por sempre ter me mostrado, com seus gestos e palavras, que estudar era o melhor (e único) caminho que a mulher pobre tem para “crescer” na vida.

Agradeço à Suelen por, com toda sua ternura e gentileza, ter me amparado, escutado e ajudado nessa jornada de descobrimento que o mestrado se tornou!

Agradeço à querida professora Ana Maria Klein, que desde a minha graduação é para mim espelho de formação profissional e dedicação ética ao trabalho, e à amada professora Tânia. S. A. M Brabo que desde 2013 é em minha vida referência teórica em estudos de gênero e nos últimos três anos tornou-se parceira de estudos e de trabalho, para além de uma inspiração de humanidade. Querida Tânia, obrigada por todo companheirismo e afago comigo nestes anos em que o destino nos colocou lado a lado.

Sou extremamente grata ao professor Julio Cesar Torres que me orientou, acompanhou e aconselhou durante todo o processo de escrita da dissertação. Querido Julio, suas palavras, inteligência e exemplo de vitalidade e superação das adversidades são inspiração para mim desde 2012. Muito obrigada por todo empenho e paciência comigo e com o desenvolvimento da pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro, durante os primeiros 12 meses.

"Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça"  
(Cora Coralina).

## RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo investigar as orientações curriculares nacionais no tocante à educação para as relações de gênero para o Ensino Fundamental I, de 1996 a 2017. Buscou-se compreender as políticas curriculares relacionadas à educação para as relações de gênero formuladas neste período. O referencial teórico deste trabalho fundamentou-se em: Apple (2006) e Macedo (2017) embasando os estudos quanto ao currículo educacional; Cisne (2014) no que tange às perspectivas feministas; Draibe (2003) para a compreensão das políticas públicas; Frigotto e Ciavatta (2003) no tocante à Educação Básica no Brasil na década de 1990; Mészáros (1981) e Saviani (2006) para o entendimento da educação; Paro (2011) subsidiando o estudo do currículo do Ensino Fundamental I; Vianna e Unbehaum (2004) baseando o estudo de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil; Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) referenciando as políticas educacionais; Souza (2006) para o entendimento das políticas públicas; Torres (2017) para a compreensão da Reforma do Estado no Brasil recente, administração pública e sociedade civil; dentre outras (os) autoras (es) e documentos pertinentes à realização da pesquisa. Sendo assim, apreende-se que estas áreas de conhecimento político-sociais são inerentes à organização social, ao passo que direcionam as políticas públicas e, por conseguinte, as políticas curriculares. Destarte, partiu-se da perspectiva da macrosfera para a microsfera. Nesse sentido, compreendendo a historicidade dos fatos políticos e socioeconômicos ocorridos nos anos de 1996 a 2017, analisou-se o processo de formulação e alteração dos documentos curriculares nacionais no que tange à educação para as relações de gênero, no Ensino Fundamental I, particularmente realizando o recorte temporal a partir de dois marcos fundamentais no que tangem as políticas curriculares, sendo eles: o início do aprofundamento das alterações curriculares, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) perpassando até a reestruturação mais atual nas políticas curriculares com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017). Deste modo, foram estudados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCN volume 10.2, 1997), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011); Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) (Caderno de Resoluções) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Deste modo, os procedimentos metodológicos deste trabalho pautaram-se na pesquisa de natureza bibliográfica e na análise documental crítica. Assim, realizou-se um levantamento das palavras-chave: Democracia; Direitos Humanos; Diversidade e Gênero (enquanto papéis sociais). Posteriormente, discutiu-se criticamente os resultados obtidos. Portanto, a partir da compreensão do currículo escolar prescrito enquanto espaço de disputa ideológica, que norteia o curso da formação dos educandos, conclui-se que a partir da década de 1990 houve um incremento da formulação e implementação de políticas curriculares que tangenciam os direitos humanos e a educação para as relações de gênero. Contudo, a partir do ano de 2011, houve uma expressiva diminuição desses temas no currículo prescrito, de modo que no ano de 2017 a educação para a igualdade de gênero foi extinta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

**Palavras-chave:** Políticas curriculares; Educação para as relações de gênero; Ensino Fundamental I.

## ABSTRACT

The present study had as object of study to investigate the national curricular guidelines regarding education for the gender relations for Elementary School I, from 1996 to 2017. It was sought to understand the curricular policies related to education for the gender relations formulated in this period. The theoretical framework of this work was based on: Apple (2006) and Macedo (2017), basing the studies on the educational curriculum; Swan (2014) regarding feminist perspectives; Draibe (2003) for the understanding of public policies; Frigotto and Ciavatta (2003) regarding basic education in Brazil in the 1990s; Mészáros (1981) and Saviani (2006) for the understanding of education; Paro (2011) subsidizing the study of the primary school curriculum I; Vianna and Unbehaum (2004) basing the study of gender in public education policies in Brazil; Shiroma and Moraes (2007) referencing educational policies; Souza (2006) for the understanding of public policies; Torres (2017), for understanding about State Reform, public administration and civil society; among other authors and documents pertinent to the research. Thus, it is understood that these areas of social-political knowledge are inherent in social organization, while directing public policies and, consequently, curricular policies. From this perspective, we started from the perspective of the macrosphere to the microsphere. In this sense, understanding the historicity of the political and socioeconomic facts occurred in the years 1996 to 2017, the process of elaboration and alteration of the national curricular documents with respect to the education for the gender relations in the elementary school I was analyzed. the National Education Plan (PNE, 2001-2011), the following documents were studied: National Education Guidelines and Bases (LDBEN, 1996), National Curricular Parameters for Elementary School I (PCN volume 10.2, 1997); National Education Plan (PNE, 2014-2024); National Human Rights Education Plan (PNEDH, 2006); National Guidelines for Human Rights Education (DNEDH, 2012) and the National Common Curricular Base (BNCC, 2017). Thus, the methodology and procedure of this work was based on bibliographical research and critical documentary analysis. Thus, a survey of the key words: Democracy; Human rights; Diversity and Gender (as social roles). Subsequently, the results obtained were critically discussed. Therefore, from the understanding of the prescribed school curriculum as a space of ideological dispute, which guides the course of the education of the students, it is concluded that from the 1990s there was an increase in the elaboration and implementation of the curricular policies that touch on human rights and education for gender relations, however, as of 2011, there was a significant decrease in these ideological precepts in the prescribed curricula, so that in 2017 education for gender relations was extinguished from the National Curricular Common Base (BRAZIL, 2017).

**Keywords:** Curricular policies; Education for gender relations; Elementary School I.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> – Disparidade de frequência escolar entre Homens e Mulheres .....	<b>56</b>
<b>QUADRO 2</b> – Resultados gerais organizados por ordem cronológica, no período de 1996 a 2017 .....	<b>79</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> – Comparativo a partir das palavras-chave: Democracia, Direitos Humanos, Diversidade, Gênero (1996-2017). .....	<b>98</b>
--	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CBE** – Conferências Brasileiras de Educação
- CDHCD** – Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados
- CDM** – Conselhos dos Direitos da Mulher
- CDNM** – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
- CEDAW** – Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
- CEPAL** – Comissão Econômica Para a América Latina
- CF/88** – Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEDH** – Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CONEB** – Conselho Nacional de Entidades de Base
- CONED** – Congresso Nacional de Educação
- CSN** - Companhia Siderúrgica Nacional
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- DH** – Direitos Humanos
- DNEDH** – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDH** – Educação em Direitos Humanos
- ESP** – Escola Sem Partido
- EUA** – Estados Unidos da América
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FSE** – Fundo Social de Emergência
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GLTTB** – Gays, Lésbicas, Transgêneros, Transexuais e Bissexuais

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDS** – Partido Democrático Social

**PFL** – Partido da Frente Liberal

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PND** – Plano Nacional de Desenvolvimento

**PNDH** – Programa Nacional de Direitos Humanos

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNEDH** – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

**PNEs** – Plano Nacional de Educação

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

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

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USAID** – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 .....	28
1.1 A década de 1990 e as políticas curriculares: documentos norteadores da educação brasileira.....	41
1.2 Currículo educacional brasileiro no século XXI: os Direitos Humanos e a Educação para as Relações de Gênero em destaque .....	46
2 AS POLÍTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO .....	50
<b>QUADRO 1 – Disparidade de frequência escolar entre Homens e Mulheres .....</b>	<b>56</b>
2.1 Documentos norteadores da educação brasileira e a educação de perspectiva democrática.....	64
3. análise das orientações curriculares.....	78
3.1 Resultados.....	78
<b>QUADRO 2 – Resultados gerais organizados por ordem cronológica, no período de 1996 a 2017 .....</b>	<b>79</b>
3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96).....	79
3.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual (vol. 10.2) .....	80
3.1.3 Plano Nacional de Educação (2001 – 2011).....	80
3.1.4 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).....	80
3.1.5 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) - (Caderno de Resoluções).....	81
3.1.6 Plano Nacional Educação (2014-2024) .....	81
3.1.7 Base Nacional Comum Curricular (2017) .....	82
3.2 Discussão dos resultados .....	82
<b>GRÁFICO 1 – Comparativo a partir das palavras-chave: Democracia, Direitos Humanos, Diversidade, Gênero (1996-2017).....</b>	<b>98</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
REFERÊNCIAS .....	103

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa foi investigar, por meio de documentos nacionais orientadores da educação brasileira, as políticas curriculares, mais especificamente o currículo prescrito do Ensino Fundamental I no tocante à educação para as relações de gênero, no período de 1996 a 2017.

Insta salientar que, nesta pesquisa, utilizou-se uma perspectiva de matriz binária, pois as políticas curriculares analisadas foram formuladas no período de 1990 a 2017, de modo que, nesse período, o debate acerca do não-binarismo e da transexualidade não havia se desenvolvido de maneira sólida, no Brasil. Sendo assim, as análises desta pesquisa pautam-se, fundamentalmente, nas relações entre os papéis de gênero categorizados como “homem” e “mulher”, basicamente, representados pelo que se entende, geralmente, como: masculino e feminino. Portanto, a análise realizada não se debruçou sobre os estudos no que se refere às diversas identidades de gênero e sexualidades, contudo, entende-se e corrobora-se a demasiada relevância do estudo destas temáticas. Destarte, por não incumbir ao escopo desta pesquisa, reitera-se que não se desenvolveu análises acerca desses conceitos.

Sendo assim, compreende-se a educação a partir da concepção que considera o processo educacional enquanto sinônimo de processo formativo, ou seja, a formação humana está para muito além dos muros escolares. Sendo assim, considera-se que os conhecimentos historicamente acumulados, que são apreendidos no espaço escolar e fora dele, estão vinculados e são norteados pela ideologia dominante, sendo que tal ideologia está estruturalmente inter-relacionada com os direcionamentos políticos e socioeconômicos do modelo de sociedade engendrado em cada tempo histórico.

De acordo com Oliveira e Felismino (2010), a compreensão a respeito do papel que a organização escolar, por conseguinte os currículos (prescritos) assumem, na difusão de uma nova concepção de mundo capaz de responder aos interesses históricos postos pela luta das (os) trabalhadoras (es), está diretamente ligada ao entendimento de suas interfaces e coligações com as inúmeras possibilidades educativas, ou seja, a formação advinda do mundo do trabalho.

Nesse sentido, é necessário atentar-se para o fato de que corroboram com a formação humana também as relações de gênero socialmente vivenciadas, as experiências revolucionárias de tentativas de combate ao sistema capitalista, as lutas empreendidas pelos trabalhadores contra os burgueses na defesa de seus interesses, como por exemplo: as greves e

os movimentos sociais, dentre eles destacamos a relevância da atuação do movimento feminista e feminino, para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Ademais, insta salientar que os processos educativos, no contexto escolar ou não, nunca são neutros, e diretamente permeados pela atuação do Estado e atravessados pelas políticas públicas (educacionais) que o mesmo implementa. Nesse sentido, a figura estatal é aqui compreendida enquanto aquela que atua, majoritariamente, no sentido de efetivar a manutenção do *status quo*, de modo que as ações do Estado:

[...] sempre tem o fim de criar novos e mais altos tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais vastas massas populares às necessidades de desenvolvimento contínuo do aparelho econômico de produção, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 1975, p. 1576).

Portanto, situa-se a educação dentro dos limites e contradições engendradas pelo e no capitalismo. Consequentemente, o mesmo ocorre com as políticas educacionais curriculares, que em grande parte, tendem a corresponder e seguir aos ditames postos pela ideologia dominante, isto é, os preceitos da elite. Salienta-se aqui, que a escola, bem como as políticas curriculares são e estão engendradas nas formulações e concepções de políticas públicas adotadas por cada governo regente. Deste modo, apreende-se política pública em consonância com a leitura de Souza:

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p.13).

Correlacionando-se a educação, por meio do recorte específico sobre a educação para as relações de gênero e sua interconexão com o sistema capitalista contemporâneo (neoliberal), destaca-se que o engendramento e a manutenção do sistema patriarcal<sup>1</sup>, concatena-se diretamente com o sistema de exploração no qual o capitalismo se embasa. Ou

---

<sup>1</sup> Patriarcado é um sistema social em que homens adultos mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças. Para saber mais, consultar: CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

seja, a exploração e opressão por muitas vezes se entrelaçam e se fortalecem. Partindo dessa leitura, pode-se apreender que o esforço empenhado para que não haja a desconstrução da visão da mulher como ser inferior é candente.

Estando, pois as mulheres, assim como os negros, indígenas os homossexuais/transsexuais, a classe trabalhadora e as pessoas com deficiência em posição de submissão, todas (os) aquelas (es) que não estão nessas posições sociais e/ou biológicas, estão em situação de privilégios, por conseguinte, dedicam-se em manter suas vantagens intactas.

É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (SAFFIOTI, 1997, p. 11).

A partir da leitura de que o modo de produção capitalista permeia sua ideologia por meio de diversas instituições, salienta-se a relevância da instituição escolar. Apreendendo-se a escola enquanto lócus privilegiado para o engendramento e fomentação das ideologias dominantes. Bem como assevera Saviani (1997, p. 36):

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária.

Nesse sentido, enquadra-se também a educação para as relações de gênero, no contexto do espaço escolar. Segundo Louro (2014), a escola é uma instituição que compreende muito bem as desigualdades, tanto que as produz e reproduz. No interior da escola, as discriminações são reforçadas por vários meios pedagógicos, já que a instituição, utilizando-se do currículo prescrito e do currículo oculto, segrega os corpos, sexualidades, sexos e gêneros, assim como divide as pessoas de acordo com suas condições socioeconômicas.

Porém, em contrapartida, a instituição escolar tanto quanto o currículo prescrito, podem ser compreendidos enquanto um espaço possível de reorganização e disputa ideológica, isto é, um movimento de enfrentamento às ideologias dominantes (burguesas e elitista), e ao regime de educação sexista que promove o machismo. Assim, no espaço escolar, há possibilidades para novos questionamentos, para se construir outro sistema de ideias.

Justamente pelo fato de a escola não se tratar de um espaço homogêneo, mas que tenta a todo custo negar a diversidade humana e suprimir as individualidades e potencialidades dos sujeitos, é que se instaura um espaço controverso. Sendo assim, esses conflitos abrem uma fenda na qual podem as atrizes (atores) sociais trabalhar para a construção de uma educação que vá na contramão da ideologia dominante. Portanto, a educação escolar e as políticas curriculares podem ser compreendidas a partir de uma perspectiva que rompa com a lógica burguesa.

Compreendendo-se também as políticas curriculares enquanto um possível instrumento de luta, justifica-se o estudo dos documentos norteadores da educação brasileira. Nesse sentido, ao classificar o currículo como preeminente, considera-se a estrutura do mesmo, ou seja, compreende-se a forma como o currículo é organizado, bem como a expressão dos valores culturais da classe dominante, assim pressupõe-se a coerção dos alunos, profissionais da educação e, conseqüentemente, das atrizes (atores) sociais, enfim, da sociedade, por meio da normatização do conhecimento. Embasando este pensamento, Silva (2006, p. 4820) afirma:

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas (SILVA, 2006, p. 4820).

Na busca etimológica da palavra currículo, encontra-se que ela deriva da palavra *curriculum*, que tem por suas origens o significado de caminho ou percurso, ou seja, pensar o currículo significa pensar por qual percurso os educandos passarão até o final de sua formação acadêmica, simbolizando o momento em que estarão aptos ao mercado de trabalho e formados para atuar socialmente, ressaltando a eficiência da escolarização e a eficácia social da escola.

As contribuições de Paro (2011) elucidam que o currículo do Ensino Fundamental I, bem como dos demais anos escolares, tem permanecido estagnado nos últimos anos, tendo como base estrutural o desenvolvimento de habilidades e competências, mantendo há várias décadas uma forma verbalista e conteudista de ensino. São priorizados no currículo apenas os enfoques das disciplinas tradicionais, fundamentando uma formação embasada em conteúdo de núcleo duro. Nesse formato de currículo não há espaço para debates em torno dos

processos sociais da formação humana, ou de assuntos que minimamente tangenciem a construção histórico-cultural e social dos indivíduos, como por exemplo, as questões de gênero, diversidade sexual ou etnia/raça.

Vianna e Unbehaum (2004) pontuam que a elaboração dos documentos norteadores da educação nacional brasileira no âmbito dos currículos escolares, passou a acontecer sistematicamente e de modo enfático a partir dos anos de 1990. Um marco histórico foi a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), trazendo as orientações separadas por área em vários cadernos, incluindo um volume para tratar especificamente da temática de diversidade sexual e gênero (vol. 10.2). Posteriormente, com a implementação do primeiro Plano Nacional de Educação em 2001.

Nesse processo de formulação das políticas curriculares, é possível observar a existência da perspectiva educacional de viés democrático, considerando-se que embora houvesse muitas limitações, as construções destes documentos foram também realizadas com participação ativa de educadoras (es) e influência de movimentos sociais e pressões populares. Entretanto, na reelaboração do Plano Nacional de Educação de 2014, e na formulação da Base Nacional Comum Curricular de 2017, os direitos e avanços relacionados aos direitos humanos/sociais perderam-se. O contexto histórico do momento de redação desses norteadores curriculares, atravancou o desenvolvimento de políticas educacionais que garantissem a abordagem dos direitos humanos e da educação para as relações de gênero.

Por se destacarem, enquanto marcos curriculares históricos da educação brasileira, e por ser necessário um recorte tempo específico para o melhor desenvolvimento da pesquisa, considerando-se as complexidades envoltas no cenário político, selecionou-se para a análise realizada nesta dissertação documentos curriculares orientadores da educação brasileira formulados e implementados no período de 1996 até o ano de 2017. Seguindo este recorte metodológico, também foram destacadas algumas políticas curriculares em detrimento de outras. A seleção foi realizada considerando-se principalmente os “documentos orientadores” de abrangência nacional que tangenciassem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e/ou que expressassem diretrizes norteadoras para a educação para as relações de gênero, por compreender-se que as questões ligadas à educação para as relações de gênero estão engendradas em uma complexidade maior de questões concatenadas ao desenvolvimento da formação humana. Analisou-se, também, duas políticas nacionais curriculares que estão pautadas no bojo da promoção da Educação em Direitos Humanos e que incluem gêneros.

Portanto, foram destacados para análise, nesta dissertação, os seguintes documentos nacionais orientadores da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (volume 10.2), Planos Nacionais de Educação de (2001-2011) e de (2014-2024), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Em consonância com essa concepção de currículo e educação, compreendendo a escola como espaço, não único, mas de fundamental importância na formação das pessoas, este trabalho pretendeu responder a seguinte questão: quais políticas curriculares, relacionadas à educação para as relações de gênero, foram formuladas no período de 1996 a 2017 por meio de documentos nacionais orientadores?

Portanto, para orientar a pesquisa, definiu-se como objetivo geral:

- Identificar, diretrizes e orientações expressas no currículo prescrito, no que tange à educação para as relações de gênero para o Ensino Fundamental I no período de 1996 a 2017.

Assim, para realizar de maneira mais qualitativa a análise, delineamos como objetivos específicos:

- discutir a partir do referencial teórico da pesquisa, as políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica;
- resgatar historicamente o debate Educação e Gênero no Brasil;
- identificar e analisar as orientações curriculares nacionais de educação para as relações de gênero no campo legal-normativo brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCN, volume 10.2, 1997); Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011); Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) (Caderno de Resoluções) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).
- levantar e discutir avanços e/ou retrocessos quanto à educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I no período de 1996 a 2017.

Por fim, com o intuito de aprofundar os estudos e a análise da temática orientadora desta pesquisa, sistematizou-se esta dissertação, em quatro partes. As sessões ficaram organizadas da seguinte maneira: Introdução; Capítulo 1: A Redemocratização Brasileira e as Políticas Educacionais a partir da Década de 1990; Capítulo 2: As Políticas Curriculares e a Educação para as Relações de Gênero e Capítulo 3: Análise do Currículo.

Em suma, como critério organizativo, dividimos este trabalho em quatro sessões.

No capítulo inicial, que na divisão deste trabalho organizou-se enquanto o 2º capítulo, pontuou-se as mudanças ocorridas durante o processo de redemocratização do Brasil, bem como quais as influências que tais transformações desencadearam na elaboração das políticas públicas, por conseguinte nas políticas educacionais, apreendendo-se que um novo desenho constitucional e rearranjos educacionais se instauravam no país.

No terceiro capítulo, atentou-se para a sistematização da concepção de educação que se desenvolveria a partir dos anos de 1990, especialmente em como e quando a nova política educacional seria implementada, especialmente, por meio das políticas curriculares. Destacando-se neste momento do trabalho, a educação em direitos humanos e a educação para as relações de gênero.

No quarto capítulo apresentou-se a análise e a discussão dos resultados que se obteve durante a investigação que guiou esta pesquisa. Apontou-se as alterações que ocorreram nas políticas educacionais (mais especificamente nos currículos prescritos), no que concerne à educação para as relações de gênero. Elucidou-se os resultados também por meio de textos gráficos.

Por fim, mas sem encerrar o debate sobre o tema, pontuou-se as considerações finais.

Ademais, o desafio desta pesquisa consistiu em definir um itinerário metodológico que viabilizasse a investigação do currículo prescritos no tocante à educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I, compreendo o período de 1996 a 2017. Destarte, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental.

Para investigar as orientações curriculares nacionais no tocante à educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I, de 1996 a 2017, empregou-se uma análise documental de perspectiva crítica, basicamente expressa no capítulo 3. Assim, além do levantamento bibliográfico, utilizou-se a análise documental de perspectiva crítica, como instrumento de análise das seguintes políticas curriculares: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCN volume 10.2, 1997), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011); Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024); Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos (PNEDH, 2006); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) (Caderno de Resoluções) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Deste modo, insta salientar que, o motivo pelo qual destacaram-se os supracitados documentos norteadores da educação brasileira, consiste no fato de se tratarem de documentos de parâmetro nacional, sendo assim, privilegiou-se o estudo e análise de tais documentos, pois espera-se que suas orientações estejam expressas nos currículos da Educação Básica de todo o país.

Destarte, o modo de abordagem do objeto e objetivos desta pesquisa, refere-se à abordagem de perspectiva qualitativa, enquanto que os procedimentos técnicos são de natureza bibliográfica e análise documental de perspectiva crítica. Assim, da perspectiva de seus objetivos, a presente pesquisa tem caráter investigativo e crítico, dado que visa, fundamentalmente, analisar e discutir os avanços e/ou retrocessos quanto à educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I, no período de 1996 a 2017.

Portanto, quanto ao referencial teórico, destacam-se como principais fundamentações as referências bibliográficas pautadas, exponencialmente, nas (os) respectivas (os) autoras (es) e temas: Mézaros (1981) educação e teoria Marxista; Draibe (2003) políticas públicas; Frigotto e Ciavatta (2003) educação básica no Brasil na década de 1990; Vianna e Unbehaum (2004) gênero e políticas públicas de educação no Brasil; Saviani (2006) teoria da educação; Apple (1995) currículo educacional; Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) políticas educacionais; Paro (2011) currículo do Ensino Fundamental I; Cisne (2014) perspectivas feministas; Macedo (2017) currículo e educação; Torres (2017) Reforma do Estado, administração pública e sociedade civil. Outrossim, apesar de não mencionados, o corpo teórico desta pesquisa compreendeu também outras (os) autoras (es) e documentos apreendidos como pertinentes à realização do trabalho.

Tendo em vista a análise documental de perspectiva crítica, adotou-se primeiramente o procedimento de levantamento do conteúdo expresso nos documentos estudados, ou seja, quantificou-se o número de vezes que aparecem no interior do texto de cada documento, as palavras-chave: Democracia; Diversidade; Direitos Humanos e Gênero (como papéis sociais).

Para isso, utilizou-se duas ferramentas, sendo a “Navegação” para os documentos em arquivo do editor de texto Word, e o “Localizar” em caso de documentos em arquivo do programa Adobe Reader. Deste modo, as ferramentas citadas são utilizadas da seguinte maneira, abrindo os documentos (arquivos) em seu respectivo editor ou programa, em seguida, pressionando-se o comando “Ctrl + L” para o editor Word, ou “Ctrl+ F” para o

programa Adobe Reader, após esse comando, deve-se digitar a palavra-chave procurada, por conseguinte, o editor ou programa irá localizar a palavra digitada no interior do documento (arquivo). Sendo assim, torna-se possível verificar a quantidade de vezes que as palavras-chave aparecem nos documentos.

Por conseguinte, fez-se uma leitura crítica de cada trecho dos documentos em que as palavras-chave foram localizadas e fundamentando-se teoricamente, analisou-se as possíveis tendências e processos implicados nestes contextos, elaborando um detalhamento e análise crítica dos dados obtidos.

## **1 A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Voltando-se o olhar para o Brasil, especialmente para a segunda metade dos anos de 1980, o cenário político, social e econômico era de um país que acabara de sair de um regime de governo de vinte e um anos de Ditadura Militar<sup>2</sup>, deixando também claros sinais de ineficácia de gestão dos negócios públicos, principalmente no que tange às questões do Tesouro Nacional. O descontrole da economia já se fazia sentir desde o início dos anos de 1980 como consequência da crise que derivou do segundo choque do petróleo, tendo se definido, essencialmente, pelos colapsos do modo de intervenção social e financeira, pela crise fiscal do Estado e, em última instância, pelo declínio do aparelho estatal, levando o país à uma delicada situação econômica interna e externamente.

A dívida externa tornara-se a pauta principal da agenda formal do governo, o que exigiu um rearranjo político e econômico no país a fim de solucionar o déficit financeiro com os grandes centros capitalistas. Com o modelo político de regime militar desgastado – acrescido de fraturas no sistema capitalista brasileiro que, embora subalterno aos grandes

---

<sup>2</sup> A concepção sobre no que consistiu o período de Ditadura Militar (1964-1985) aqui adotada coincide com a perspectiva de Netto (2014), segundo a qual: “O regime se configurou como uma ditadura dos seus momentos iniciais ao seu declínio e à sua derrota: impôs-se abertamente pela força das armas, valeu-se diretamente pela força da coerção e da violência, restringiu ao limite os direitos políticos mais elementares, impediu a alternância no poder e no governo, criminalizou a atividade oposicionista, tornou o terror uma política de Estado, feriu os direitos humanos fundamentais e renegou tanto as instituições jurídicas reconhecidas consensualmente como democráticas e legítimas quanto a sua própria retórica (suas promessas e seus compromissos públicos). Foi, na sua forma e no seu conteúdo, a mais longa e brutal das ditaduras brasileiras: uma ditadura que, nos seus procedimentos operativos e nas suas finalidades, serviu à burguesia e aos seus sócios [...]” (p. 83).

centros financeiros, havia se mostrado lucrativo e poderoso internamente –, os *policymakers*<sup>3</sup> compreendem como saída para a crise a transição para uma nova forma de governar.

Ao lado da emergente crise financeira, esta também derivada do desgaste econômico mundial, aumentavam as insatisfações sociais com as barbaridades cometidas no regime ditatorial. Como rememora Souza (2006), diversas(os) atrizes/atores e níveis de decisão estão envolvidos quando a temática é política pública, não tendo apenas os participantes formais a capacidade de influir na agenda institucional. Assim, vale ressaltar que também os participantes informais – ou seja, os grupos de pressão social, manifestações populares e movimentos sociais – ganham destaque nos processos decisórios quando observados de forma mais ampla.

Com suas bases fundantes abaladas, o governo civil-militar viu sua forma de fazer política estremecida e posta em xeque, visto que as políticas rígidas e excludentes do velho Estado vanguardista não mais se mostravam eficazes internamente e tampouco capazes de atender às pressões do mercado externo. O regime civil-militar já não se enquadrava nas exigências do capitalismo global. Destarte, o projeto de liberalização política do poderio militar tornava-se inadiável, ainda que insuficiente. Os tensionamentos e as insatisfações econômicas e sociais com o regime tiveram como maior expressão o movimento “Diretas já”<sup>4</sup>.

Conforme assevera Sallum Junior (2003), a saída para o arrocho internacional adotada pelo regime ditatorial gerou uma crise interna cheia de complexidades. Alterando bruscamente o seu *modus operandi* ao passar de uma política de Estado Vanguardista para políticas econômicas de restrição financeira, o governo fez o oposto ao que tinha realizado com o receituário econômico da coalizão desenvolvimentista, que tinha como pilar de sustentação o crescimento econômico interno por meio da expansão do gasto público e do *déficit* fiscal. Ao mudar seu modelo de gestão financeira deixando de investir nas empresas estatais, o governo militar perde sua maior base de sustentação sociopolítica.

Na perspectiva dos dirigentes das empresas estatais, dos trabalhadores e de grande parte dos empresários das empresas privadas nacionais, a política econômica adotada pelo governo era inflacionária, injusta e punitiva, visto que coube a esses agentes econômicos

---

<sup>3</sup> *Policymakers* (ou *fazedores de política pública*): atores que protagonizam a elaboração de uma política pública (SECCHI, 2013, p. 156).

<sup>4</sup> De acordo com Silva (1992, p. 65): [...] “Diretas já” foi um movimento nacional político, de cunho popular, realizado por meio de um conjunto de manifestações que reivindicavam eleições diretas ao cargo de presidente da República. O movimento ocorreu de maio de 1983 até o ano de 1984, durante esse período mobilizaram-se milhões de pessoas em comícios e passeatas. As “Diretas já” contaram com a participação de partidos políticos, empresários, representantes da sociedade civil, artistas e intelectuais. Mesmo sendo marcado por significativo apelo popular, o processo de eleições diretas só ocorreu em 1989 [...].

domésticos arcar com os ônus do ajuste. Tal política, que beneficiava apenas os credores externos, gerou revolta e insatisfação tanto nos patrões quanto nos trabalhadores, culminando, também, em um grande descontentamento nos *lobbies* políticos.

Por fim, e como estopim que acarretaria o movimento das “Diretas já”, surgiu como agente ativo desse processo o empresariado privado, com boa parcela da elite tendo se indignado com as novas políticas econômicas, oferecendo resistência a estas e buscando alternativas que não as políticas de “ajuste” para gerir seus negócios. Dessa maneira, o regime civil-militar foi perdendo apoio entre as grandes empresas.

Nesse cenário conturbado, complexo e, ao mesmo tempo, rico em pluralidades políticas, lança-se a candidatura de oposição de Tancredo de Almeida Neves. Vencedor nas eleições 15 janeiro de 1985, Tancredo teria sido o primeiro civil a ocupar o cargo de Presidente da “Nova República” não fosse sua morte repentina. Por essa razão, o posto de Presidente da República foi assumido pelo vice-presidente eleito José Sarney.

Diante da crise da dívida externa e da estagnação da economia, as políticas governamentais adotaram uma lógica de internacionalização e submissão às políticas liberalizantes e de abertura econômica para o capital internacional. Assim, mudam-se os atores e é inaugurada a “Nova República”, dando início ao processo de redemocratização brasileira.

No entanto, como afirma Sallum Junior (1996), diversamente de outros países latino-americanos, não houve, no Brasil, uma ruptura efetiva com o sistema anterior. Em nosso país, pelo contrário, o novo regime de governo apenas adaptou-se às exigências impostas pela reestruturação do capitalismo. A aliança liberal vencedora pode ser considerada mudancista, mas não oposicionista.

Decidiu-se transformar o regime político sem, no entanto, confrontar as bases de sustentação do regime anterior. Embora já não estivessem diretamente controlando o governo durante os primeiros anos da Nova República, os militares tiveram uma atuação fundamental nesse período. Assim, embora o regime oficial não fosse mais o ditatorial-militar, as bases do controle político permaneceram imbuídas por indivíduos e ideais militares.

Nesses arranjos políticos, o novo modelo econômico do capital, isto é, o modelo neoliberal, solidificou-se no Brasil do século XX. As mudanças nas políticas financeiras tiveram desdobramentos diretos nas questões de ordenamento social e tiveram influência, conseqüentemente, na elaboração de políticas públicas, com reflexos nas políticas educacionais e curriculares.

Dentro de uma perspectiva de totalidade do sistema capitalista, compreende-se que as políticas educacionais e, por conseguinte, as políticas curriculares, relacionam-se mutuamente com a dinâmica socioeconômica do país, refletindo as alterações econômicas nacionais que derivam das mudanças mercadológicas em nível mundial. Sendo assim, a redemocratização brasileira também pressupunha o início de uma repaginação do modelo educacional vigente no país. Nos anos seguintes, as legislações educacionais brasileiras, assim como seus currículos prescritos, seriam transformados para atender ao processo de globalização.

As mudanças no modelo de governo do país não aconteceram de modo revolucionário, tampouco desarticuladas das matrizes sustentadoras do liberalismo renovado. As reformas propostas eram pautadas fundamentalmente nos ideais de oposição às experiências do socialismo real, ou até mesmo a qualquer modelo de garantia do *Welfare State*. Destarte, “trata-se, então, de retomar os mecanismos do mercado aceitando e tendo como base as teses de ‘Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade’.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Em sua grande totalidade, ganharam corpo as ideias de que as políticas sociais fossem redirecionadas à iniciativa privada, visando apenas ao retorno lucrativo dos investimentos realizados. Seguindo essa lógica, defendeu-se em larga escala políticas públicas que deixassem os atendimentos dos direitos básicos da população aos cuidados do livre-mercado. Aos que não podiam pagar pelos serviços sociais restaram instituições públicas sucateadas que, sem investimentos do governo, tornaram-se ineficazes e insuficientes para o atendimento à população tanto em quantidade, como em qualidade.

O campo educacional não fugiu à regra de desvalorização do investimento estatal nos custeios e diretrizes de ordenamentos privados e internacionais, expressa nas reformas políticas de cunho neoliberal da década de 1980. A política educacional que norteava as transformações realizadas no currículo escolar tinha como princípio uma educação instrumentalizadora, pautada na formação de mão de obra preparada para atender o mercado de trabalho em expansão, fundamentalmente embasando-se na teoria do capital humano. Ademais, um dos principais objetivos educacionais a serem alcançados estava pautado em uma educação modernizadora, que preparasse as (os) cidadãs/cidadãos com competências para atuar no mercado de trabalho globalizado.

Cabe ainda ressaltar que, mesmo durante os anos de chumbo a expansão escolar não ocorreu somente por meio de investimentos estatais na educação, pois já nos primeiros anos da ditadura militar órgãos internacionais e empresas multinacionais intervieram no currículo educacional brasileiro. Sem recursos financeiros suficientes para o investimento e

modernização necessários para reformular a educação brasileira, de modo que esta se tornasse similar aos preceitos ditados pelos grandes centros capitalistas, o governo brasileiro realizou grandes acordos internacionais, aumentando a dependência econômica e a subordinação ideológica do país ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Desde 1965, momento em que o governo militar realizou um grande acordo com os Estados Unidos por meio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), até os finais dos anos de 1980, as reformas educacionais brasileiras tinham como fundamento atender aos interesses das grandes empresas privadas. Sendo assim, a educação seguiu a lógica do Estado mínimo, ideais que seriam aprofundados de maneira mais contundente nos anos de 1990. De acordo com Saviani (2010), o sistema de gestão no Brasil estava em adaptação do ensino, este agora voltado a uma mentalidade empresarial tecnocrata.

Partindo de uma leitura macropolítica desse panorama, compreende-se que a Reforma do Estado era fundamental para reestruturar a economia e fortalecer a atuação das empresas multinacionais em bases internas e, assim, moldar-se às determinações dos grandes capitais estrangeiros. Tal Reforma almejava alcançar a consolidação do Estado mínimo – ou seja, aquele no qual as individualidades são favorecidas e as questões coletivas estão quase todas a cabo das empresas privadas, ressaltando-se os ideais de meritocracia e individualismo –, como o fizeram tantos outros países na América Latina seguindo as diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

O reordenamento político-econômico dos anos 80 e 90 evidenciou o alinhamento financeiro e social do Brasil à nova ordem econômica mundial, em que preocupação com a expansão dos números e lucros supera o interesse pelos processos de humanização, reafirmando a característica fundante do modo capitalista de produção. Bem como explica Ianni (1994):

Também por isso a globalização não significa nunca homogeneização, mas diferenciações em outros níveis, diversidades com outras potencialidades, desigualdades com outras forças. Nesse horizonte, a sociedade global pode ser vista como uma totalidade desde o início problemática, no sentido complexo e contraditório; atravessado pelo desenvolvimento desigual, combinado e contraditório, que se especifica no âmbito de indivíduos, grupos, classes, tribos, nações, sociedades, culturas, religiões, línguas e outras dimensões singulares ou particulares (Ibid., p. 159).

As esferas sociais estavam pautadas pelos princípios do neoliberalismo, ou seja, aqueles renovados das ideias liberais, como o de que as relações sociais, desde as mais

subjetivas até as questões estritamente materiais, são atravessadas pela ideologia mercantil e, conseqüentemente, por uma lógica individualista, priorizando-se a lucratividade e a expansão da produção e dos valores: “Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta – infelizmente em grande parte bem sucedida – de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas” (COUTINHO, 2012, p. 123).

Nesse sentido, apresentavam-se poucas possibilidades de participação e/ou de intervenção direta da sociedade civil no ambiente público, tornando o cenário político brasileiro uma arena na qual a luta para as conquistas pelos direitos sociais (Direitos Humanos) era realizada em um árduo processo de enfrentamento.

Entretanto, mesmo com poucas possibilidades de participação social e de voz ativa nos processos de formulação de políticas e nos espaços decisórios, assevera Draibe (2003) que o movimento de construção das políticas públicas é dinâmico, complexo e realizado por diversas atrizes e atores sociais. No período precedente aos anos de 1990 e desta década em diante, destaca-se a forte participação das mulheres nas arenas políticas nacionais interferindo e elaborando políticas para diversos campos sociais e, a partir de uma perspectiva de macropolítica, logrando intervir nos documentos norteadores nacionais da educação brasileira.

Afirma Antunes (2005) que, dentre os atores sociais que construíram as greves, os conselhos populares e todo o percurso que contribuiu, direta ou indiretamente, para a elaboração e aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), destacam-se as ações das mulheres no processo da redemocratização brasileira, tendo aquelas atuado desde o início do período do regime ditatorial no combate e resistência ao ideário militar.

Segundo Fonseca (2009), a partir do ano de 1985 o cenário político nacional tornou-se frutífero no que tangia às mobilizações sociais, destacando-se, no campo da educação, as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública que reuniram educadores de diversas correntes pedagógicas e filosóficas para discussões e elaborações voltadas às propostas educacionais de caráter mais autônomo para a educação pública. Esse momento constituiu um marco no processo de amadurecimento da reflexão acadêmica quanto aos rumos da escola pública no Brasil. Ademais destaca a autora que:

As Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública congregaram partidos políticos, educadores, estudantes, sindicatos, moradores de bairro e associações de pais, tendo como norte a

elaboração de propostas para a futura Assembleia Nacional Constituinte de 1988 (FONSECA, 2009, p. 164).

De acordo com Pinto (2010), muitas mulheres, neste contexto, engajaram-se na luta feminista, a qual consiste, da mesma forma, em uma luta política, em um período no qual ser politicamente ativo era um risco. Contudo, as atrizes sociais agiram de forma consistente e organizada no intuito de transformar a cultura política machista e apassivadora, rumo a uma organização de cunho mais democrático.

As histórias oficiais da construção da sociedade brasileira por diversas vezes apagaram e/ou minimizaram as participações femininas - nos e dos - movimentos políticos. Este fato disseminou uma interpretação unilateral da história. Assim, à medida que as ações das mulheres foram suprimidas das memórias curriculares, bem como dos documentos legais, solidificou-se uma percepção de construção histórico social que inviabiliza a compreensão geral de que a nação brasileira tem também suas heroínas: mulheres que, enquanto agentes ativas politicamente, lutaram, dentro e fora das instituições estatais, por conquistas de direitos e pela implementação de políticas públicas que fossem equitativas.

Segundo a teoria da escolha-racional, as instituições têm grande influência nas regras, decisões e formulações das políticas públicas, visto que elas têm peso fundamental nos processos decisórios, nas formulações e nas implementações das políticas públicas. Ademais, as contribuições dessa teoria enriqueceram tanto os balanços das políticas públicas quanto as avaliações das instituições e de suas regras, assim como do posicionamento de seus atores no processo decisório. Os princípios da escolha-racional corroboraram para o desvelamento de dois fatores vinculados ao papel das instituições e dos movimentos sociais no desencadeamento final das políticas (SOUZA, 2006).

Uma grande contribuição a esse debate foi dada pela teoria da escolha racional pelo questionamento de dois mitos. O primeiro é o de que, conforme mencionado acima, interesses individuais agregados gerariam ação coletiva (Olson, 1965). O segundo é o de que a ação coletiva produz necessariamente bens coletivos (Arrow, 1951). Definições sobre políticas públicas são, em uma democracia, questões de ação coletiva e de distribuição de bens coletivos e, na formulação da escolha racional, requerem o desenho de incentivos seletivos, na expressão de Olson, para diminuir sua captura por grupos ou interesses personalistas (SOUZA, 2006, p. 37).

Adentrando na história dos debates e disputas que envolvem as elaborações de políticas públicas para a equidade de gênero no Brasil, também no âmbito constitucional,

nota-se a relevância das instituições públicas no processo de formulação das políticas públicas. Por exemplo, a Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1998) expressa o produto final de um longo percurso de debates e embates políticos, trajeto este que nunca ocorre de modo mecânico. Por mais simplista que possa ser o escopo inicial de uma política, suas elaborações, desde a inclusão na agenda institucional até a sua implementação, envolvem negociações políticas, interesses e ações de atrizes e atores diferenciados.

Sendo assim, compreender os resultados, institucionais ou não, das ações das mulheres enquanto atrizes sociais no Brasil, implica assimilar que as políticas públicas não são um puro encadeamento estático e linear de ações. Há vida nessas etapas, atravessamentos por parte de várias/os atrizes/atores sociais, interesses particulares, intervenções empresariais, dentre outras questões que influenciam as fases da política pública. Nesse sentido, o entendimento da atuação das mulheres na luta por direitos sociais após a segunda metade da década de 1980 exige, também, a compreensão de que o processo de elaboração das políticas é complexo. Pensar sobre políticas estatais implica reflexão a respeito de políticas que estão submetidas ao conjunto da estrutura legal-institucional.

Um exemplo de que as formulações de políticas públicas com perspectivas de equidade de gênero são permeadas por interesses de vários atores sociais foi a adesão, por parte dos partidos políticos, às pautas voltadas às questões de gênero e aos direitos sociais das mulheres. Deste modo, nesse período houve um avanço do movimento feminista – isto é, aquele diretamente ligado às organizações partidárias e/ou de atuações políticas com vieses institucionais –, o qual articulou-se com grupos femininos e comunidades de mulheres que, embora fossem organizadas, não tinham como prática política reivindicar seus direitos tanto nas ruas quanto nas esferas legislativas (COSTA, 2014).

Essa união de mulheres com práticas e leituras políticas diversas possibilitou o enriquecimento e a expansão das lutas pelos direitos femininos enquanto pautas a serem inseridas na agenda institucional. De forma inédita, as atrizes sociais do final da década de 1970 tornaram o eleitorado feminino um atrativo para os interesses eleitoreiros dos partidos políticos vigentes. Houve uma incorporação, por parte das organizações partidárias, das demandas das mulheres aos seus programas e plataformas eleitorais, chegando a fundarem específicos Departamentos Femininos dentro de suas organizações. As mulheres tornaram-se alvo de conquistas de votos ao ponto de que até mesmo o principal partido de direita, o Partido Democrático Social (PDS), criou seu próprio Comitê Feminino.

Destaca-se, brevemente, as ressalvas a respeito das políticas públicas em seu amplo e complexo processo, a fim de pontuar os movimentos das mulheres na busca por direitos

sociais que as incluíssem. Observa-se que, no início dos anos 1980, ensaiava-se a Campanha “Mulher e Constituinte”, e nos anos seguintes ocorreu a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Este Conselho teve suas origens nos Conselhos dos Direitos da Mulher (CDM). Os CDMs foram organizações populares inicialmente de caráter regional que posteriormente alcançaram um nível de abrangência estadual e que, finalmente, com a aproximação do período de abertura política no Brasil, tomaram proporções nacionais e institucionalizadas.

O CNDM surgiu por meio de uma aliança entre as feministas vinculadas ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o então futuro presidente eleito Tancredo Neves. Contudo, as elaborações políticas que solidificariam as bases do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher já vinham sendo articuladas anteriormente à sua criação, pois as fundadoras do CNDM já se mobilizavam no Movimento Mulheres pelas Diretas Já, este último fundado junto ao Ministério da Justiça e contando com cerca de 18 integrantes, fundos orçamentários próprios e uma presidenta com status de ministra.

O CNDM, de fato, se transformou em um organismo estatal responsável por elaborar e propor políticas especiais para as mulheres, e, contrariando o temor de muitas feministas, se destacou na luta pelo fortalecimento e respeito à autonomia do movimento de mulheres, o que lhe garantiu o reconhecimento de toda a sociedade (COSTA, 2005, p. 17).

Contrariando a opinião de muitas mulheres do movimento feminista que tinham receio dos destinos que o movimento poderia tomar, visto que muitas feministas não acreditavam que seria possível realizar ganhos de dentro do aparelho estatal, a criação do CNDM provou a importância da institucionalização e inclusão na agenda formal das demandas trazidas pelas mulheres.

Em meados de 1984, período de ensaios políticos que culminariam na Constituição de 1988, os movimentos de mulheres ligados aos partidos políticos e as mulheres representantes de organizações não-governamentais, bem como as auto-organizações civis, pressionavam para que as pautas e demandas das mulheres e as questões de gênero fossem incluídas na agenda. Encabeçando esse movimento, o CNDM conduziu a campanha nacional “Mulher e Constituinte” em novembro de 1985, com o slogan: “*Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher*”.

A campanha saiu de seu âmbito regional e tomou proporções nacionais, tendo como pauta central a articulação de mulheres de todos os estados do Brasil para que elas, a uma só voz, pudessem exigir os direitos tangentes às questões de gênero e que estes fossem incluídos

na futura legislação. As sistematizações das demandas regionais foram compiladas num encontro nacional que contou com a presença de duas mil mulheres.

As reivindicações femininas foram sintetizadas e levadas até à Assembleia Nacional Constituinte em uma carta para que fossem apresentadas à sociedade civil as exigências das mulheres, que buscavam a redemocratização do país e a equidade de gênero. A carta foi intitulada de: *Carta das mulheres brasileiras à Assembleia Constituinte*, e continha as reivindicações das mulheres brasileiras por uma nova forma de participação na vida social. As contestações e necessidades do mulheril brasileiro exigiam que elas fossem vistas como agentes participativas, sendo reconhecidas como as grandes atrizes sociais que são. Os requerimentos passavam, também, por melhorias na saúde, na educação, na vida doméstica, no trabalho e na vida pública.

Para nós, mulheres, o exercício pleno da cidadania significa, sim, o direito à representação, à voz e à vez na vida pública, mas implica, ao mesmo tempo, a dignidade na vida cotidiana, que a lei pode inspirar e deve assegurar, o direito à educação, à saúde, à segurança, à vivência familiar sem traumas. O voto das mulheres traz consigo essa dupla exigência: um sistema político igualitário e uma vida civil não autoritária (CARTA DAS MULHERES AOS CONSTITUENTES, 1986).

Esse momento (movimento) foi decisório para que as mulheres, assim como suas pautas específicas, fossem visibilizadas. Desde a apresentação da *Carta das mulheres brasileiras à Assembleia Constituinte* em diante, a população feminina começou a conquistar espaço e voz na arena política. Costa (1998) assegura que, nesse momento histórico, as mulheres conseguiram participar ativamente no Congresso Nacional: as mulheres brancas, negras, trabalhadoras domésticas ou pequenas comerciantes, professoras, artistas, dentre tantas outras. Mulheres representando vários setores e realidades uniram-se na defesa da elaboração de uma legislação mais igualitária. O movimento feminista, fortalecido nesse cenário político, consegue assim estabelecer negociações diretas com os parlamentares, compreendendo a predominância e a acentuada relevância nos resultados dos processos decisórios que são permeados por políticas de coalizão e de clientelismo. As mulheres buscaram respaldos e alianças políticas que favorecessem os direitos sociais voltados à mulher e à equidade de gênero.

Essa atuação política das mulheres ficou midiaticamente conhecida como “lobby do batom”, que fez com que o movimento feminino/feminista conseguisse uma aprovação de 80% de suas pautas, constituindo-se como o movimento social que teve a maior parte de suas

demandas atendidas naquele momento. O lobby do batom caracterizou-se como uma inovação na cultura política dentro do Senado Federal. As mulheres, atuando em conjunto, ficaram conhecidas como “a bancada feminina”, a qual reunia deputadas e mulheres ligadas aos movimentos sociais que fizeram valer exatamente o que solicitavam em sua Carta. De forma uníssona, as deputadas constituintes, independentemente de suas filiações partidárias, e/ou orientações políticas, uniram-se em um legítimo bloco de gênero apresentando e defendendo suas propostas e pautas, até que se fizessem legítima e legalmente ouvidas (COSTA, 2009).

As mulheres usaram como estratégia política a proposição de suas demandas de forma suprapartidária, assegurando, dessa maneira, mais ganhos do que perdas para o movimento. Desse modo, o lobby do batom apresentou uma nova forma de fazer política, quebrando a lógica tradicional existente entre os *policymakers*, os *policytakers*<sup>5</sup>, os atores sociais e a população como um todo. As mulheres, importantes atrizes sociais e formuladoras de políticas nesse movimento inusitado, realizaram articulações que reuniram alianças entre o movimento feminista e a bancada feminina legislativa. Por intermédio do CDNM foi possível que o próprio movimento defendesse suas pautas, sem necessidade de intervenção ou de representação única e direta de um partido político.

O cenário brasileiro passava por reformulações e, pouco a pouco, diante dos conflitos de interesses na arena política e dos tensionamentos populares nas ruas e parlamentos, a forma de fazer política do Estado também se transformava. Reflexo importante do enfraquecimento da cultura política embasada no militarismo e da força nos processos decisórios do fazer político foi a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988.

De acordo com Zenaide e Tosi (2004), a partir da promulgação da nova Carta Magna, que ficou conhecida como a *Constituição Cidadã*, o Estado assumiu também a figura de Estado Democrático de Direito, admitindo a vocalização de mais de uma perspectiva ideológica, permitindo, dessa forma, que os direitos humanos estivessem presentes no arcabouço jurídico e institucional das políticas sociais e da cultura democrática. A Constituição cidadã foi um marco de ruptura com o regime militar, trazendo expectativas de uma sociedade democrática. No entanto, o desenho institucional que estaria por vir não seria completamente satisfatório para a classe trabalhadora.

Para Vianna e Unbehaum (2004), a intersecção das relações de gênero para com as outras esferas sociais, como a educação, tornaram-se mais candentes a partir da década de 1990, de modo que as leituras acadêmicas socioeconômicas, ao fundirem-se com as questões

---

<sup>5</sup> Destinatários de uma política pública, ou seja, aqueles atores para os quais a política pública foi elaborada (SECCHI, 2013, p. 156).

de gênero – lendo-as também como um fator político –, avançaram e enriqueceram em relação à sistematização de reivindicações que tinham como norte a superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher.

Contudo, o avanço quanto às reflexões sobre o machismo e as violências de gênero não asseguraram a ampliação da defesa dos direitos das mulheres, visto que o Estado assumia, nesse momento, uma postura restritiva e de desresponsabilização social em vários setores sociais, dentre eles a educação.

Novamente desacreditada das organizações partidárias, e sem bases sólidas de formação para uma educação política consistente, a população retorna à cultura de personalização das questões que são estruturais, acreditando que a salvação econômica do país viria de uma nova figura e tendo a imagem de que alguém seria o redentor de todos os problemas. As esperanças da massa brasileira recaem, mais especificamente, nas urnas: as eleições de 1989 trariam o candidato representante do típico “salvador da pátria”. Assim, a jovem figura de Fernando Collor de Mello assumiu a Presidência da República após a primeira eleição direta desde 1960.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), Collor foi uma aposta da burguesia, filho das grandes oligarquias nordestinas. O candidato eleito atendia aos interesses de sua classe e prometia dar um novo rumo ao país, reafirmando e se pautando nos pressupostos ideológicos sustentados pelos princípios neoliberais. Os tempos eram de modernização, globalização e mundialização do capital. Para tanto, “[...] este ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial [...]” (Ibid., p. 105).

Figura política dúbia e contraditória, Collor aparecia como o rosto jovem que traria uma nova roupagem para o cenário político brasileiro, que livraria o Brasil das garras dos partidos e dos parlamentares desonestos e implementaria boas condutas morais no fazer político. No entanto, o novo presidente já estava vinculado às elites políticas brasileiras, conhecidas por sua corrupta conduta. Assim, ainda que com alguns acertos, mandato do presidente ficou marcado por seus vários equívocos, casos de corrupção e atitudes desmedidas. Conforme ressalta Pereira (1995), no campo da administração pública era notável a incompetência do Presidente, e no contexto de seu governo as reformas foram errôneas. Estas fracassaram pela falta de planejamento eficaz, assim como o plano de combate à inflação e as políticas sociais.

Ao final de 1992, tendo o Presidente fracassado em suas articulações políticas, com sua base de sustentação abalada (Partido da Frente Liberal- PFL) e não atendendo mais aos

interesses econômicos das negociações realizadas “pelo alto” na comunidade política, Fernando Collor escreve uma carta renunciando a seu cargo. Contudo, seus colegas parlamentares consideraram que o pedido de renúncia do Presidente fora tardio, levando o processo de impedimento às últimas instâncias, o que fez com que Collor tivesse seu cargo cassado e ficasse inelegível por oito anos. Assim, o Brasil seria o primeiro país na América Latina a realizar um *impeachment*.

Com a retirada de Collor, Itamar Franco, o então vice-presidente, assume o posto de governante da nação. A reviravolta política trouxera consigo muitas incertezas, mas também possibilidades de um rearranjo no seio de poder político. Assim, afirma Antunes (2005) que o mandato de Itamar Franco fora ambíguo desde o início, tendo o novo Presidente herdado um governo lembrado por um passado de corrupções e fraturas nos setores político, econômico, social e ético, e de neoliberalismo econômico subordinado. A dualidade do enigmático governo transparecia no discurso e nas ações de Itamar. Embora o então presidente contasse com o apoio até das alas mais à esquerda, também atendia aos interesses da elite. Seu mandato foi marcado por discursos de afirmações de implementação de um novo reformismo social, mas, na prática, implementou um programa modernizador/ beneficiador para os donos do capital. Durante seus dois anos de governo, Itamar Franco deu continuidade ao projeto iniciado por Collor, com mais eficiência e ganhos para a elite. Nesse sentido, Itamar Franco falou em dar muito ao povo, mas em verdade pouco fez, ou melhor, caminhou no sentido contrário.

Também nesse sentido desenharam-se as políticas educacionais. Fonseca (2009) afirma que Murílio Hingel, Ministro da Educação no governo de Itamar, ensaiou uma nova forma de realizar políticas educacionais nacionais. O então ministro propôs o Acordo Nacional de Educação como um instrumento necessário para a melhoria da qualidade da educação brasileira, ecoando as exigências da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), que ano de 1995 exigiu que os países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos – resultante da Conferência Internacional de Jontien, em 1990 –, elaborassem seus planos educacionais embasando-se na convenção.

Com base nas recomendações da Conferência de Jontien, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos. Entretanto, apesar do tom democrático e autônomo de Hingel, o plano assumiu as orientações doutrinárias e as metas quantitativas do fórum internacional, entre elas: a prioridade conferida à ampliação do Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio; e a previsão de uma série de ações para a qualidade do ensino, como a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação da Educação

Básica, buscando aferir a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (BRASIL, 1993).

Nesse processo da redemocratização brasileira muitos rearranjos político-econômicos foram realizados, especialmente pelos centros de poder com o intuito de manter o *status quo* e resolver a crise de Estado. Entretanto, como bem lembrado anteriormente, a elaboração e implementação das políticas não são estáticas, nem tampouco mecânicas. Nesse sentido, apreende-se que o processo de redemocratização trouxe também ganhos para a população, embora a redemocratização tenha sido realizada por muitas/os atrizes/atores da comunidade política ligadas/os ao regime ditatorial, e pelo fato de a antiga forma do Estado estar em crise - fundamentalmente econômica - por não se adequar mais às exigências da reformulação capitalista central. O fim da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) no país possibilitou e, até mesmo, gerou tensionamentos, provocando a atuação política das massas e das forças de esquerda.

### **1.1 A década de 1990 e as políticas curriculares: documentos norteadores da educação brasileira**

Em nível global, as reformas foram organizadas por organismos regionais e internacionais vinculados aos mecanismos de mercado. Tais órgãos cumpriram a tarefa de assegurar a lucratividade no/do capitalismo. Para tanto, foi necessário nortear as diretrizes e intervir diretamente nas regiões centrais, assim como nas periféricas. As mudanças foram protagonizadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial (BID) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Antes mesmo da década de 90 já havia ocorrido, porém, uma grande convenção que seria responsável por iniciar e legitimar a implementação dessas grandes e ambiciosas reformas políticas, e que teve como produto final o Consenso de Washington (1989). As disposições finais do encontro ditaram as novas regras do jogo político e determinaram, como princípios fundamentais: elaboração e implementação de políticas no sentido de redução de gastos públicos; realização de reforma tributária; pactos e investimentos estrangeiros, fomentação da privatização das instituições que asseguravam os direitos sociais, e retirada, integral ou parcial, da responsabilidade do domínio estatal.

Condicionado pelas agências multilaterais do FMI e do Banco Mundial, o Brasil assumiu, sob a gestão do governo Collor, acordos que adotavam as políticas de abertura de

mercado, desregulamentação de capitais do mercado interno e a privatização econômica. Essas ações submeteram o país ao mercado externo e ao capital estrangeiro e, dessa forma, inseriram o Brasil no bojo da política neoliberal.

Segundo Filgueiras (2000), na América Latina o Consenso de Washington foi o norteador, o currículo-base para os novos caminhos a serem seguidos, determinando que os rumos políticos e socioeconômicos trilhados garantissem a estabilização financeira e a seguridade para o desenvolvimento do mercado globalizado. Na ordem econômica neoliberal, as prescrições elaboradas no Consenso de Washington postulavam-se como necessárias e urgentes para que os países “subdesenvolvidos”, em especial os latino-americanos, adentrassem economicamente na lógica do mercado mundial.

O desenho constitucional do país era bastante complexo e dúbio pois, ao passo que as diretrizes internacionais elaboravam políticas de restrições de direitos sociais, também ascendiam, na cultura política, movimentos de resistências e de ganhos populares. Numa perspectiva de avanço do processo democrático do país dentro de um regime de Estado de Direito com Democracia Participativa, constituiu um progresso significativo a elaboração e implementação da *Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos*, proclamada em 1993 na cidade de Viena. O documento certificava que toda pessoa humana deveria ter seus direitos garantidos, sendo estes universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. Isto é, todas as pessoas sem distinção de gênero, raça/etnia, sexualidade e/ou religião, devem ser respeitadas e ter seus direitos assegurados.

De acordo com Miranda (2006), no Brasil, a *Declaração* refletiu na elaboração do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) e na implementação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados (CDHCD). Na sequência destas elaborações de políticas e seguindo as orientações da ONU, no ano de 1996 foi lançada a versão inicial do PNDH.

Nesse sentido, inseria-se perfeitamente a luta pela equidade entre os gêneros e, precisamente, a relevância de uma educação não-sexista para as relações de gênero, ainda que, concretamente, a garantia dos Direitos Humanos tornava-se uma tarefa ainda mais árdua diante de um contexto socioeconômico neoliberal, ou seja, de um sistema baseado na exploração e que pressupõe, dessa forma, a desigualdade. Representou uma vitória para o exercício político da participação popular, na década de 90:

As duas eleições presidenciais seguintes, feitas em clima de normalidade. Na primeira, em 1994, foi eleito em primeiro turno o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Durante seu mandato, o Congresso, sob intensa pressão do Executivo, aprovou a reeleição, que veio a beneficiar o presidente na eleição de 1998, ganha por ele também no primeiro turno (CARVALHO, 2002, p. 205).

Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que esse período foi marcado por uma renovação política – ao menos de repaginação nas diretrizes do cenário nacional – representada por mudanças orientadas pelo mercado internacional, mais especificamente, nos arranjos políticos e financeiros no contexto do assim denominado processo de globalização. As bases econômicas e ideológicas que sustentam as mudanças vivenciadas nos anos de 1990 estavam diretamente relacionadas à crise estrutural do capital.

O futuro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-1998/1999-2003), seria um marco para o desenvolvimento e aprofundamento das pautas neoliberais no país. Nesse sentido, o governo FHC colocaria o Brasil mais próximo à lógica da globalização e internacionalização do capital e da economia, reestruturando as políticas nacionais, em seus vários setores – financeiro e social, por exemplo – com vistas a atender a ordem econômica desenhada pelos países de capitalismo central.

FHC seguiu estes preceitos de políticas públicas durante seus mandatos, a Reforma Estatal (modernização administrativa e econômica) refletiu também na educação pois, como asseguram Cavaleiro e Vianna (2011, p. 27), “uma política pública compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes no interior da formação societária”. O contexto dos anos de 1990 foi marcado por intensa desestatização e privatização do mercado nacional, no qual se fortaleceu a figura do Estado mínimo, portanto, o desenho institucional buscou fortalecer os preceitos da globalização em todas as áreas possíveis.

Seguindo os preceitos do Consenso de Washington, em 1995 Fernando Henrique Cardoso dá sequência à internacionalização do capital/ produção interna, adotando um modelo de governo que realizará a modernização brasileira por meio de reformas e alterações estruturais. FHC foi eficaz nos propósitos defendidos por sua administração no que tange às questões econômicas, especialmente em relação ao ajuste fiscal e à organização de um Estado mínimo. Segundo Filgueiras (2000), com o objetivo de atender aos preceitos da nova ordem mundial (compreenda-se, globalização), FHC consolidou o Plano Real<sup>6</sup>, este previamente

---

<sup>6</sup> “Plano Real”: De acordo com Filgueiras (2000), o Plano Real foi um plano econômico, desenvolvido e aplicado no Brasil durante o governo de Itamar Franco. Implementado em 30 de junho de 1994, tinha como

planejado quando Cardoso ainda ocupava o cargo de Ministro da Fazenda. Também seguindo o receituário de Washington, o Plano Real impôs à economia uma série de alterações de reestruturação econômica e produtiva do Brasil sob os fundamentos da nova ordem mundial.

Fernando Henrique Cardoso realizaria outras medidas que conquistariam a mudança de posição do Brasil perante a economia mundial, como a política de ajuste fiscal, as privatizações das empresas estatais e a proposição de reformas na educação e nas políticas sociais, bem como mudanças legislativas, administrativas e executivas. Essas políticas estavam completamente voltadas para a implementação do novo modelo capitalista, tratando o então presidente de assegurar que o Brasil possuísse as características necessárias para o bom desenvolvimento do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos (leia-se, submissão): dependência econômica; privatização e passividade. A pauta central da agenda de FHC era a privatização, ou no mínimo, a concessão, com o objetivo de que as indústrias particulares ganhassem maior espaço e autonomia no mercado. Dessa forma, foram privatizadas uma gama de companhias, tais como as de telecomunicações, rodovias e de energia elétrica. Pode-se apreender como expoentes máximos desse movimento as desestatizações da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e da Vale do Rio Doce (ANTUNES, 2005).

Todo esse processo de desmonte das empresas estatais e de abertura econômica, flexível e servil aos grandes capitais internacionais provocaram altas taxas de desemprego no Brasil: “[...] Desemprego em escala explosiva, que só em São Paulo chega a quase 20% da sua força de trabalho, precarizações de direitos (já bastante restritos) [...]” (Ibid., p. 38).

Destarte, por esse ângulo instauram-se também as políticas educacionais dos anos 90, elaboradas, implantadas e implementadas majoritariamente com o intuito de seguir os ideais dominantes e formar pessoas – no contexto escolar ou não – segundo os preceitos político-econômicos vigentes da época.

Os processos e rearranjos sociopolíticos e econômicos nas formulações das políticas públicas – nas quais se enquadram as políticas educacionais e, mais especificamente, as políticas curriculares – não ocorreram de maneira linear nem tampouco sem conflitos internos nas arenas institucionais. Compartilha-se da leitura de Draibe (2003) de que já a partir do primeiro mandato de governo de Fernando Henrique Cardoso intensificam-se a formulação de novas políticas educacionais no cenário político brasileiro. Nesse sentido, a esfera político-

---

principal objetivo a redução e o controle da inflação. Foi elaborado por Fernando Henrique Cardoso que ocupava, naquele momento, o cargo de Ministro da Fazenda. A implementação do “Plano” envolveu diversas etapas, tais como: redução dos gastos públicos e aumento das taxas de imposto; criação da Unidade Real de Valor (URV) para desindexação da economia; criação de uma nova moeda (REAL); redução dos impostos de importação e controle cambial.

educacional esteve muito envolta pelas disputas ideológicas expressas pelos diferentes grupos e interesses políticos na arena institucional.

Diversas políticas públicas (educacionais) marcaram o primeiro governo de FHC, como a implementação da política de financiamento da educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a qual, para além de captar maiores recursos para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, estimulou intensamente a descentralização do Ensino Fundamental I em prol da municipalização desta etapa da educação. Num pacote de políticas educacionais e curriculares, o Governo Federal reestruturou de maneira expressiva a Educação no país. Como explana Negri (2014):

As mudanças observadas foram induzidas por importantes alterações no marco legal federal, incluindo iniciativas de grande magnitude: a Constituição de 1988; a LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o Fundef criado em 1997 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); a estruturação de um sistema de monitoramento e avaliação educacional a partir de 1996 (Censo Escolar, exames nacionais de avaliação etc.); e o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que substituiu o Fundef em 2007 (Ibid., p. 8).

Segundo Vianna e Unbehaum (2004), a aprovação da LDBEN/1996 após mais de sete anos de tramitação no Congresso Nacional e mediante intervenção do governo federal, expressa categoricamente as renovações nas políticas educacionais e curriculares que se consolidariam nos anos futuros. Logo em seguida, em consonância com as diretrizes da nova LDBEN ramificando as metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do MEC, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, sendo que este último documento passaria a vigorar somente a partir do ano de 2001.

Houve, na década de 1990, uma grande e contraditória articulação entre os planos educacionais e os programas estratégicos para o desenvolvimento econômicos do país. As reformas e elaborações de documentos nacionais orientadores da educação brasileira tomaram rumos e proporções nunca vistos antes no âmbito das políticas educacionais nacionais, inclusive no que tange a uma perspectiva democrática de educação e de educação para relações de gênero menos díspares. Para tanto, afirmam Vianna e Unbehaum (2004, p. 83):

A abrangência, o caráter inédito e a grande visibilidade das reformas federais implantadas no final dos anos de 1990 criaram um campo de discussão envolvendo os contestadores da matriz ideológico-doutrinária do governo de Fernando Henrique Cardoso. Não cabe aqui um exame aprofundado desse caráter e de sua marca na atual LDB, no PNE e nos PCN[...] A análise aqui empreendida considera marca indelével a mencionada contradição entre a forte reorientação pela ótica neoliberal e a defesa de várias conquistas de direitos sociais com base na Constituição Federal, mas enfatiza os aspectos das políticas educacionais concernentes à manutenção e/ou supressão das desigualdades de gênero.

Ao final do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), estavam redefinidas as políticas para a Educação Básica e a reestruturação das políticas alterou e “modernizou” os nortes da educação. Na prática, a qualidade educacional deixou de estar vinculada às perspectivas democráticas e passou a ser mensurada quantitativamente por meio de avaliações institucionais em nível federal, com o objetivo de alcançar eficiência técnica e administrativa. Como era esperado pelo “novo bloco hegemônico”, FHC venceu novamente as eleições e se reelegeu para seu 2º mandato. Com a vitória de Fernando Henrique, a sequência do projeto de internacionalização do capital brasileiro estaria assegurada. O plano era de que FHC efetivasse a continuidade da “globalização” da economia brasileira em seu 2º mandato, a partir de 1999 até os anos de 2003.

## **1.2 Currículo educacional brasileiro no século XXI: os Direitos Humanos e a Educação para as Relações de Gênero em destaque**

Na segunda fase de FHC sob o comando do país, intensificaram-se ainda mais as privatizações e flexibilizações da economia e do mercado nacional. Seguir lealmente as diretrizes econômicas internacionais e estar em boa relação com o FMI não assegurou, para o governo, popularidade ou legitimidade com as/os trabalhadoras/es brasileiras/os, tampouco garantiu ao país livrar-se da dívida externa e/ou extinguir a crise fiscal nacional. Mesmo com sua vitória nas urnas, o cenário para o projeto político que dava sustentação ao Governo FHC começou a ruir a partir de 1999. As crises social, fiscal e política tornaram-se candentes, e as falhas do sistema explicitaram a realidade da gestão que se mostrou, na prática, menos eficaz do que no discurso diplomático do Presidente.

Nesse sentido, quanto à política fiscal e seus desdobramentos, afirma Filgueiras (2000) que:

[...] a atual política econômica, de subordinação à lógica do capital financeiro de aprofundamento das reformas liberais, apenas promove uma espécie de “fuga para frente”, que concentra renda, precariza o mercado de trabalho, deteriora as condições sociais, fragiliza financeiramente o Estado e exige, reiteradamente, sucessivos “ajustes fiscais”. Essa política pode saciar, momentaneamente, conjuntamente, em cada conjuntura, o apetite dos “mercados”, mas para apenas recolocar, mais à frente, os mesmos problemas e as mesmas contradições (Ibid., p. 213).

Em consonância com a interpretação de Filgueras, Antunes (2005) relembra as explosivas manifestações contra o governo FHC em seu segundo mandato, as quais foram capazes de aglutinar quase 100 mil trabalhadoras/es em Brasília, bem como as greves de metalúrgicos – que reivindicavam equidade salarial e se rechaçavam as demissões em massa – e as ações do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na luta pela redistribuição de terras e pela visibilidade e dignidade do trabalhador do campo frente ao mundo do trabalho.

Seguindo com seu projeto de governo de dar “nova face” político-econômica ao Brasil, mas sem conseguir solucionar ou amenizar os antigos e inerentes problemas de ordem estrutural/social do país, FHC adotou, diante do enfraquecimento de suas bases aliadas, uma postura ainda mais rígida perante os *policy makers*.

Segundo Almeida (2010), respaldadas pelo Congresso Nacional (emendas na CF /88) e articuladas ao projeto de modernização neoliberal, seguiam também as metas do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Em 2001 a internacionalização e privatizações das empresas brasileiras eram crescentes, diferentemente de seu quadro inicial, em 1997. Assim, o volume das privatizações aumentou substancialmente, e após os anos 2000 os investidores do mercado internacional eram majoritários nas compras das empresas brasileiras desestatizadas.

Em síntese, compreende-se que o projeto de privatização das indústrias brasileiras foi articulado e fomentado muito antes de Fernando Henrique alcançar a Presidência da República, embora tenha sido em seu governo que as desestatizações se aprofundaram e se concretizaram em larga escala. Almeida (2010) assegura que o discurso da falência das empresas estatais fora alimentado desde o governo Geisel, sendo clara decisão dos agentes políticos instaurarem a privatização de empresas estatais no país.

Dos meados da década de 1970 até os anos 2000, as articulações políticas levaram ao fortalecimento do argumento da venda dos setores industriais brasileiros, FHC solidificou, e não somente a reboque dos mandos e desmandos do FMI, as faces modernas da política e da reestruturação produtiva, aprofundando, contudo, os velhos problemas tradicionais e estruturais inerentes aos alicerces do capital: a crise social e o desemprego.

O grande processo de privatização não gerou o tão esperado (perfeito) desenvolvimento globalizado, muito pelo contrário: o que o grosso da população viveu foram privações, recessões e desemprego. De acordo com Deo (2011), antes mesmo da reeleição, mais de 30 mil servidores públicos foram exonerados de seus cargos públicos não-estáveis, tendo sido também afetados pela política de redução de gastos os trabalhadores federais, dos com o veto de seus reajustes salariais.

Nesse sentido, asseveram Friogotto e Ciavatta (2003) que as análises críticas referentes ao governo de FHC apontam, em sua totalidade, para o fato de que o regime neoliberal das décadas de 1990 e 2000 direcionou todas as esferas políticas a articularem-se e subordinarem-se aos organismos internacionais. Nesse sentido, esse processo também ocorreu com a educação, que ao longo das duas décadas que compreendem o governo de FHC, sofreu importantes alterações por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, por fim, do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001). Esses documentos oficiais curriculares eram norteadores da educação brasileira e, em conformidade com o fazer político real do governo, afirmavam um discurso de democracia pautando-se na cidadania, mas que, de fato, embasavam-se nos princípios ditados pelos gestores da mundialização do capital.

As políticas educacionais e, conseqüentemente, as políticas curriculares, foram formuladas e implementadas seguindo à risca a cartilha neoliberal, cujo epicentro pautou-se na meritocracia, na liberdade instaurada no e pelo livre mercado, na concorrência e na competitividade. Desde o campo macro das políticas públicas, passando pelas políticas educacionais até atingirem-se as políticas curriculares, pode-se observar a lógica neoliberal fundamentando e atravessando a educação e a sociedade em todos os sentidos.

Segundo Rosemberg (2001), estabeleceram-se políticas e discursos que apregoavam a erradicação do analfabetismo, a melhoria de vida, o desenvolvimento financeiro e tecnológico, mas que, ao mesmo tempo, aglutinavam conceitos contraditórios, como exemplificam a defesa da equidade e, ao mesmo tempo, da competitividade, e da argumentação pela diversidade – sexual, étnica e de gênero –, concomitante à busca pela homogeneização/padronização ideológica e dos corpos.

É fato que tais contradições exemplificam as verdadeiras intenções do Estado por detrás do currículo prescrito, porém, debruçando-se mais atentamente a esse recorte/objeto de estudo, é possível apreender o movimento para além das aparências. Na análise dessas incompatibilidades, as quais expressam, em alguma medida, o movimento dialético, isto é, a conflituosa relação que o capital traz imbricado em suas entranhas, compreende-se que os

processos decisórios no campo da educação explicitam também arenas de embates e disputas ideológicas.

Uma amostra de que a arena das políticas educacionais brasileiras é conflituosa e complexa foi a reelaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2). O PNDH-2 foi implementado a partir de 2002. Se, por um lado, a reestruturação do documento deu-lhe um caráter mais normativo, por outro aprofundava o detalhamento das áreas às quais os Direitos humanos deveriam englobar e apresentou uma forte conexão e reconhecimento da Educação em Direitos Humanos.

De acordo com Adorno (2010), o segundo PNDH diferenciou-se do primeiro Programa fundamentalmente pelo caráter e peso político que foi conferido ao documento, visto que no PNDH-2 foram interpretados com a mesma relevância os direitos econômicos e sociais os quais se conferem aos direitos civis e políticos. Nesse sentido, dando sequência a essa perspectiva de política educacional, em 2003 iniciou-se a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2003), que seria implementado, de fato, três anos depois. O PNEDH (2006), foi marcado por uma perspectiva de educação pautada na cidadania e democracia, promovendo a diminuição da desigualdade e fomento da cultura da paz. Como exposto na apresentação do documento oficial:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2006, p. 11).

No que tange à Educação para as Relações de Gênero, o documento orientador da educação brasileira trouxe diversos avanços para a promoção de justiça social e equidade, como o uso de siglas como: GLTTB – Gays, Lésbicas, Transgêneros, Transexuais e Bissexuais, o que denotava uma perspectiva de educação não sexista e binária. Na leitura do Documento, encontra-se, entre suas ações programáticas, o seguinte tópico:

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e

violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; [...] (BRASIL, 2006, p. 33).

A implementação e concretização do PNEDH – 2 (BRASIL, 2006), efetivou-se na transição do governo de FHC, para o governo de Luís Inácio Lula da Silva, representante máximo do Partido dos Trabalhadores (PT). A transição de governos não representou somente uma mudança de faces no cenário político nacional, para além da chegada de um novo presidente, o Brasil vivenciou também o início de um governo com propostas de mudanças no modelo de governança política. O PNEDH - 2 (BRASIL, 2006), guardadas as devidas proporções dos conflitos e disputas existentes na arena política, simbolizou um marco de compromisso do Estado brasileiro com a EDH enquanto política pública.

O PNEDH – 2 (BRASIL, 2006) afirma que, para que a democracia seja de fato concretizada, faz-se necessário assegurar que o Estado garanta o direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físicoindividual, geracional, de gênero, de orientação sexual. Ao final dos anos 2000, o que se almejava no tocante às ações direcionadas para a promoção da Educação em Direitos Humanos era uma diretriz integralizadora por parte do Estado, e que fosse capaz de assegurar uma sociedade mais justa e democrática.

Desse modo, analisando a formação humana em sua integralidade e sendo, portanto, impensável a desconsideração dos papéis sociais atribuídos à cada indivíduo, mais especificamente os papéis de gênero, bem como suas correlações com o sexo biológico, aprofundaremos as análises, referentes às políticas educacionais e curriculares, elaboradas e implementadas de 1996 a 2017 nos próximos capítulos, particularmente voltando o olhar para a educação para as relações de gênero ou para a igualdade de gênero.

## **2 AS POLÍTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Neste capítulo abordamos as políticas curriculares, evidenciando o currículo prescrito, por meio dos marcos históricos, datados de meados de 1996 a 2017, marcos referentes a alguns documentos orientadores educacionais brasileiros, destacando-se nestas políticas, particularmente as questões que se referem à educação para as relações de gênero, bem como suas implicações na formação das pessoas para o mundo do trabalho e para a sociabilidade.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a partir da leitura da obra: *O Capital* (MARX, 1867), pode-se apreender o Estado como aquele que sintetiza e organiza o caos e a violência que são inerentes e basilares ao sistema político-econômico e social do modo de produção capitalista. O Estado, aqui, é entendido como regulador dos processos confusos, diversos e conflituosos gerados na e pela sociedade civil, sendo justamente esses embates que em última instância historicamente o constroem, bem como solidificam suas relações com a sociedade.

Nesse sentido, sendo impossível a superação das contradições postas pela sociedade civil, haja vista que são inerentes às relações político-sociais, tornando-se estruturantes da mesma, resta aos *policy makers* tentarem gerenciar os embates, pelo menos no que tange às questões sociais que incomodam ou prejudicam a lógica burguesa, a ponto de tornarem-se necessários de serem incluídos como problemas sociais enquanto pautas da agenda.

Destarte, ao passo que o Estado se apresenta para a sociedade enquanto a instituição que transfere os conflitos sociais, majoritariamente, para o plano formal e de maneira seletiva, instaura-se uma educação política na qual Estado e povo são distintos. Sendo assim, destrói-se a democracia em seu sentido original, no qual a palavra democracia significa governo em que o povo exerce soberania.

Dentro dos marcos neoliberais da concepção de democracia, há uma inversão dos locais de poder, tal inversão subverte a lógica dos postos de soberania e submissão social. Nesta “democracia às avessas” os princípios ligados à etimologia da palavra ficam completamente distorcidos, visto que na lógica do Estado mínimo quem tem a supremacia não é o povo, já que estão à frente dos processos decisórios finais apenas alguns indivíduos, escolhidos por meio das eleições enquanto legítimos representantes das necessidades populares, mas que não atuam em consonância com as demandas da maioria da população, sendo assim tampouco de fato representam ou fazem políticas voltadas ao benefício do povo.

Para Souza (2003), neste processo de democracia participativa que, da perspectiva de emancipação é limitada, estão tanto o poder Legislativo, quanto o Executivo e o Judiciário atuando como instrumentos, em sua totalidade, voltados à solidificação do projeto neoliberal. Dentro desse contexto, situam-se também as políticas públicas. As políticas públicas são elaboradas em arenas de disputas, portanto por diversas vezes tem características dúbias, visto que são advindas desse processo conflituoso. Destarte, as políticas públicas atuam com determinada possibilidade de interferência na realidade social, variando de acordo com a intencionalidade de cada governo e ou governança política.

De uma perspectiva macropolítica, as políticas educacionais (e curriculares) encontram-se no rol das políticas públicas. Destaca-se, nesta pesquisa, a compreensão de política pública a partir da conceituação de Souza (2003, p. 13), compreendendo-se que a política pública se configura como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Ademais, a construção deste capítulo embasou-se em uma concepção de política educacional que compreende que a educação escolar (e curricular) é sempre formulada de maneira concatenada com o pensamento hegemônico de cada modelo de governo. Sendo assim, não são desprezíveis e nem tampouco ingênuas ou simplistas as formulações e desdobramentos que as políticas educacionais ocasionam nos processos e relações sociais dos educandos.

Portanto, ao observar-se as políticas educacionais faz-se necessária a compreensão do momento histórico no qual elas estão sendo elaboradas e implementadas, deste modo analisar as políticas da educação compreende também entender qual a importância dessas políticas dentro do projeto social de Estado que está sendo implementado.

Nesse sentido, asseveram Shiroma, Moraes e Evangelista:

Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo muitas vezes sob semblante humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera causalidade. Ao longo da história, a educação redefine seu papel reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos *loci* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Como exposto no capítulo anterior, a partir da década de 1990 intensificou-se no Brasil o projeto de governo de modernização do Estado, com vistas a acompanhar o ritmo de globalização mundial. Nesse sentido, foram implementadas também as políticas curriculares, particularmente destacamos nesta pesquisa as políticas curriculares referentes às

implementações e alterações de alguns documentos educacionais brasileiros orientadores de ações e programas governamentais.

As alterações e inovações no currículo prescrito nacional expressaram os conflitos na arena política, que ao mesmo tempo em que apelava por uma formação democrática, também trazia em suas diretrizes a regulamentação de propósitos educacionais que atendessem ao mercado privado e aos parâmetros internacionais de eficiência, esses últimos traduzidos muitas vezes em competências e habilidades.

Observa-se, portanto, que segundo Apple (2006, p. 53), o currículo: “é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. Nesse sentido, destaca-se pensar que a formulação/implementação de um currículo prescrito com abrangência nacional, não se legitima na cultura política de um povo se tal norte não se constitui de modo que atenda à pluralidade e à diversidade humana, seja ela cultural, de gênero, sexualidade, étnica ou religiosa. Sobretudo, em um país extremamente miscigenado e de dimensão continental como é o Brasil. Sendo assim, salienta-se a dificuldade e improvável identificação e aprendizagem uniforme do currículo nacional pelos educandos, pois esses têm pluralidades identitárias e sociais.

Os documentos nacionais orientadores para a educação brasileira não somente na década de 1990 e nos anos 2000 articularam-se com o pensamento hegemônico. Durante toda a história da educação brasileira, as políticas curriculares foram guiadas, em maior parte, pelos ditames da classe hegemônica. Para Ferrari (2003), Gramsci em seus estudos inspirados em Marx procura analisar a manifestação da hegemonia em sociedades capitalistas complexas e aponta as relações de poder e as formas de intervenções políticas que perpetuam a homogeneidade de consciência das massas. O domínio de uma classe social sobre outro conjunto da sociedade.

Dessa maneira, ao compreender-se o currículo como hegemônico, apreende-se não apenas a leitura imediata de suas orientações, ao contrário, o currículo se apresenta enquanto um instrumento de dominação ideológica por parte da classe burguesa para com a classe trabalhadora, pois nas diretrizes curriculares estão impressos/expressos os valores culturais, econômicos, morais e religiosos da classe dominante. Desse modo, os preceitos ideológicos hegemônicos permeiam a formação e trabalho dos educadores, bem como dos educandos, moldando por fim determinados modos de pensar e viver socialmente. Nesse sentido, controlam o viver em sociedade, também por intermédio da regulação do conhecimento.

O currículo escolar, seja ele prescrito ou não, dita os nortes da formação de um povo. Ou seja, o currículo prescrito assegura quais conhecimentos devem ser engendrados durante o

processo de formação das pessoas, delineando assim por quais vieses tais indivíduos compreenderão e se relacionarão tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade (SACRISTÁN, 2000 a, p. 125).

Ademais, afirma Sacristán (2000 b), o currículo prescrito regula e controla a produção do conhecimento no espaço escolar e nas práticas escolares, haja vista que por meio desses documentos são expressos os conteúdos de ensino que farão ou não parte da formação das pessoas. Tendo em mente que a implementação do currículo, assim como das políticas educacionais, não ocorre de forma linear, o autor considera que existe no processo didático uma certa capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, entretanto, a máxima que rege a ação educativa é o pensamento hegemônico.

A cada ano escolar o currículo propõe um determinado conjunto de conteúdos identificados como base mínima para a conclusão daquela etapa escolar, num processo de seriação organizada por anos de frequência à escolarização formal. Dessa maneira, o currículo se assemelha ao caminho que deve ser trilhado por cada pessoa até que esteja completamente “(in) formada” para o mundo do trabalho, deste modo apreender o que ditam os currículos prescritos significa alcançar ascensão social. Para tanto, a figura central do Estado exerce a função reguladora do conhecimento no contexto escolar.

Porém, vale destacar que o discurso meritocrático, que por diversas vezes se apoia no *mito liberal da escola*, ou seja, na falsa ideia de que somente por meio da escolarização o indivíduo conseguirá se destacar no mercado de trabalho e de que o desemprego e as crises econômicas se resolverão por meio da educação escolar, não se realiza para grande parte da população. Sendo assim, trilhar todo o caminho prescrito pelo currículo não assegura o sucesso no mercado do trabalho, visto que as contingências econômicas e sociais estão para muito além dos muros da escola.

[...] nesta perspectiva, fica evidenciada a influência neoliberal em estar transferindo a crise econômica, a culpa pelo desemprego e do colapso de valores e padrões “tradicionais” da família para os sistemas educacionais de ensino (APPLE, 2006, p. 61-62).

Para além das questões no âmbito da formação coletiva, o currículo prescrito, quando elaborado de uma perspectiva totalizadora e unilateral, na tentativa de homogeneizar as ricas pluralidade de pessoas, enquadra todos os indivíduos no mesmo molde. Ao passo que as individualidades, isto é, as características singulares e também de identidade social de cada educando, não é respeitada; constrói-se um processo que violenta os seres humanos durante sua formação escolar. Exponentes de disparidade na formação social e concomitante no engendramento da formação escolar são: o machismo e a educação sexista.

A assimetria social que situa as mulheres em posição de inferioridade tanto no ambiente doméstico, quanto no espaço público se reproduz e se acentua não somente na instituição escolar. Pelo contrário, a desigualdade entre os gêneros permeia todos os ambientes sociais. Dessa maneira, ações isoladas ou até mesmo a conquista de alguns direitos, como o direito ao voto<sup>7</sup> por exemplo não se caracterizam como o final da luta por equidade<sup>8</sup> entre os gêneros, assim como pela busca de uma formação menos injusta e desigual.

Um exemplo de que as políticas públicas (curriculares) são fundamentais e necessárias em setores sociais variados, é a situação controversa e incongruente que se apresenta quando compara-se o nível de escolaridade entre as mulheres e os homens, e a remuneração proporcional que ambos recebem quando estão ativos no mercado de trabalho

Quanto à formação e tempo de permanência na escola, as mulheres destacam-se por ter um menor índice de evasão escolar. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) endossam essa afirmação. Ao realizar uma pesquisa, dentre os anos de

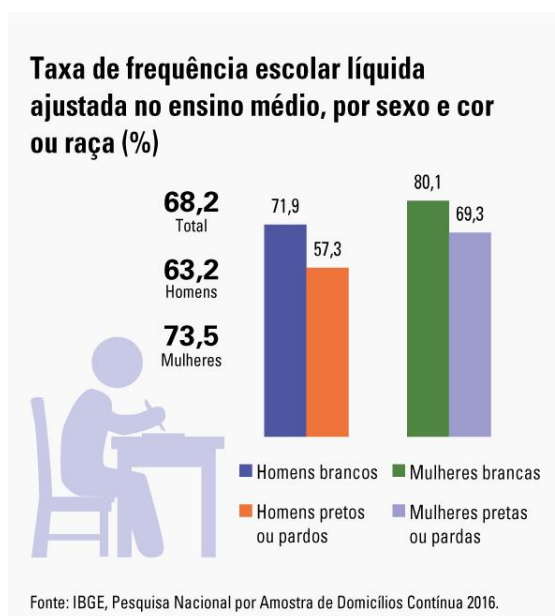
---

<sup>7</sup> No Brasil, as mulheres com renda puderam votar a partir de 1932. Em 1934, a lei tornou o voto obrigatório, mas ainda apenas para aquelas que exerciam função remunerada. Apenas em 1946, o direito ao voto estendeu a obrigatoriedade a todas as mulheres. Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) inseriu na Declaração Universal dos Direitos Humanos que os governos devem fazer eleições periódicas com voto secreto e igualdade de gênero. Para mais informações, acessar: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-03/primeiras-mulheres-votar-no-brasil-foram-transgressoras-diz>>.

<sup>8</sup> Equidade: Da perspectiva de Turner (1986), a igualdade de oportunidade é praticamente inseparável da noção de equidade de condições. Entendendo-se que, para que as oportunidades, sejam realmente iguais para todas as pessoas, a equidade precisa ser observada também no "ponto de partida": apenas pessoas submetidas às mesmas condições de vida podem vir a ser consideradas "em igualdade" para competir com base em habilidades e méritos individuais. A partir dessa leitura, compreende-se uma concepção mais completa e complexa, que possibilita a inclusão de aspectos estruturais na determinação do grau de mobilidade das diferentes classes sociais. Há várias concepções a respeito do conceito de equidade, nesta pesquisa elencou-se: [...] a equidade dos efeitos ou resultados. Nele, a legislação e outras medidas políticas procuram compensar os efeitos das desigualdades de condições sociais. Mecanismos de discriminação positiva precisam operar em favor de grupos menos privilegiados que têm, assim, suas oportunidades aumentadas, assegurando a equidade nos resultados. para saber mais consultar: TURNER, B. **Equality**. Londres-Nova York: Ellis Horwood Limited-Tavistock Publications, 1986. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2000.v5n2/443-463/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

2012 a 2016, quanto ao nível de escolaridade dos homens e das mulheres, o IBGE constatou que as mulheres permanecem por mais tempo na instituição escolar.

### QUADRO 1 – Disparidade de frequência escolar entre Homens e Mulheres



Segundo o IBGE (2018), no ano de 2016, as mulheres na faixa etária de 15 a 17 anos tinham a frequência escolar líquida (proporção de pessoas que frequentam escola no nível de ensino adequado a sua faixa etária) de 73,5% para o Ensino Médio, e os homens alcançavam uma taxa de 63,2%, nesse mesmo nível de escolaridade. Ou seja, 36,8% dos homens estavam em situação de atraso escolar, quando comparados com as mulheres.

Porém, quando estas ingressam no mercado de trabalho, são menos remuneradas, e ademais trabalham em média um período maior de tempo do que os homens, haja vista que o trabalho doméstico e de cuidados com as pessoas ficam a cargo, em grande parte, das mulheres. Seguindo a leitura de: Estatísticas de Gênero – Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil, publicação do IBGE (2018), verifica-se a disparidade salarial entre os gêneros, mesmo que as mulheres tenham um grau de escolarização maior.

Mesmo trabalhando mais horas, a mulher segue ganhando menos. Apesar da diferença entre os rendimentos de homens e mulheres ter diminuído nos últimos anos, em 2016 elas ainda recebiam o equivalente a 76,5% dos rendimentos dos homens. Uma combinação de fatores pode explicar essa diferença. Por exemplo, apenas 39,1% dos cargos gerenciais eram ocupados por mulheres [...]. Outros aspectos, como a segregação ocupacional e a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, podem contribuir para a diferença de rendimentos. “Observamos o que se chama de

teto de vidro, ou glass ceiling”, explica Barbara Cobo: “A mulher tem a escolarização necessária ao exercício da função, consegue enxergar até onde poderia ir na carreira, mas se depara com uma ‘barreira invisível’ que a impede de alcançar seu potencial máximo”. (BRASIL, 2018, p. 1).

De maneira concatenada à educação para as relações de gênero e às desigualdades sociais, pode-se compreender que, ao apoiar-se no *mito liberal da escola*, endossado por um modelo de governo que projeta o Estado Mínimo (e machista) e a responsabilização do indivíduo pelas crises sociais e econômicas o currículo prescrito é correlacionado à solidificação da identidade das pessoas, bem como de qual valor e papel, enquanto agente social, essas pessoas terão. Nesse sentido, controlar quais conhecimentos serão socializados ou não, transforma-se em uma forma de alienação do sujeito à realidade político e social do país. Dessa maneira, promove-se a apassivação das massas, assim como do machismo, doutrinando tanto seus corpos quanto suas mentes.

Moreira (2000), ao analisar as correlações entre currículo e poder, afirma que:

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais” (MOREIRA, 2000, p. 31).

A história educacional brasileira, bem como a formação do país, foi ao longo dos anos se alterando e moldando-se às exigências dos países de capitalismo central. No que tange às políticas curriculares, apreende-se que o currículo nacional foi se organizando e solidificando atendendo, majoritariamente, a perspectiva hegemônica do poder dominante. Nesse sentido, vale destacar que:

Supostamente, quando é estabelecida uma reforma educacional, cria-se sob influência política e ideológica dos detentores dos poderes político e econômico a concepção de um “currículo comum”, que possa ser reproduzido para contemplar a sociedade como um todo. Mas, contraditoriamente, o currículo prescrito executa o papel de acentuar ainda mais as diferenças (APPLE, 1995, p. 62).

Em consonância com a leitura histórica de currículo (prescrito) até aqui referenciada, pode-se entender que as mudanças econômicas e sociais que perpassam a superestrutura social merecem destaque, quando versamos sobre os documentos nacionais orientadores da educação brasileira. Tendo-se no capítulo anterior destacado as alterações nas políticas econômicas e sociais, dentro do recorte de tempo das décadas de 1980 e 2000, deste momento

em diante evidenciaremos em nossa discussão as principais políticas educacionais brasileiras englobando-se algumas de suas leis, diretrizes e ordenamentos curriculares engendrados nos últimos 30 anos.

Segundo Peroni (2003), a política educacional empreendida durante os governos de Cardoso, e nos governos posteriores, são apenas uma parte do projeto integral que compunham o projeto de Reforma do Estado. De acordo com a autora, a reforma do Estado diagnosticou sua problemática central à crise do Estado, contudo, a crise do modelo estatal era de caráter sintomático, haja vista que o que entrava em crise naquele momento era o modelo capitalista adotado na época.

Ademais, observando-se mais particularmente, o (re) desenho institucional dos anos de 1990, apreende-se que:

Essa crise do Estado brasileiro deve ser entendida, também, pela ótica de um relativo aprofundamento da defasagem na relação historicamente constituída entre Estado e sociedade, somando-se a isso, ainda, a ineficácia do poder público na gestão política dos problemas estruturais brasileiros. Assim, a crise do Estado brasileiro e a necessidade de uma agenda pública de reformas podem ser caracterizadas, em um primeiro momento, sobretudo como uma crise de governabilidade [...] (TORRES, 2017, p. 356).

Segundo Vianna e Unbehaum (2004), fundamentalmente no final dos anos 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as pautas educacionais ganharam destaque, desta maneira a elaboração e implementação das reformas educacionais nas décadas de 1990 e 2000 intensificaram-se. Os debates em torno das pautas voltadas à educação (e também da educação para as relações de gênero) e, por conseguinte, as mudanças e investimentos nas políticas educacionais e curriculares tomaram o epicentro das arenas políticas e da agenda governamental. Nesse sentido, debruçando-se sobre o objeto de estudo desta pesquisa, vale destacar as elaborações e alterações dos direcionamentos das políticas educacionais (curriculares) do século XXI.

Desde os anos 1990, já na Conferência Mundial de Educação para Todos (em Jontien, Tailândia) o Brasil tornou-se signatário da Declaração que assegurava o comprometimento na formulação de políticas públicas que garantissem Educação Básica de qualidade para toda a população. Participar da Conferência, que foi organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, alterou a posição política do país em suas relações com os países de

capitalismo central, haja vista que o Brasil se enquadrava no grupo denominado como “E 9”, ou seja, estava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo.

Nos anos de 1992, a CEPAL elaborava uma cartilha de diretrizes educacionais a ser seguida pelos países latino americanos, com a finalidade de modernizar a educação para que essa acompanhasse a globalização, grande trunfo norteador do novo milênio. Basicamente o documento pautava-se nos pilares: cidadania e competitividade. Seguindo estas bases ditadas pelos organismos multilaterais, alimentando o mito liberal da educação, isto é, colocando o âmbito educacional como salvacionista e grande aliado ao combate à crise econômica, formularam-se e implementaram-se as reformas nas políticas educacionais brasileiras.

As reformulações das políticas educacionais, são imprescindíveis enquanto parte das engrenagens da totalidade do sistema do capital, bem como assevera Mézáros (1981, p. 260):

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

A preocupação em torno do cumprimento das orientações dos órgãos multilaterais se expressa inicialmente na elaboração do Plano Decenal de Educação que estava previsto para vigorar de 1993 até 2003, ademais, em 1996, a nova LDB já expressava as intencionalidades correlacionadas às diretrizes de Jomtien, a mesma linha educacional seguiria os planos de governo para as próximas décadas. O próprio processo decisório e a promulgação da lei transpareceram a superioridade da lógica neoliberal/privatista em detrimento do processo democrático de formulação das políticas educacionais, bem como de seus currículos. Como explanou-se, o projeto para a nova LDB, após oito anos de formulações e reformulações durante as tramitações no Congresso Nacional, foi repentinamente interceptado pelo MEC, e o Projeto que estava em discussão há anos foi descartado da pauta oficial do governo, e um projeto substitutivo elaborado pelo senador Darcy Ribeiro foi aprovado e passou a vigorar.

O Projeto Darcy Ribeiro que, desde 1992, estava engavetado, foi aprovado como a Lei Maior da educação no país, desconsiderando-se, desta maneira, todo o processo de discussão acerca do projeto que estava posto como aquele que seria possivelmente aprovado. Mediante a intervenção do MEC, leia-se do governo federal, a partir de uma postura autocrática, estabeleceu-se, assim, minimamente, um currículo nacional homogeneizador.

Seguindo esse panorama, foram formuladas e implementadas as atuações políticas do MEC. Tendo em vista que, uma política pública traz consigo uma gama de outras políticas, para assegurar o redesenho educacional esperado pelo Estado moderno, em consonância com a LDB foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os PCNs foram engendrados por uma equipe fechada de especialistas do MEC, desse modo não permitiram participação popular. Os PCNs configuraram-se enquanto diretrizes federativas, intervindo diretamente nos currículos dos níveis Fundamental e Médio, sob guarda dos governos estaduais e municipais. Ademais, elaborou-se também o PNE, porém, em comparação aos PCNs, o PNE passou por um processo de formulação mais complexo, e tramitou no Congresso Nacional por alguns anos, tanto que sua promulgação ocorreu, de fato, apenas em 2001.

Contudo, as tramitações e instituição dos projetos não ocorreram passivamente, pois uma ala crítica e com perspectivas de uma educação democrática contrapôs-se ferrenhamente aos preceitos internacionais. Nesse sentido, Ozga (2000) afirma que a política educacional constitui-se em um “terreno de contestação”. Uma amostra deste cenário de disputas internas quanto às políticas educacionais/ curriculares se expressa no fato de que tanto a LDB quanto o PNE apresentaram diversos projetos, que elucidavam as disputas dentro do Congresso Nacional. Entretanto, nos dois documentos orientadores educacionais brasileiros, os preceitos mercadológicos e neoliberais saíram em vantagem.

Peroni (2003) sintetiza a reestruturação das políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, apreendendo que “a qualidade” da educação brasileira havia mudado seus pilares aos poucos. Nas disputas curriculares, o discurso da gestão democrática tornou-se menos enfático e a formação para a cidadania deixou de ser pautada em uma visão de criticidade social e passou a estar estritamente ligada à tecnologia e modernização dos sistemas. Primordialmente as políticas educacionais voltaram seus recursos para capacitação dos professores, investimento em tecnologia e compra de material didático. Investiu-se fortemente na modernização do setor educacional, mas pouco se implementou para melhores condições de trabalho e salário para os professores.

Consolidando o pacote de mudanças e reformas no novo projeto de educação para o Brasil, de forma articulada com as reformas curriculares, o governo federal solidificou suas interferências em todos os níveis da Educação Básica também a partir do processo de municipalização da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental. Desta maneira, implementou de fato a política quando investiu financeiramente implantando a Emenda Constitucional nº. 14/1996, que instaurou o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O “Fundo” passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1997 até 31/12/2006, tornando-se obrigatório a partir de janeiro de 1998. A implementação do FUNDEF “incentivou” (financeiramente) que as redes municipais tomassem para si os encargos pelos níveis educacionais que anteriormente eram de responsabilidade dos governos estaduais.

Asseveram Gentili e Frigotto (2001), que ao fixar incentivos e apoio financeiro aos municípios, segundo o número de vagas, para que estes as oferecessem no Ensino Fundamental I, o governo federal impulsionou o processo de municipalização, eximindo-se, deste modo, da responsabilidade pela oferta do ensino a uma grande parcela dos educandos que compunham a rede básica de educação naquele período.

O FUNDEF foi formulado no contexto de projetos relacionados à reformulação da educação em nível nacional, visto que o programa tinha como objetivo, também, a descentralização das matrículas. Porém, como discutido anteriormente neste trabalho, o projeto nacional de educação dos anos de 1990, objetivava descentralizar as responsabilidades, mas não os recursos financeiros. Assim, afirma Peroni (2003, p. 15):

[...] pois, com a emenda constitucional que propôs o FUNDEF, esse governo diminui sua contribuição financeira para com o ensino fundamental, tendo-se como referência aquela prevista na Constituição, antes da emenda. Com essa emenda, ainda, o governo acaba com a proposta de educação básica, que é composta pelos ensinos pré-escolar, fundamental e médio, e também com a educação de jovens e adultos, no momento em que determina que os Estados e municípios deverão financiar o ensino fundamental em detrimento dos outros.

Por meio desta medida arbitrária, pode-se compreender a intencionalidade da política educacional implementada em nível federal, pois o governo em seu discurso afirmava a necessidade da colaboração e autonomia dos municípios, mas em sua prática ditava e centralizava tanto as diretrizes da gestão da política educacional, quanto os modos e em quais áreas os recursos seriam investidos. Por fim, estabeleceu um sistema de controle por meio das avaliações em larga escala. Sendo assim, grosso modo, os municípios não eram agentes ativos nos processos decisórios das políticas educacionais, visto que ficava a cabo dos municípios apenas executar as políticas já formuladas. Destaca-se, neste contexto, o processo de municipalização principalmente das matrículas do Ensino Fundamental I.

Entendendo que o movimento de descentralização, bem como a terceirização para as Prefeituras das responsabilidades que competiam à União, o governo federal deixou sob responsabilidade dos governos com menores estruturas e recursos as políticas que deveriam

ser vistas como fundamentais, ou seja, deliberadamente o governo propôs a municipalização das da educação primária e fundamental. O quadro torna-se ainda mais alarmante ao se observar que o Estado setorizou o encargo de políticas sociais para os municípios em um momento em que muitos deles encontravam-se em situação de grave crise financeira. Dessa maneira, as Prefeituras tinham naquele momento, como questão central de seus regimentos, quitar as dívidas com a União, tornando-se assim difícil que fossem aplicados recursos nas políticas sociais (educacionais).

Nesse sentido, as reformas e projetos de política educacional, desse período, transpareceram um movimento dúbio de posicionamento do Estado, pois nesse processo a figura estatal centralizava o controle (por meio das avaliações) e descentalizava as responsabilidades (por meio do processo de municipalização das matrículas). Este movimento, de centralização/descentralização da política educacional dos anos 1990 e 2000, elucidaram uma política federativa que utilizou as reformas educacionais para exonerar-se do financiamento das políticas educacionais, visto que seguia o planejamento de otimizar e direcionar os recursos do Tesouro.

Peroni (2003) afirma que dentre as décadas de 1990 e 2000 a figura estatal pautava-se em uma proposta de Estado mínimo, isto é, o Estado investiria recursos ínfimos nas políticas de educação, saúde e em políticas sociais de modo geral, porém o Estado que se caracteriza como mínimo para as políticas públicas é o mesmo que se apresenta enquanto Estado máximo para o capital.

Considerando-se a lógica política adotada pela União, a educação não tornou-se o maior setor de investimento financeiro do governo federal, contudo as diretrizes educacionais e curriculares permaneceram centralizadas nas mãos do governo central. Destaca-se que, a efetivação do controle e das disputas ideológicas ocorreram grandemente por meio da elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto os documentos trouxeram consigo também um avanço na pauta e inclusão da educação para as relações de gênero.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso, impulsionaram-se concomitantemente às ideias neoliberais debates de caráter crítico ao capitalismo. Neste cenário foi possível reconhecer no âmbito dos currículos educacionais brasileiros uma batalha travada entre campos ideológicos opostos, resultando em uma elaboração curricular mista. Portanto, analisar os documentos curriculares norteadores da educação nacional, formulados neste recorte de tempo, atentando-se ao seu processo político de criação, configura-se como um

importante recorte histórico para a investigação das reestruturações federais, assim como as legislações que delas derivaram.

Tais documentos orientadores da educação, explicitam uma gama variada de alterações de extrema importância para compreender-se os rumos dados ao projeto educacional de nação, contudo, buscando-se estar em consonância com o problema de pesquisa que norteia esta investigação destacaremos conjuntamente com o histórico dos documentos as especificidades relacionadas às questões de gênero.

Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que a formulação dos currículos escolares, por meio de leis e orientações, passou a acontecer sistematicamente e de modo sistemático a partir dos anos de 1990. Caracterizou-se como um marco histórico a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, trazendo as orientações separadas por área em vários cadernos, incluindo um volume para tratar especificamente da temática da diversidade sexual. O caderno intitulado: *Orientação Sexual* (volume 10.2) trazia em seu conteúdo também as questões de educação para as relações de gênero. Posteriormente, acompanhando evolutivamente as mudanças curriculares nacionais, aprovou-se o primeiro Plano Nacional de Educação em 2001.

Nesse processo de implementação das políticas curriculares, é possível observar a existência de uma perspectiva educacional democrática, considerando-se que, embora houvesse muitas limitações, a discussão e produção desses documentos foram também realizadas com participação ativa de educadores, contando, ainda com a influência de movimentos sociais e pressões populares.

De acordo com Apple (2006), a política da cultura de um país está profundamente atrelada ao modelo de educação adotado por ele, sendo assim as políticas curriculares, bem como os próprios documentos oficiais (currículo) não são passivos de neutralidade ou compostos por conhecimentos e conteúdos selecionados de forma imparcial. Há sempre uma tradição ideológica seletiva que se expressa nas salas de aula e nas narrativas de uma nação.

Deste modo, ao passo que o currículo elege determinados conhecimentos como essenciais, suprime um encadeamento de outros saberes. Esse movimento de formulação das políticas curriculares, ocorre em arenas de disputas e embates ideológicos que carregam consigo interesses muitas vezes pautados no mercado de trabalho e não necessariamente no mundo do trabalho.

Paro (2011), exalta a importância da discussão em torno da temática do currículo do Ensino Fundamental I, ao pensar-se na dinâmica das políticas públicas educacionais.

Em termos de políticas públicas, a relevância do debate a respeito do currículo da escola fundamental parece óbvia, já que toda política educacional só ganha sentido se estiver referida àquilo que deve ser seu propósito por excelência, ou seja, o provimento, aos educandos, de um conteúdo cultural que lhes proporcione formar-se como cidadãos. No entanto, esse debate parece não ter conseguido ainda a força social e política suficiente para questionar radicalmente a estrutura curricular de nossas escolas, de modo a buscar medidas que visem a superá-la (PARO, 2011, p. 487).

A superação e construção de um currículo nacional que esteja para além e que combata os preceitos hegemônicos e machistas/sexistas tem sido um processo árduo e histórico no cenário brasileiro. Afim de investigar a história curricular prescrita nacional, pontuar-se-á nas próximas páginas a formulação dos seguintes marcos jurídico-legais e documentos nacionais orientadores da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997); Plano Nacional de Educação (PNE - 2001); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - 2006) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH – 2012) (Caderno de Resoluções). Enfatizando-se, particularmente, a educação para as relações de gênero.

## **2.1 Documentos norteadores da educação brasileira e a educação de perspectiva democrática**

A partir dos anos de 1990, os debates em torno da construção dos currículos apresentaram-se mais voltados a uma perspectiva de educação democrática, considerando-se as intervenções de muitos educadores com concepções críticas de educação. Vianna e Unbehaum (2006) afirmam que a partir de uma sondagem das legislações, bem como das emendas das políticas educacionais curriculares nos anos de 1990, apreende-se que no Brasil a inclusão da temática da perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação configura-se de forma mais imatura e menos institucionalizada, quando comparadas com outras áreas, como, por exemplo, a área da saúde ou do trabalho.

A pauta da educação para as relações de gênero ganhou maior visibilidade na agenda institucional, tornando-se uma questão a ser abordada pelas políticas curriculares, a partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) garantiu sustentação para que as políticas voltadas à temática da igualdade tomassem assento na pauta das políticas

públicas. Desta maneira, pensar e incorporar no currículo a educação para as relações de gênero, tornou-se possível.

Entretanto, a vitória conquistada no campo da legislação não necessariamente efetivou a educação para as relações de gênero no contexto das práticas curriculares. Pode-se apreender tal fato observando que em grande parte dos documentos que regulamentam as políticas educacionais, a educação para as relações de gênero aparece no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Bem como asseveram Vianna e Unbehaum (2006, p. 409):

Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero. Questões como estas mostram que houve avanços, ainda que tímidos, mas que se constituem em terreno fértil para mudanças mais efetivas, não restritas unicamente à garantia de acesso igual a meninos e meninas.

O processo de concretização da educação para as relações de gênero, tornou-se mais sólido nacionalmente no momento que se espelhou no documentos e ordenamentos de ordem internacional. O tensionamento para que a educação para as relações de gênero fosse incluída no currículo oficial ganhou força quando, em 2000, o Brasil novamente comprometeu-se assinando a “*Declaração de Jomtien*”, elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), e ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar (Senegal).

A “*Declaração de Jomtien*” firmava como uma de suas metas a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres. Seguindo as diretrizes da “*Declaração*”, em 2002, foi entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), o primeiro Relatório Nacional Brasileiro, no qual destacava-se que: a formulação de políticas igualitárias de gênero era uma pauta da qual o governo federal necessitava empenhar maiores investimentos.

Voltando-se o olhar para a educação em seu âmbito geral, apreende-se que, o início de maiores investimentos e atenção às pautas educacionais, voltadas ao currículo prescrito, aconteceu a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. A LDB (BRASIL, 1996) coloca-se enquanto um bom ponto de partida para a investigação do processo das históricas transformações na formulação das políticas educacionais, principalmente das políticas diretamente ligadas ao papel que o Estado assume (ia).

A instituição da Legislação caracterizou-se dubiamente, pois de um lado, configurou-se como um ganho dos profissionais da educação (de posicionamento crítico), assim como de

outros segmentos como os movimentos sociais, como por exemplo o movimento feminista/feminino, e parlamentares que se preocuparam e atuaram diretamente neste processo de discussão e aprovação da nova LDBEN (BRASIL, 1996).

Contudo, asseveram Monteiro, González e Garcia (2011) que, a aprovação da Lei não ocorreu da maneira esperada pelas suas/seus atrizes/atores mais ativas (os), pois havia duas propostas de LDB tramitando no Senado, a primeira proposta denominada: “*Projeto Jorge Hage*”, nome oriundo do seu relator, caracterizava-se como o resultado de várias discussões abertas para com a sociedade, além de serem elaboradas conjuntamente com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Já a segunda proposta foi planejada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa. Esta elaboração aconteceu de maneira concatenada com o Poder Executivo por meio do MEC. Ao final de seu processo de elaboração, essa proposta foi adotada como projeto do governo federal.

A decisão e implementação do projeto elaborado pelo senador Darcy Ribeiro causou surpresa e indignação, visto que as vésperas da aprovação final do documento “*Jorge Hage*”, que vinha sendo elaborado de uma perspectiva democrática e participativa, o MEC interviu no processo decisório e destacou como preferencial o projeto de lei intitulado “*Lei da Educação*”, e apresentou ao Senado o projeto “*Darcy Ribeiro*”, em 1992, suprimindo projeto de lei que estava em debate na Câmara dos deputados desde 1988 e que havia sido aprovado pela Comissão de Educação, em 1994.

Ao passo que, o primeiro projeto foi substituído pelo projeto “*lei: Darcy Ribeiro*” vários pontos de destaque em defesa educação pública perderam destaque ou enfraqueceram-se. Tendo em vista que, não cabe ao objeto de estudo desta pesquisa esmiuçar a LDB (BRASIL, 1996) apenas algumas alterações centrais serão destacadas de forma generalizada. A Nova LDB (BRASIL,1996) obtinha características e avanços singulares para o desenho e rearranjo das políticas curriculares brasileiras:

Quanto aos direitos constitucionais obtidos, a nova LDB mantém, do projeto original, o direito à educação para a faixa de zero a 6 anos, reafirmando seu caráter educativo; o acesso e permanência do trabalhador na escola (Art. 32); o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado (Art. 67, II); a inclusão do tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho (Art. 63, III, IV, V); e a formação docente para técnico administrativo, direção de escola, supervisão e orientação educacional (VIANNA, 2004, p. 85).

Por outra perspectiva, nota-se que quanto às alterações entre o 1º projeto de lei discutido e o projeto que foi promulgado, houve um retrocesso no quesito referente à indefinição do número de alunos por sala de aula, mas também importa destacar que a nova LDB (BRASIL, 1996) declarou a garantia de Educação de Jovens e Adultos, entretanto a escolarização para esta faixa etária centrou-se apenas no Ensino Fundamental. Sendo assim, o Ensino Médio não foi visto como prioridade para jovens e adultos. Deste modo, a nova Lei da Educação não assegurava a oferta e nem a permanência escolar das pessoas no nível Médio de ensino, ou seja, ficava sob a responsabilidade individual o término do ensino, após a etapa educacional do Ensino Fundamental. Em um país em que grande parte da população trabalhadora passava por dificuldades financeiras e ademais não tinha, geralmente, seguridade estatal de direitos sociais básicos, tornava-se muito árduo e complexo o término dos estudos e/ou a superação da evasão escolar.

No tocante às questões de gênero e à educação para as relações de gênero, a LDB (BRASIL, 1996) não trouxe explicitamente normas que frisassem as diferenças entre os papéis sociais de cada gênero, contudo ao impulsionar e assegurar a todas as pessoas o direito ao Ensino Fundamental, indiretamente possibilitou que muitas mulheres concluíssem seus estudos, se capacitando para o mercado de trabalho. Tal processo cabe como um incentivo para a autonomia feminina, que ao alcançar níveis superiores de estudo, torna-se menos encerrada no espaço do lar, possibilitando uma maior independência financeira e a compreensão da própria mulher para consigo mesma enquanto agente ativa dos e nos processos políticos.

No ano seguinte à promulgação da LDB (BRASIL, 1996), ocorreu a formulação e implementação dos PCNs (BRASIL, 1997). Segundo Silva (1995), os PCNs foram elaborados em 1996 e publicados em 1997, configurando-se, assim como a LDB (BRASIL, 1996) enquanto um instrumento de orientação e controle das reformas educacionais instauradas, buscando deste modo, um currículo nacional homogeneizado. A padronização e ratificação de um conteúdo mínimo, com viés ideológico neoliberal intencionalmente definido, a ser trabalhado nas escolas públicas, demarcam um percurso recorrente na história das políticas educacionais brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguiram à risca as orientações centrais da LDB 9.394/96, neste processo os PCNs nortearam suas propostas em acordo com a educação do século XXI, ou seja, a educação voltada para as competências e habilidades. Nesta perspectiva, os PCNs caracterizaram-se como um marco nas políticas educacionais brasileiras, pois após sua implementação o movimento dos gestores escolares de adotarem em

seus projetos político-pedagógicos os nortes ditados pelos PCNs colocou em consonância o currículo escolar de boa parcela nacional.

A partir de uma leitura que considere as conquistas alcançadas, principalmente a respeito da educação para as relações de gênero, o documento configurou-se enquanto um avanço nas políticas curriculares quando voltamos nosso olhar para uma educação não sexista, especialmente pela elaboração de um caderno específico para a educação para a diversidade sexual de relações de gênero, o caderno de Volume 10.2 intitulado: *Orientação sexual*, que foi organizado especialmente para que os currículos e cotidianos práticos/didáticos incorporassem as pluralidades sexuais e de gênero, orientando deste modo uma formação escolar e humana menos machista e *lgbtqfóbica*.

Nardi (2008) afirma que os PCNs (BRASIL, 1997), sugerem que a temática da orientação sexual e para as relações de gênero, seja trabalhada de forma transversal em todas as disciplinas e articulada a outros temas, como ética, saúde, gênero, ecologia e pluralidade cultural, portanto não apresentam-se enquanto orientações obrigatórias ou disciplinas isoladas, ficando a cargo apenas de uma disciplina, como geralmente ocorre quando trata-se de educação sexual/gênero na qual, geralmente, responsabiliza-se o professor de biologia por tratar dessa temática.

No que tange aos cadernos dos PCNs, realizando-se o recorte para a educação de gênero no Ensino Fundamental I, os cadernos de Vol. 10.2 tratam diretamente da temática pluralidade cultural e diversidade sexual, neste âmbito enquadram-se as pautas de gênero! Contando com um tópico, direcionados para o primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental, com os seguintes subtópicos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Insta salientar, que os tópicos do caderno atualmente reformulados, podem nortear a discussão da temática de gênero para uma perspectiva biologizante. Aprofundar-se-á esta problemática na análise efetiva dos documentos curriculares no próximo capítulo. Cronologicamente, em seguida aos PCNs (BRASIL, 1997), no redesenho das políticas curriculares federais, instaurou-se o processo de discussão e aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Desde a Constituição de 1934, em um artigo específico (Art. 150), era estabelecido como competência da União a elaboração do Plano Nacional de Educação, cabendo ao Estado: “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do país”. Todavia, somente quase trinta anos depois, já em 1961, foi elaborado não exatamente

um Plano Nacional de Educação, mas promulgou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira LDB (BRASIL, 1961), foi um projeto voltado a um conjunto de metas, quantitativas e qualitativas, que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos. Contudo, a proposta foi sendo discutida e alterada durante os anos de 1965, 1966 e 1967. Somente com a CF/88 (BRASIL, 1988) é que finalmente foi instituída com força de lei a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação de longo prazo. Ademais, a Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, no parágrafo 1º do artigo 7º, atribui ao Conselho Nacional de Educação a incumbência de subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

Entretanto, a aprovação do Plano Nacional de Educação, neste período, não se efetivou enquanto política pública. Somente com a promulgação da LDB, intensificou-se o processo de elaboração do PNE e, em 9 de novembro de 1997, foi consolidado o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, durante o 2º Congresso Nacional de Educação (II CONED), realizado também em Belo Horizonte, no ano de 1998.

Segundo Beisiegel (1999), dois anteprojetos de lei do Plano Nacional de Educação foram encaminhados ao Congresso Nacional. A primeira proposta havia sido constituída pelo MEC, já a segunda alternativa para o projeto de lei foi elaborada, no espaço do II CONED, por educadores que adotavam uma postura crítica à educação de base hegemônica. Por conseguinte, o autor ressalta que: “[...] a proposta do Executivo estaria mais comprometida com a racionalidade administrativa ou com a implementação racional da política educacional do Ministério da Educação”. Sendo assim, o projeto do Executivo caracteriza-se substancialmente enquanto uma extensão da política educacional praticada pelo MEC. Em contrapartida, expressando mais uma vez o embate ideológico entorno das políticas curriculares nacionais, a proposta elaborada por educadores durante o II CONED, tem um desenho alinhado enquanto instrumento de luta política de perspectiva crítica ao capital.

Após esse longo processo, em nove de janeiro de 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) foi aprovado, estabelecendo metas decenais a serem cumpridas. Para além das metas, o “Plano” instaurou a obrigatoriedade de os Estados, Distritos Federais e municípios elaborarem seus respectivos planos de educação para a década seguinte, salientando que a sociedade civil juntamente com os Estados, Distrito Federal e municípios avaliariam a implementação do PNE (BRASIL, 2001).

O primeiro PNE (BRASIL, 2001) destacou-se quanto ao Ensino Fundamental, propondo a ampliação dessa etapa da educação para nove anos e também instaurou enquanto

diretriz a universalização do atendimento à toda “*clientela*” no prazo de cinco anos a partir da promulgação do primeiro PNE. Ampliando-se a leitura do documento nota-se, que o PNE (BRASIL, 2001) trouxe um currículo permeado, também, por diretrizes democráticas e lineares às demandas firmadas em torno dos Direitos Humanos Universais. Nesse sentido, afirmam suas diretrizes gerais a garantia da organização de currículos que assegurassem a pluralidade da identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Conforme afirmam Vianna e Unbehaum (2004, p. 93):

[...] incluiu-se, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira.

Tais diretrizes do PNE (BRASIL, 2001) permitiram espaços para a solidificação dos estudos de gênero nas políticas educacionais e curriculares. O próprio “Plano” pontuou as questões ligadas à educação para as relações de gênero. Dentre as metas do PNE, a 12ª meta assegurava que a União deveria:

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 (BRASIL, 2001, p. 35).

Nesse contexto, ampliaram-se as ramificações pautadas na educação de perspectiva democrática e de combate à desigualdade. Destarte, no ano de 2003 o MEC juntamente com o CNEDH, elaborou a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O PNEDH englobou em suas diretrizes, fundamentalmente os eixos da Educação, planejando políticas em torno da Educação Básica, do Ensino Superior, da educação e mídia, e da educação para formação profissional dos sistemas de justiça e segurança. A construção da política pública (por meio do currículo prescrito) caracterizou-se como um trabalho coletivo, que envolveu diversos setores sociais, como por exemplo, os setores: educacionais, legislativos e a participação da sociedade civil e primordial para a consolidação de uma cultura política que pense e aja sob os princípios humanitários. O PNEDH elucida uma construção coletiva, assim como explana Viola (2010, p. 30), incluíram: “audiências,

palestras, seminários, mesas-redondas e uma grande videoconferência, esta última de abrangência nacional”.

Em 2006, é publicada a versão final e atualizada do PNEDH, versando diretamente sobre a urgência e aplicabilidade necessária dos Direitos Humanos e da democracia, enquanto parte do sistema educacional brasileiro. O Plano traz em suas orientações:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação (BRASIL, 2006a, p. 32).

As políticas curriculares articuladas para a implementação e promoção da Educação em Direitos Humanos, incluem-se aqui as questões relacionadas à educação para as relações de gênero, avançou em seu processo nacional, também por meio da publicação: *Caderno Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* (BRASIL, 2013b). O Caderno foi aprovado pelo MEC, posteriormente às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que foi homologada no ano de 2012 e suas diretrizes foram construídas em consonância com a LDB (BRASIL, 1996) e com a C.F de 1988 (BRASIL, 1988) que declarava ser essencial o desenvolvimento da democracia, da paz, dos direitos humanos e do crescimento socioeconômico enquanto elementos fundamentais para o bom desenvolvimento da nação e da dignidade da pessoa humana. Ademais, destaca-se que curricular próprio documento, traz em sua apresentação a afirmação de que: “[...] a educação se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos. ”. (BRASIL, 2013b, p. 4).

As DNEDH (BRASIL, 2012) pautam-se em sete princípios, sendo eles: o princípio da dignidade humana, princípio da igualdade de direitos, princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, princípio da laicidade do Estado, princípio da democracia na Educação, princípio da transversalidade, vivência e globalidade e por último, mas não menos importante o princípio da sustentabilidade socioambiental. Salienta-se, por estar mais diretamente ligado ao recorte desta pesquisa, o terceiro princípio: **princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades**.

Esse preceito é apontado como o responsável por abarcar a compreensão da existência e valorização da pluralidade de pessoas, compreendendo-as como riqueza a serem apreciadas. Sobretudo, cabe também nesse princípio o combate à discriminação e preconceitos que possam surgir a partir do olhar do “diferente”. Ao valorizar-se, primordialmente na educação escolar, a educação para as relações de gênero que contestem os estigmas e opressões que

consolidam o machismo e a misoginia, possibilita-se uma maior dignidade humana e potencialização de relações sociais menos assimétricas, logo mais democráticas.

Somaram-se a esse momento histórico, para o avanço das políticas curriculares, os debates realizados no CONEB, que aconteceu em 2008, pois eles caracterizaram-se enquanto “marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (BRASIL, 2010, p. 14). Visto que, as pautas e discussões que aconteceram se embasavam em defesa da educação democrática e de combate às desigualdades de forma multidimensional.

A urgência do debate a respeito do novo PNE surgiu no ano de 2008, pois o prazo de vigência do primeiro PNE (BRASIL, 2011) estava próximo do término. Portanto em 2010, um novo projeto para o “Plano” foi levado à Câmara dos Deputados, a partir de então iniciaram-se novos debates em torno da reformulação da proposta, bem como um balanço geral avaliativo, ponderando os pontos positivos, negativos e aqueles que ainda não haviam sido alcançados. Insta salientar, que a elaboração da segunda proposta para o PNE (BRASIL, 2011), considerou de alta relevância a educação para as relações de gênero, tanto que a proposta foi toda escrita com as palavras flexionadas, no feminino e no masculino, utilizando assim a própria linguagem como uma ferramenta de combate ao machismo e à educação de cunho sexista, a defesa por uma educação menos discriminatória e rumo à equidade entre os gêneros ficou ainda mais evidenciada quando o projeto apresentado à Câmara dos Deputados trouxe enquanto um artigo enfatizando que: “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012).

Em contrapartida, a progressão dos debates sobre a educação para as relações de gênero, despertaram várias críticas e ataques, vindos principalmente da ala mais conservadora do Senado, que em conjunto com o *lobby* político que ficou popularmente conhecido como *Bancada da Bíblia*, gerou diversos tensionamentos e retrocessos na redação final do PNE (BRASIL, 2011) que seria aprovado em 2014 com vigência até 2024. Neste momento, vieram à tona no cenário das políticas curriculares brasileiras discursos de cunho religioso e que distorciam o trabalho construídos por pensadores de gênero e educação, a partir de uma perspectiva não sexista.

De acordo com Reis e Eggert (2017), durante os debates de elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011), assim como nas discussões em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, surgiram discursos, vindo da ala conservadora, que

acusavam as (os) pensadores (as) críticos (as) e principalmente, àquelas (es) ligadas (os) à promoção de políticas voltadas para a igualdade de gêneros de estarem se utilizando da “ideologia de gênero”. O termo ideologia de gênero surgiu, no cenário brasileiro enquanto Projeto de Lei, endossando o discurso conservador e reacionário, para os defensores, da falácia denominada ideologia de gênero o “conceito” significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero.

Vale ressaltar que, nos Documentos Finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014 ou tampouco na versão inicial do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011), elaboraram-se diretrizes que referenciassem o termo “ideologia de gênero”. O que aparece nos documentos, assim como já orientavam as diretrizes da ONU desde os anos de 1990 é que se objetivasse garantir a equidade entre os gêneros, sobretudo no plano educacional. Dando sequência às investidas e ataques para com a educação para as relações de gênero, até o ano de 2014, antes da promulgação da versão final do PNE (BRASIL, 2011) solidificaram-se de forma definitiva nas audiências e debates sobre o PNE (BRASIL, 2011) o fenômeno da “ideologia de gênero”, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação (BRASIL, 2014).

Ao final do processo de formulação e implementação do novo PNE (BRASIL, 2011), o documento de caráter curricular nacional, havia sido permeado por conceitos ideológicos que se pautaram na falsa premissa da “ideologia de gênero”, por meio da qual se apresentava a errônea ideia de que busca a luta por equidade de gênero traria a destruição das bases da “família tradicional” (nuclear), por meio da desconstrução dos papéis de gênero “tradicionais.”.

A distorção das bases da educação para as relações de gênero, além de pouco sólidas não condiziam verdadeiramente com os propósitos dos pensadores de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade de gêneros. Nesse sentido, afirmam Reis e Eggert (2017, p. 19):

[...] o que se pretendia com a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” era simplesmente contribuir para “a superação das desigualdades educacionais que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero.

As reformulações nos documentos norteadores da educação brasileira, após o ano de 2012, destacando-se aqui especialmente o âmbito da educação para as relações de gênero,

enfraqueceram e fragmentaram o arranjo de políticas curriculares, que vinha sendo desenhado desde os anos de 1990, tendo o intuito de promover e desenvolver os Direitos Humanos e a democracia. Destarte, o discurso reacionário, de cunho neoliberal e conservador, ganhou espaço e vazão na arena política, grandemente por parte do movimento *Programa Escola Sem Partido (ESP)*.

De acordo com Macedo (2017), o movimento que se autodenomina Escola Sem Partido (ESP), surgiu no ano de 2004 e seus elaboradores o definem como uma iniciativa articulada e coletiva de pais e alunos que se preocupam com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino.

O movimento ESP ganhou dimensão e por meio de representantes legais nas casas legislativas, municipais, estaduais e federal, tanto que tornou-se pauta em torno das modificações propostas para os currículos educacionais brasileiros. As (os) precursoras (es) dessa ideologia (reacionária) vem ganhando espaço. Para tanto, afirma Macedo (2017, p. 21) que:

Como resultado dessa pressão, tramitam na Câmara e no Senado Federal, desde 2015 e 2016, respectivamente, projetos de lei que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de modo a nela inserir um “programa escola sem partido”.

Os vínculos do “projeto educacional” para com o movimento são explanados nos próprios projetos de lei que se fundamentam essencialmente numa rivalização entre educadores e alunos e incitam a vigilância e controles ideológicos permanentes do trabalho docente. Como exposto a partir dessa breve retomada histórica de alguns marcos da política educacional brasileira, pode-se apreender que ao longo das últimas três décadas as conquistas com relação à educação em Direitos Humanos, assim como a expansão da educação não sexista se aprofundou, contudo nos últimos anos e especialmente após a interrupção do governo da presidenta Dilma Rousseff<sup>9</sup>, no ano de 2015, as ofensivas e os ataques de carácter conservadores, neoliberais e de fundamentações religiosas se intensificaram.

A expressão máxima e catalisadora, das reformas curriculares que vêm acontecendo na última década ficaram sintetizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,

---

<sup>9</sup> O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Para informações mais aprofundadas consultar: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>.

2017). A BNCC foi homologada em dezembro de 2017. Porém, sua formulação aconteceu nos três anos anteriores a sua publicação. Desde sua proposta inicial a política tinha como propósito condensar as normas máximas a serem seguidas pelo currículo educacional brasileiro. A “Base” serviria como documento norteador supremo, estabelecendo os parâmetros mínimos de aprendizagem de todas (os) as (os) estudantes pertencentes à Educação Básica nacional.

Assevera Cassio (2017) que, as audiências públicas sobre a BNCC que aconteceram no período de julho e setembro de 2017, organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foram repletas de antagonismos e disputas, bem como vinha sendo sua edificação desde a primeira versão apresentada pelo CNE. Inicialmente, a construção da política contou com a participação de uma consulta pública on-line e a primeira versão da “Base” foi realizada em 2015, já a versão posterior foi balizada por 27 seminários estaduais, nos quais apresentaram-se diversos pareceres técnicos de especialistas, após cinco audiências públicas a versão final da BNCC avança rumo à sua finalização. O processo de discussão da terceira versão da “Base” seguia para a análise final pelo CNE que em última instância encaminharia a redação final do documento para homologação pelo MEC.

Embora, a elaboração do documento curricular tenha se construído em torno de três grandes linhas principais, sendo elas: as que questionam a própria existência da Base; as que questionam aspectos específicos do texto, mas entendem ser necessário definir uma BNCC; e as que celebram a Base e o seu processo de construção. Até seu desenho final, a política foi solidificada fundamentalmente por grupos ligados ao movimento ESP.

Segundo Cassio (2017), a problemática que se instaurou em torno da construção da BNCC foi a sua frágil e enviesada a perspectiva de participação democrática, pois:

Apesar de ter havido dois períodos de envio e contribuições e algumas audiências públicas, o processo foi criticado por organizações da sociedade civil e representações acadêmicas por ser muito verticalizado e apresentar uma concepção reducionista de direito à educação (CASSIO, 2017, p. 1).

Destarte, afirma Semis (2018) que, após a homologação da BNCC, as redes de ensino terão o prazo de até dois anos para se adaptar e implementar a Base dentro de seus currículos específicos. Portanto, os anos de 2018 e 2019 se constituirão enquanto marco decisivo na alteração dos currículos educacionais brasileiro. A reforma educacional modificará não somente o currículo prescrito, mas virão acompanhadas de reformulações nas políticas de

formação dos educadores, de implementações de novos materiais didáticos, bem como alterações das matrizes de competência das avaliações.

Um pacote de mudanças atingirá o sistema educacional brasileiro. Para acompanhar estados e municípios e assegurar a efetivação da política no processo de reelaboração dos currículos a partir dos conteúdos norteados pela BNCC (BRASIL, 2017), o MEC fundou o Comitê Nacional de Implementação da BNCC. O Comitê coordenará e avaliará rigorosamente a implementação das diretrizes segundo a Base, em todo o país, ficaram responsáveis por tal tarefa membros titulares do MEC, atores ativos do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e também integrantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A BNCC (BRASIL, 2017) balizou um novo momento na política curricular do país. A Base expressa grandemente as tensões e disputas hegemônicas pautadas na arena política, destacando-se o campo educacional essencialmente. Tendo em vista que, a elaboração do currículo em questão, foi grandemente permeada por movimentos como o ESP e por conseguinte por preceitos como o da ideologia de gênero, que carrega um forte cunho fundamentalista e religioso, culminando no enfraquecimento da promoção de diretrizes curriculares voltadas à educação para as relações de gênero, fica o questionamento: a quem interessa o retrocesso das políticas educacionais (curriculares) no que tange às questões da educação para as relações de gênero?

Pensando-se na educação para as relações de gênero e o reordenamento social, insta salientar que as instituições sociais como igreja, família, mídia, escola e Estado têm grande peso ideológico nas convenções sociais que são impostas em cada época. De maneira explícita ou implícita, as ideias difundidas por tais instituições discriminam e segregam. Enquanto não forem as normas (machistas, racistas e homofóbicas) questionadas, os preconceitos haverão de permanecer intocados, e a ordem das opressões mantém-se.

Louro (2014) afirma que, a escola é uma instituição que compreende muito bem as desigualdades, tanto que as produz e reproduz. No interior da escola, as discriminações são reforçadas por meio de várias práticas, tanto que a instituição, por meio do currículo oculto, segregava meninos e meninas, ricos e pobres, heterossexuais e homossexuais.

No ambiente educacional, os corpos são escolarizados, ou seja, docilizados de maneira que as imposições de como e quando falar, andar, comer, sentar, amar e pensar são sutilmente, ou não, ordenadas. O tempo todo a escola, por meio do currículo, oculto ou não, dita o quanto a sociedade deve ser heteronormativa, machista e binária. Entretanto, o espaço

da escola pode ser também aquele no qual novas possibilidades e questionamentos podem surgir, justamente por não se tratar de um espaço homogêneo, mas que tenta a todo custo negar a diversidade humana e suprimir as individualidades e potencialidades dos sujeitos.

Nesse ambiente, podem emergir tensionamentos e conflitos, possibilitando, nesse movimento dialético, sínteses que orientem as crises dos indivíduos e da instituição a um caminho diferente, que permita, minimamente, que os sujeitos vivam e respeitem suas características pessoais. Incluídas nesses atravessamentos estão, também, os âmbitos da sexualidade e do gênero. Educação e escola compreendidas a partir de uma perspectiva que rompa com a lógica hegemônica podem ser, também, espaços de resistência e de subversão.

Destaca-se ressaltar o histórico de lutas e as condições estruturais que solidificam o regime neoliberal, bem como suas instituições – a escolar, aqui em destaque – pautadas em uma sociedade extremamente machista, ao ponto que, coloca o Brasil enquanto o 5º país que mais mata mulheres no mundo. Ademais, salienta-se rememorar as palavras de Beauvoir (1949, p ?) afirmando que “Jamais devemos nos esquecer de que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que as mulheres tenham seus direitos questionados”. Sendo assim, é fundamental compreender que nossos direitos não são permanentes, portanto as mulheres terão que manter-se vigilantes durante toda a sua vida.

Neste sentido, compreendendo-se que a onda de ataques aos direitos sociais da trabalhadora e do trabalhador, somada ao período de crise estrutural do capitalismo e avanço das pautas neoliberais, retiraram quase que por completo as perspectivas de estudos de gênero do currículo escolar do Ensino Fundamental I, bem como de boa parte das diretrizes orientadoras do sistema nacional de ensino, mas mantendo a memória viva de que as políticas educacionais são formuladas em espaços de disputa, a fim de não render-se às ofensivas sexistas, especialmente no que compreende a educação, analisar-se-á no próximo capítulo os seguintes instrumentos jurídico-legais e documentos curriculares destacados de acordo com o recorte de nosso objeto de estudo: LDBEN (BRASIL, 1996); PCNs (BRASIL, 1997) Vol. 10.2; PNEs (BRASIL, 2001- 2011/ 2014-2024). PNEDH (2006); DNEDH (BRASIL, 2012) (Caderno de Resoluções) e a BNCC (2017).

### **3. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

Neste capítulo são apresentados os resultados e as discussões da análise dos documentos nacionais orientadores da educação brasileira, destacados de acordo com a temática e recorte de tempo desta pesquisa. A partir do objetivo geral deste trabalho, identificar as diretrizes e orientações expressas no currículo prescrito, no que tange à educação para as relações de gênero para o Ensino Fundamental I no período de 1996 a 2017. Ou seja, destacou-se para análise o currículos prescrito, expresso nos seguintes documentos legais de parâmetro nacional: LDB (BRASIL, 1996); PCNs (vol. 10.2) (BRASIL, 1997); PNEs (BRASIL, 2001- 2011/ 2014-2024). PNEDH (2006); DNEDH (2012) (Caderno de Resoluções) e a BNCC (2017).

Insta salientar, que assim como as políticas curriculares, as interpretações e leituras apreendidas não são neutras e estão em constante processo de reelaboração. Compreendendo que as pessoas se destacam por serem seres que se apropriam do conhecimento que foi historicamente construído, nesse movimento se modificando e modificando seu meio social, entende-se que toda análise e ou leitura de mundo, traz consigo o posicionamento político de quem a fez.

#### **3.1 Resultados**

Neste subtópico, apresentou-se os resultados da análise dos dados, obtidos por meio de busca das palavras-chave: Democracia; Direitos Humanos; Diversidade e Gênero (papel social), realizada nas seguintes orientações curriculares nacionais de educação para as relações de gênero (igualitárias) no campo legal-normativo brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (volume 10.2), Planos Nacionais de Educação de (2001-2011) e de (2014-2024), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Rememora-se a (o) leitora (or) de que, para estar mais coerente com o escopo desta pesquisa, não foi sondada a palavra-chave: Direitos Humanos, nos respectivos documentos curriculares nacionais orientadores da educação brasileira: PNEDH (2006) (BRASIL, 2006) e DNEDH (Caderno de Resoluções) (BRASIL, 2012). Nesse sentido, também a BNCC (2017)

(BRASIL, 2017) foi averiguada somente na sua parte documental que compreende a “introdução” e a “etapa do Ensino Fundamental”.

Buscando-se uma melhor compreensão total e cronológica do desenvolvimento das políticas curriculares no que concerne do currículo prescrito, destacadas para esta pesquisa, sintetizou-se as palavras-chave em um único quadro. Dessa maneira, inicialmente apresentamos o quadro e, posteriormente, seus dados foram esmiuçados, seguindo a ordem cronológica de alteração e elaboração das orientações curriculares nacionais de educação para as relações de gênero no campo legal-normativo brasileiro, supracitadas.

**QUADRO 2 – Resultados gerais organizados por ordem cronológica, no período de 1996 a 2017**

POLÍTICA CURRICULAR EDUCACIONAL (prescrita)	PALAVRAS-CHAVE			
	DEMOCRACIA	DIREITOS HUMANOS	DIVERSIDADE	GÊNERO (papel social)
<b>LDB (1996)</b>	0 (Zero)	0 (Zero)	0 (Zero)	0 (Zero)
<b>PCN V. 10.2 (1997)</b>	0 (Zero)	1 (Um)	3 (Três)	17 (Dezessete)
<b>PNE (2001 – 2011)</b>	0 (Zero)	0 (Zero)	9 (Nove)	7 (Sete)
<b>PNEDH – (2006)</b>	12 (Doze)	-	10 (Dez)	12 (Doze)
<b>DNEDH (Caderno de Resolução) (2012)</b>	14 (Quatorze)	-	7 (Sete)	1 (Um)
<b>PNE (2014 – 2024)</b>	1 (Um)	3 (Três)	10 (Dez)	1 (Um)
<b>BNCC (2017)</b>	1 (Um)	4 (Quatro)	12 (Doze)	0 (Zero)

Fonte: formulação própria, produzida a partir da sistematização da análise documental referenciada

\* Destaca-se que no Caderno de Resolução das DNEDH (2012), aqui analisado, a palavra direitos humanos não foi contabilizada.

### 3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) caracterizava-se como o principal marco legal e orientador do currículo nacional brasileiro,

pois até o ano de 2017, a “Legislação” embasou e direcionou todo o currículo prescrito nacionalmente. Destarte, da perspectiva de uma educação de posicionamento crítico e não sexista, é relevante e significativo que as orientações quanto à educação para as relações de gênero estivessem explícitas na política curricular. Contudo, na busca das palavras-chave: Democracia; Direitos Humanos; Diversidade e Gênero, pode-se observar que nenhuma das palavras aparece na LDB (BRASIL, 1996). Averiguando todo o documento, não encontramos as palavras selecionadas para a investigação.

### **3.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual (vol. 10.2)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL,1997) foram divididos em quatorze volumes, de modo que cada volume abordasse uma frente de conhecimento ou temática de relevância para o currículo educacional do país. Por estar de acordo com a temática deste trabalho, analisou-se o caderno intitulado: Orientação Sexual (Vol. 10.2), pois nesse volume específico encontra-se o seguinte componente curricular: Relações de gênero.

Na análise desse documento, a palavra Democracia não foi mencionada nenhuma vez (0), a palavra-chave Direitos Humanos surgiu somente uma vez (1), já a palavra Diversidade foi localizada três (3) vezes. Por fim, registramos 17 vezes a palavra-chave Gênero, sinalizada enquanto papel social.

### **3.1.3 Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)**

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) foi publicado em 9 de janeiro de 2001. A política expressa neste documento balizador foi a primeira de abrangência nacional a constituir-se enquanto um planejamento sistematizado com diretrizes e metas educacionais a serem asseguradas e cumpridas pelos dez anos seguintes.

Na análise realizada nesse documento, no que concerne à orientação curricular nacional, não apareceram as palavras Democracia e Direitos Humanos, porém o conceito Diversidade foi contabilizado nove (9) vezes, e a palavra Gênero (enquanto papel social) foi expressa sete (7) vezes.

### **3.1.4 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)**

Com o intuito de atender à urgência do debate de Educação em Direitos Humanos, no Brasil publicou-se, em 2006, o PNEDH (2006) (BRASIL, 2006). O “Plano” interferiu profundamente nas diretrizes curriculares e destacou a formação para a promoção da equidade e do respeito a todas as formas de diversidades humanas.

Nesta perspectiva, a palavra Democracia surgiu 12 vezes em todo o documento, seguido por Diversidade que apareceu 11 vezes na redação total, e a palavra que mais destacamos: Gênero, que apareceu 14 vezes durante a análise da política aqui estudada.

### **3.1.5 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) - (Caderno de Resoluções)**

As DNEDH (BRASIL, 2012) foram formuladas no intuito de assegurar a implantação da Educação em Direitos Humanos nos espaços educacionais nacionais, de modo a contribuir na construção de uma educação democrática e visando ao fortalecimento de grupos tradicionalmente marginalizados, cujos direitos comumente são excluídos. O Caderno de Resoluções referente às DNEDH (BRASIL, 2012) que foram publicados em seguida as DNEDH (BRASIL, 2012) também baseiam-se em sete princípios norteadores, destaca-se que o princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades está intrinsecamente ligado ao recorte desta pesquisa. Sendo assim, a palavra Gênero (enquanto papel social) foi contabilizado apenas uma (1) vez em todo o documento. Em contrapartida, a palavra Diversidade aparece sete (7) vezes, enquanto que a palavra Democracia aparece 14 vezes no documento. Insta salientar que a palavra Direitos Humanos não foi contabilizado neste documento, haja vista que tal palavra expressa-se inúmeras vezes ao longo de todo documento.

### **3.1.6 Plano Nacional Educação (2014-2024)**

O segundo PNE foi aprovado em 2014 com vigência de dez anos (2014 a 2024), surgindo na finalidade de dar continuidade às metas inalcançadas pelo anterior Plano, bem como fomentar o desenvolvimento de novas metas e, assim, construir melhorias no que tange ao cenário educacional brasileiro. Deste modo, por meio de análise documental, constatou-se que o conceito de Gênero (enquanto papel social) aparece apenas uma (1) vez ao longo de todo o documento, a palavra Diversidade apresenta-se dez (10) vezes, enquanto que Direitos

Humanos aparece três (3) vezes. Por último, de acordo com a contabilização das palavras-chave, nota-se que o conceito de Democracia aparece apenas uma (1) vez ao longo de todo o documento, contudo a Meta: “Gestão Democrática” aparece de forma explícita na política curricular.

### **3.1.7 Base Nacional Comum Curricular (2017)**

A “Base” é a expressão máxima das reformas curriculares nacionais ocorridas na última década. Homologada no ano de 2017, a “Base” em sua fundamentação busca condensar as normas curriculares da educação brasileira, servindo como documento norteador para o processo de ensino-aprendizagem de todas (os) as (os) estudantes da Educação Básica brasileira. Na análise realizada nessa orientação curricular, contabilizou-se que o conceito de Gênero (enquanto papel social) não aparece nenhuma vez em todo o documento, já a palavra Diversidade aparece doze vezes, a palavra Direitos Humanos apresenta-se quatro (4) vezes, e a palavra Democracia apenas uma (1) vez em todo o documento.

### **3.2 Discussão dos resultados**

Esta seção do trabalho dedicou-se à explanação de cada um dos objetivos específicos elencados no início do trabalho, sendo eles: 1) a partir do referencial teórico da pesquisa, discutir as políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica; 2) resgatar historicamente o debate Educação e gênero no Brasil; 3) Identificar e analisar as orientações curriculares nacionais de educação para as relações de gênero no campo legal-normativo brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (vol. 10.2), Planos Nacionais de Educação de (2001-2011) e de (2014-2024), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, estando de acordo com último objetivo específico elencado: 4) levantar e discutir avanços e ou retrocessos quanto à educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I no período de 1996 a 2017. (Ver as normas) Realizou-se uma análise qualitativa e de perspectiva crítica dos currículos selecionados enquanto matrizes desta pesquisa a partir da análise quantitativa dos dados, apresentados no quadro exposto anteriormente.

A LDB publicada em 1996 traz a compreensão da educação a partir de uma perspectiva de processo formativo das pessoas, ou seja, entende que a educação ocorre na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Sendo assim, a vida e a participação política importam muito para o processo de educação de cada cidadão. Nesse sentido, reforça-se a relevância da necessidade de políticas públicas (educacionais) que estimulem e assegurem a equidade entre os gêneros.

No parágrafo segundo do art. 1º, a lei afirma que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, p. 2). Pode-se apreender, a partir destes destaques que as determinações nacionais, naquele momento histórico, estavam considerando o desenvolvimento das relações sociais, enquanto elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva, como não considerar e/ou expressar claramente na legislação, as relações de gênero (assimétricas) socialmente impostas? Embora a LDB (BRASIL, 1996) tenha sinalizado o primeiro avanço no campo normativo, no âmbito específico da educação, a legislação não versou direta e expressamente a respeito da educação para as relações de gênero, tanto que em toda a lei a palavra gênero não é mencionada uma única vez.

Nesse sentido, a busca pela diminuição da disparidade escolar entre homens e mulheres fazia parte da agenda institucional, porém a luta por uma Educação em Direitos Humanos e de perspectiva não sexista, ocorria em uma arena dúbia e conflituosa. Sendo assim, o país começava a avançar em direção à uma educação menos machista, entretanto o caminho a ser trilhado ainda estaria cheio de percalços.

Importa destacar, em consonância com Vianna e Unbehaum (2004), que a linguagem enquanto sistema de significação, expressa os valores e a cultura social, de determinados momentos históricos, bem como de suas relações. E é justamente nesse sentido que a “falta” da impressão direta e clara da palavra gênero, assim como das outras palavras-chave utilizadas nesta pesquisa: direitos humanos; democracia; pôde aparecer. Entretanto, por não caber ao escopo desta pesquisa, este debate não será aprofundado.

Por outra perspectiva, apreende-se que ao mencionar os princípios diretamente ligados à liberdade e aos ideais de solidariedade humana, a “legislação” afirma a proposição (quicá obrigatoriamente) de um currículo nacional, que considere e combata as desigualdades e promova, também por meio da política curricular, a consolidação de um projeto educacional que abranja os direitos humanos, encaixando-se nesse eixo a educação para as relações de gênero. Conforme expresso...

“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).

Ademais, a LDB (BRASIL, 1996) avança rumo à uma educação mais igualitária quando dita que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola; (...) IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB nº 9.394/96, Art. 3º, incisos I e IV).

Ao assegurar, pelo menos no âmbito legislativo, de que todas as pessoas deverão ter acesso à igualdade de condições e permanência na escola, a LDB (BRASIL, 1996) coloca em pauta, mesmo que de forma um tanto velada, a educação para as relações de gênero, para além de alavancar um processo de maior atenção para as especificidades do gênero, bem como posiciona-se contrariamente às disparidades de nível escolar entre os gêneros.

Entretanto, a LDB (BRASIL, 1996) deixou lacunas em suas determinações. Tais hiatos, como por exemplo, a não transparência entre a direta ligação dos princípios de solidariedade humana para com as relações de gênero, deixa uma abertura para interpretações ambíguas e/ou até mesmo discriminatórias. A menção à tolerância, na legislação, permite um olhar que compreenda a diversidade humana em sua forma de viver, pensar, agir e se relacionar de maneira respeitosa e rica em pluralidades. Contudo, considerando-se que as bases sociais são de cunho machista e de que a LDB (BRASIL, 1996) configurava-se enquanto um dos primeiros marcos da reinauguração da democracia brasileira, não explicitar e detalhar o que compreende a “tolerância” pode trazer um enfraquecimento no processo de construção de uma educação de viés democrático e não sexista.

Segundo Scott (1989), tolerância quando relacionada às relações de gênero, pode apreender respeito às decisões das mulheres quanto aos seus corpos, englobando tolerância desde suas formas mais palpáveis, como por exemplo, o respeito a forma como as mulheres desejam se vestir, chegando até às questões mais delicadas, como por exemplo, o respeito à prática do aborto. Porém, no polo oposto, apenas citar a palavra tolerância, sem esmiuçar o que esse conceito deve assegurar, pode restringir-se simplesmente à capacidade de tolerar (aguentar). Isto é, tolerância nesse aspecto asseguraria apenas uma convivência, na qual uma pessoa suporta, mas não compreende e nem respeita a outra. Deste modo, a “tolerância” abre margem para uma educação discriminatória, pois mesmo que “aceite” a convivência com o diferente, este não é visto como igual enquanto merecedor de respeito e reciprocidade.

No ano seguinte à instituição da LDB (BRASIL, 1996), em 1997, são homologados os PCNs, e com eles alcança-se um patamar nas políticas curriculares nunca antes conquistado, pelo menos não no que tange à educação para as relações de gênero. Com a elaboração e formulação de um caderno específico para a temática de orientação sexual e, ademais, com um tópico específico para se tratar expressamente no currículo nacional as relações de gênero, a pauta e a trajetória de construção de um currículo menos homogeneizador, começa a se edificar.

A partir da análise documental, realizada por meio da busca de palavras-chave e de uma leitura crítica a respeito das diretrizes contidas nessa política curricular. Apreendeu-se que, em nenhum momento a palavra democracia foi referenciada, especificamente no caderno intitulado: Orientação Sexual (Vol. 10.2). O fato de a palavra não aparecer no documento, justamente em um período histórico, para a democracia brasileira, pode elucidar as lacunas e fragilidades ainda existentes na consolidação do currículo nacional, a partir de uma perspectiva democrática. Como apontou-se anteriormente, o “não dito” também expressa muito, principalmente no âmbito das políticas educacionais (curriculares), haja vista que o currículo é espaço de disputa ideológica. Destacar ou suprimir conceitos e palavras traz determinadas intencionalidades e resultados.

Durante a análise do “Caderno”, logo de início em sua apresentação apreendeu-se uma concepção de pessoa humana, formada por diversas relações e interações, de modo que destacamos a relevância da sexualidade e da construção dos papéis de gênero na formação das pessoas.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos [...]” (BRASIL, 1997, p. 73).

De acordo com o próprio PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997), a justificativa que respalda a elaboração e implementação de um caderno específico para a temática de sexualidade e gênero, embasa-se no argumento de que desde a década de 1970 intensificaram-se os debates acerca da inclusão desses conceitos no currículo escolar. Entretanto, o espaço que tais conteúdos ganharam no currículo prescrito ainda era muito pequeno, porém consistia em um avanço positivo que ocorreu de maneira atrelada às reivindicações dos movimentos sociais, excepcionalmente os protagonizados pelas agentes políticas mais ativas.

A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino (BRASIL, 1997, p. 74).

De acordo com a política curricular firmada pelo PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997), os temas transversais, nos quais gênero se insere, são de profunda relevância para a formação global das pessoas, tanto que as diretrizes pontuadas pelo caderno enfatizam que a priori é necessário que os educadores, e a comunidade escolar em geral, tenham formação e capacitação para lidar com tais assuntos, de maneira profissional e diferenciada da educação sexual e de gênero que as crianças recebem em casa, além de explicitar as “capacidades” que devem ser desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental.

Por fim, com o propósito de condensar os parâmetros apontados neste volume dos PCNs (BRASIL, 1997), o currículo traz como objetivo central, dentro da formação dos educadores e da comunidade escolar, a promoção da reflexão e, por conseguinte, dos debates em torno da temática, formando desse modo uma equipe pedagógica mais preparada para formar e informar as (os) educandas (os) “[...] levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos” (BRASIL, 1997, p. 73).

A primeira e única vez que a palavra-chave Direitos Humanos aparece nessa política curricular, é no trecho supracitado. Embora exista uma defasagem quanto a um melhor detalhamento dos Direitos Humanos, e de como seria uma educação que caminhasse nesta perspectiva, o fato de um documento orientador nacional da educação brasileira trazer em suas diretrizes o desenvolvimento escolar das pessoas com vistas a trilhar um caminho que respeitasse os Direitos Humanos, representava um avanço significativo para a educação pautada no respeito e na democracia.

A última palavra-chave buscada Gênero, surge em diversos parâmetros, aparecendo 17 vezes no texto. O primeiro destaque para “gênero” aparece em torno de um dos tópicos fundamentais na educação brasileira, a identidade.

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências

fundamentais para a constituição da identidade da criança (BRASIL, 1997, p. 82).

O currículo fortalece o debate e a educação para as relações de gênero, de uma perspectiva menos machista, ao afirmar que os diferentes padrões impostos sobre os corpos são socialmente criados e alimentados. Sendo assim, podem ser repensados ou desconstruídos, quando acarretam ações discriminatórias e preconceituosas. Ações discriminatórias estas que podem interferir na percepção da criança diante de si, do outro e do mundo. Ao internalizar os papéis de gênero, a criança está construindo comportamentos e valores que podem levar para a vida toda. Contribuindo com esse pensamento, assevera Sayão (2002, p. 5):

[...] essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc. A demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero.

Nesse sentido, os papéis de gênero, que são internalizados e aprendidos ainda na infância (ciclo que o Ensino Fundamental I abarca), contribuem veemente para a construção social e subjetiva para a identidade da criança, podendo refletir no modo em que essa pessoa, quando adulta, se portará enquanto agente política. Assim como afirma o próprio PCN (Vol. 10.2) (BRASIL,1997): “Todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral” (BRASIL, 1997, p. 99).

Pensando-se mais especificamente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o “caderno” assegura que é possível notar diferenças de comportamentos entre os grupos de gênero já nessa faixa etária em diversas situações do cotidiano escolar. Dessa maneira, a política curricular entende que:

No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, sendo mais dificultado o relacionamento entre meninos e meninas. Esse movimento pode e deve ser respeitado, desde que não implique a desvalorização do outro. Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou como menina a partir das semelhanças e afinidades de interesse típicas da idade e sexo” (BRASIL, 1997, p. 97).

De outra perspectiva, também se encontra a visão das relações de gênero apreendidas pelo Estado, isto é, quais direitos sociais cada pessoa terá de acordo com as condições que as relações de gênero lhe impõem? De que modo o Estado trabalha para a promoção da equidade? A partir desses questionamentos, pode-se refletir que, quanto mais o debate de educação para as relações de gênero for fomentado, inclusive no currículo escolar, mais próximo do objetivo de contribuir no desenvolvimento de pessoas com perspectivas mais democráticas a Nação estará.

Por fim, o “Caderno” postula qual deve ser a postura da (o) professor ao tratar da educação para as relações de gênero. A política curricular reconhece que o tema é delicado, porém afirma que não falar sobre as relações de gênero não é uma opção, dentro dos nortes curriculares daquele período. Sendo assim, devem as (os) educadoras (es) manterem a postura ética no trabalho, refletindo (com as crianças) a respeito das questões de gênero, em todos os conteúdos e situações do cotidiano escolar. Para tanto:

A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1997, p. 100).

Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão a respeito das afirmações colocadas pelo Projeto Escola Sem Partido, assim como pela concepção, errônea, de que existe no Brasil uma doutrinação quanto à “ideologia de gênero”, por parte das (os) educadoras (es). Como exposto no capítulo anterior, a ideia de que existe uma “ideologia de gênero” pressupõe que as (os) educadoras (es) ensinam as (os) alunas (os) a discriminar as pessoas por suas orientações sexual e de gênero.

Entretanto, a partir da análise do PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997), apreendeu-se que é dever da (o) professor (a) seguir legalmente as diretrizes dos documentos curriculares nacionais orientadores da educação brasileira, ou seja, a (o) professora (o) que segue as normas curriculares nacionais deve, sim, realizar a discussão sobre relações de gênero. E bem como assegura a própria política curricular, aqui analisada, o estudo das relações de gênero deve ser realizado com o propósito de:

[...] 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” (BRASIL, 1997, p. 99).

Portanto, trabalhar a educação para as relações de gênero, da concepção de questionamento dos padrões sociais e da busca pela equidade, é também papel da comunidade escolar.

Avançando-se historicamente quatro anos após a instituição dos PCNs (BRASIL, 1997), em 2001, foi aprovado o primeiro PNE (BRASIL, 2001). Na análise quantitativa desta lei não foram encontrados os termos-chave: democracia e direitos humanos. A ausência de tais conceitos, fundamentais quando se trata da formulação de um plano nacional de educação que promova educação democrática e cultura da paz, denota que o terreno em que se constituíam as políticas educacionais eram ainda arenosos, ou seja, muita disputa político-ideológica precisaria acontecer para que uma política educacional nacional de viés democrático se consolidasse.

Contudo, da perspectiva desta pesquisa, diversos pontos positivos foram explicitados no documento, haja vista que a palavra diversidade aparece nove (9) vezes, e a palavra gênero, compreendida enquanto papel social, é citada sete (7) vezes.

No tópico 2, no qual o “Plano” estabelece seus objetivos e prioridades, são estabelecidas as prioridades segundo o dever constitucional e as necessidades sociais (BRASIL, 2001):

[...] a alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, 2001, p. 6).

A primeira aparição do termo é tímida e está diretamente correlacionada à erradicação do analfabetismo e expansão do Ensino Fundamental I, pauta de destaque no PNE (BRASIL, 2001). Na sequência da leitura do documento, o termo diversidade não é correlacionado ao termo diversidade de gênero, e nas sessões seguintes, diversidade é citada enquanto diversidade regional e no avanço referente à Educação Inclusiva. Nesse sentido, pode-se ler (Brasil, 2001, p. 53) “Mas o grande avanço que a década da educação deveria

produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. ”.

Quanto ao termo gênero, apreendeu-se que é bastante destacado no PNE (BRASIL, 1997) e aparece em diversos momentos da política, consagrando desta maneira as orientações e elaborações das políticas internacionais, norteadoras do pensamento político e educacional brasileiro, desde os anos de 1990. Nesse sentido, o currículo apresenta diretrizes e elaborações ligadas à educação para as relações de gênero em todas as etapas da Educação Básica, e ademais, pontua também sobre as questões de gênero no Ensino Superior e na formação dos professores.

De modo que, pode se ler que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I:

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 (BRASIL, 2001, p. 9).

Pela ótica positiva, claramente o trecho denota o viés da política educacional (curricular) que vinha sendo implementada no país desde a década anterior, tanto que o PNE (BRASIL, 2001) trouxe dados sólidos e a candente preocupação com a educação para as relações de gênero. Contudo, Vianna e Unbehaum (2004) alertam para o fato de que o trecho supracitado, “mascara” a realidade assimétrica existente entre os gêneros. Pois, as autoras afirmam que somente quantificar o número de matrículas, sem desenvolver um diagnóstico mais apurado, quanto as consequências diferenciadas para meninos e meninas, no que se refere à permanência no ensino, caracteriza-se como um deslize grave.

De fato, as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na rede de ensino fundamental, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, muito menos das metas e objetivos do PNE. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 95).

Aprofundando-se a análise podem se apreender diretrizes quanto à promoção de uma educação menos sexista. Por exemplo, no tópico referente aos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, o PNE (BRASIL, 1997) avança proficuamente em relação ao currículo, pois destaca como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático, 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”. (BRASIL, 1997, p. 23). Tal preocupação como a inclusão da educação para as relações de gênero, também nos livros didáticos, expressa um real empenho na efetivação e busca de eficácia na implementação de uma política curricular nacional de cunho menos machista.

Por fim, chegando ao nível educacional que compete à fase do Ensino Superior, o “Plano” também elucidou que a política educacional para as relações de gênero permeava a agenda. De modo que a política define as Diretrizes do Ensino Superior, especificando em suas metas e objetivos (item 12), que será necessária:

[...] a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35).

Para além de transversalizar, toda a redação do “Plano”, pontuando a respeito dos livros didáticos e da organização dos currículos do Ensino Superior, a educação para as relações de gênero é destacada em um ponto fundamental, quando o assunto é efetivação de políticas: o orçamento. Afirmam Vianna e Unbeahum (2004) que, no tópico sobre “Financiamento e orçamento do ensino superior”, dentro do item 31, incluem-se dados quantitativos essenciais para a formulação e desenvolvimento de políticas de gênero, realizando uma investigação das informações coletadas anualmente por meio do questionário vinculado ao Exame Nacional de Cursos.

Abrangendo outra grande área das etapas educacionais, o PNE (BRASIL, 2001) também previu diretrizes para a “Formação dos Professores”. Nesse sentido, o “Plano” assevera a inserção “das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação”. (BRASIL, 2001, p. 65).

Quando comparado às políticas educacionais anteriormente citadas, o PNE (BRASIL, 2001) apresenta significativos avanços quanto à promoção e busca pela efetivação da educação para as relações de gênero.

As próximas políticas educacionais analisadas foram: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) (Caderno de Resoluções). Por não se tratar de um dos

documentos eleitos como essenciais para a análise, porém por entender-se no desenrolar da pesquisa, que as políticas curriculares diretamente relacionadas à Educação em Direitos Humanos são elementares à compreensão das políticas correlacionadas à promoção da educação para as relações de gênero, realizou-se uma análise um pouco menos aprofundada nesse documento orientador. Todavia, a análise do PNEDH (BRASIL,2006) e do DNEDH (BRASIL,2012) (Caderno de Resoluções), política curricular que será discutida logo a seguir, foram de imensa colaboração e enriquecimento para a investigação e análise realizadas neste trabalho.

Tais políticas foram formuladas dentro do complexo de outras políticas desenvolvidas e amarradas para a promoção da Educação em Direitos Humanos, por conseguinte para a promoção de uma cultura da paz.

No PNEDH (BRASIL, 2006), a palavra democracia apareceu 12 vezes. Em suma, o destaque da palavra democracia estava voltado à reafirmação da urgência e da promoção de uma sociedade democrática e de participação cidadã efetiva. Nesse sentido, pode-se ler, (BRASIL, 2006, p. 23) “a democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos”.

Já o DNEDH (BRASIL, 2012, p. 11) objetiva: “orientar a comunidade escolar e todos que são responsáveis pela educação, atendendo os objetivos de promover a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino. O termo democracia surge 14 vezes, de maneira generalizadora nas “Diretrizes”, assevera a noção de que democracia é um elemento essencial para a dignidade da pessoa humana e para o aumento da possibilidade de acesso aos direitos políticos, civis e sociais.

Dando sequência na análise, percebeu-se que a palavra diversidade foi referenciada 10 vezes no PNEDH (BRASIL, 2006) e sete (7) vezes no DNEDH (BRASIL, 2012) (Caderno de Resoluções). Nos dois documentos norteadores da educação brasileira, a diversidade é relacionada a vários contextos sociais, tanto da vivência coletiva, como da individual. Por exemplo, os textos orientadores tratam da diversidade étnico/racial, religiosa, regional e de gênero. De maneira geral, os dois documentos asseveram a apreensão da diversidade enquanto fator rico e elementar para o melhor desenvolvimento humano. Estando inclusive diretamente ligado às competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelas pessoas. Destarte, pode-se ler:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2006 p. 11).

Por último, analisamos a frequência e contexto em que o termo gênero está expresso nas duas políticas neste trecho investigadas. O primeiro fator que chamou a atenção foi a brusca queda da expressão da palavra: gênero.

Pois no PNEDH (BRASIL, 2006), o termo gênero é citado 12 vezes. Durante todo o corpo do texto da política, as questões referentes à promoção da equidade de gênero se fazem presentes, porém no DNEDH (BRASIL, 2012) (Caderno de Resoluções) o termo gênero surge somente uma vez. Embora o “Caderno” seja rico em orientações, diretrizes e parâmetros para a ação dos gestores e educadores, no tocante à educação para as relações de gênero, este documento orientador deixa uma lacuna. Falha esta pertinente, quando pensa-se sobre os pilares a partir dos quais deseja-se constituir uma educação para a igualdade.

Retomando a leitura do PNEDH (BRASIL, 2006), quanto às questões relativas à educação para as relações de gênero, logo em sua apresentação inicial o documento postula sua concepção a respeito de educação e da necessidade de um olhar mais atento para as relações de gênero. Dessa maneira, o “Plano” compreende que:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2009, p. 32).

Voltando-se o olhar para as questões de gênero, relacionadas ao currículo escolar, o PNEDH (BRASIL, 2006) prevê metas e ações efetivas para a consolidação da educação em direitos humanos, partindo da proposta de ações programáticas, tais como:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violação de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2009, p. 33).

O PNEDH (BRASIL, 2006) traz também um destaque para o papel fundamental e de grande alcance e interferência na formação das pessoas, que a mídia cumpre, e também nesse sentido, o currículo pontua a relevância de uma cultura da não violência, contra todas as formas de diversidade, incluindo dentre elas a diversidade de gênero.

Seguindo a sequência cronológica da investigação, que guiou esta pesquisa, levantar-se-ão, a partir deste parágrafo, as análises e discussões a respeito do segundo PNE (BRASIL, 2014). A primeira palavra-chave buscada na política pública, foi: democracia. Constatou-se que somente uma vez a palavra aparece, diretamente, no PNE (BRASIL, 2014). Ao realizar-se a leitura do documento, que expressa de maneira prescrita as formulações do PNE (BRASIL, 2014), encontra-se na “capa” do documento que, a publicação da política pública, é uma ferramenta utilizada pela Câmara dos Deputados, para fazer-se cumprir a “missão” (grifo nosso) de favorecer a prática da cidadania e a consolidação da democracia no país. Neste sentido, também surge diversas vezes a palavra democrático. Nesse sentido, embora a palavra democracia não tenha surgido muitas vezes, a política pública traz a: “Meta: Gestão Democrática”, o que configura-se enquanto um enorme avanço.

Por exemplo, a expressão Direitos Humanos aparece somente três (3) vezes, sendo que dessas três, duas são do mesmo trecho que se repete em parágrafos diferentes. Sendo assim, diversidade aparece nas diretrizes fixadas para os próximos dez anos, ou seja, até 2024, afirmando no artigo 2º, em seu décimo inciso, que: “a educação norteie-se efetivando a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 55).

A leitura de que o PNE (BRASIL, 2014), quando comparado ao primeiro PNE (BRASIL, 2001), apresenta um retrocesso na efetivação de políticas educacionais quanto à promoção da educação para as relações de gênero, se efetiva no momento em que buscamos as palavras-chave diversidade e gênero, pois embora diversidade apareça por dez vezes no documento, na maioria das vezes em que a palavra é citada refere-se à diversidade regional ou a biodiversidade. Para além desses momentos, a palavra diversidade aparece sucintamente, dentro das metas do “Plano”, estabelecendo que os Estados e municípios devem elaborar seus Planos educacionais, implementando políticas a fim de:

[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, e 11. 645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a

diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

Também correlacionam-se, no documento nacional orientador da educação brasileira, estratégias para o desenvolvimento do Ensino Superior, em uma perspectiva que abarque a diversidade, entretanto em nenhum momento a diversidade de gênero é citada.

O resultado mais gritante e retroativo, para a perspectiva desta pesquisa, apareceu na busca da palavra-chave gênero, que foi citada apenas uma vez durante todo o PNE (BRASIL, 2014), e ademais foi citada para a justificação de sua retirada por completo do texto final aprovado. Logo no início do documento, são apresentadas as polêmicas geradas em torno da elaboração do texto do 2º PNE (BRASIL, 2014), de modo que a legislação afirma:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p. 22).

Como exposto anteriormente, as polêmicas e conflitos instaurados na arena política, sobretudo acerca da “ideologia de gênero”, provocaram uma perda histórica no que se refere às políticas educacionais curriculares brasileiras. Todo o trabalho para a promoção da equidade e construção de uma educação menos machista foi fortemente prejudicado, ao não sequer mencionar a urgência do debate e da consolidação de uma educação para as relações de gênero.

No ano de 1997, o debate a respeito da educação para as relações de gênero conquistava um caderno próprio, de modo que o termo gênero aparecia em 45% do PCN (vol. 10.2) (BRASIL, 1997). Seguindo esta linha político-educacional, em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) contemplava em 18 % de seu conteúdo, de forma explícita, a promoção para a equidade de gênero. Entretanto, pouco mais de uma década depois, o que no tempo histórico é um tempo ínfimo, o desenvolvimento dos direitos educacionais relacionados às questões de gênero, desapareceram quase que por completo, haja vista que no segundo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a educação para as relações de gênero é suprimida.

Insta salientar que, as políticas educacionais são formuladas em arena de disputa ideológica, e de que o pensamento hegemônico é quase que sempre dominante e detêm

maiores recursos para contemplar suas efetivações, ou seja, a retirada do termo gênero não significa meramente a supressão de uma palavra. A educação para as relações de gênero deixa de existir em um documento que norteia toda a educação nacional. O Estado e seus agentes (majoritariamente) realizaram uma escolha ideológica intencional. Nesse sentido, Silva (2005) rememora:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2005, p. 10).

Seguindo por esta linha de raciocínio, a pesquisa avança para a sua última análise documental. Investigou-se a BNCC (2017), “Base” que agora tem abrangência nacional e vigora acima de todos os outros documentos curriculares norteadores da educação brasileira, e que, ademais, prescreve o currículo a ser seguido por todo o país.

Logo na “Introdução” da “Base”, aparece pela primeira e única vez, durante toda esta seção, a palavra democracia. No seguinte trecho (BRASIL, 2017):

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 1).

Após a leitura e análise crítica deste trecho, instaurou-se um questionamento a respeito da real possibilidade de intenção e efetivação política de uma educação integral e que rompa com as visões reducionistas de mundo, formando e desenvolvendo assim, plenamente, a educação das (os) brasileiras (os). Como é possível promover uma educação voltada ao

acolhimento e pleno desenvolvimento das pessoas, sem pelo menos citar durante todo o documento a educação para as relações de gênero?

Na busca pela palavra-chave gênero, obteve-se uma resposta completamente negativa. A seção da BNCC (BRASIL, 2017) que compete ao Ensino Fundamental I, não abarca de maneira alguma a educação para as relações de gênero. A diversidade de gêneros tem se expressado mais fortemente nos meios sociais, de maneira que vem ganhando espaço na mídia, e na agenda dos movimentos sociais e políticos, por exemplo. Tendo em vista que as (os) alunas (os) são seres sociais e que levam suas experiências vividas fora do cotidiano escolar para a salas de aula, questionamos: Qual a razão ou coerência da exclusão desta temática nos currículos escolares?

Consolidando e ampliando as dúvidas quanto à incoerência entre as partes componentes da BNCC (BRASIL, 2017), bem como de qual orientação política a guia, constatou-se que na “Introdução” da “Base” a palavra diversidade é citada nove (9) vezes e, inclusive, correlacionada aos termos equidade e igualdade.

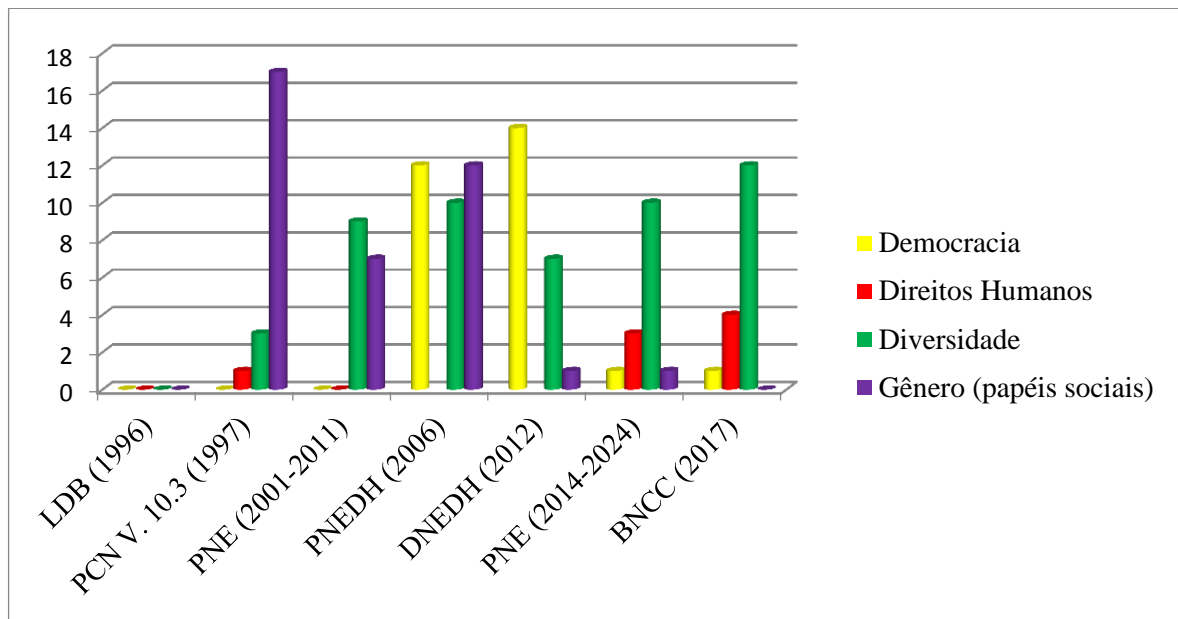
O texto afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca enquanto competência geral da Educação Básica, em seu 9º tópico, que as (os) alunas (os) consigam:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 8).

Porém, as questões relacionadas à promoção para o desenvolvimento da autonomia e respeito às diversidades de identidade, assim como as diferentes formas de viver o gênero, não são mencionadas em momento algum da etapa da “Base” competente ao Ensino Fundamental I. Dessa maneira, novamente a BNCC (BRASIL, 2017) deixa enormes hiatos entre suas próprias orientações. Transparecendo uma diretriz, no mínimo, confusa.

Encerrando-se a análise, no que coube ao escopo desta pesquisa, porém, sem jamais pôr fim à esta discussão, exemplificamos de forma gráfica as alterações das palavras-chave que usamos como instrumento de busca para a realização da análise, destacando-se a supressão do termo gênero e da educação para as relações de gênero, nos documentos nacionais orientadores da educação brasileira, estudados nesta pesquisa.

**GRÁFICO 1 – Comparativo a partir das palavras-chave: Democracia, Direitos Humanos, Diversidade, Gênero (1996-2017).**



Fonte: formulação própria, produzida a partir da sistematização da análise documental referenciada.

A partir dos anos de 1997, a educação para as relações de gênero ganha espaço e destaque nas políticas curriculares nacionais, e a “década da educação” tem como uma das principais pautas de sua agenda o desenvolvimento de uma educação de perspectiva democrática e cultura da paz. O reflexo dessa política pode ser apreendido também na busca pela equidade, entre os gêneros, expressa nos currículos norteadores da educação nacional.

Contudo, pelo fato de o currículo circunscrever-se enquanto espaço de disputa ideológica, nenhum direito ou avanço conquistado é sólido ou eterno, sobretudo quando os direitos embasam-se na contramão da ideologia dominante. Sendo assim, as políticas educacionais e, por consequência, as curriculares, não são fixas, neutras ou permanentes, de modo que pode-se analisar que com o passar dos anos e com as mudanças nas arenas e nos *lobbies* políticos, a educação para as relações de gênero sofreu fortes ataques, de maneira que foi sendo desmantelada aos poucos, até sumir por completo, não sendo nem ao menos citada na BNCC (BRASIL, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca das questões de gênero e do papel da educação (escolar) no processo formativo das pessoas, levou a pesquisadora a inquietar-se, de modo que tal pensamento a levou a uma reflexão-crítica a respeito do currículo escolar (prescrito) quanto à temática de educação para as relações de gênero.

A partir desta primeira reflexão, recortou-se um período de tempo que fosse plausível para a qualidade da pesquisa. De modo que, concluiu-se que os marcos históricos, relacionados aos documentos curriculares norteadores da educação brasileira, no que tange às questões de educação para as relações de gênero, foram formulados e implementados essencialmente a partir do ano de 1996 e abrangiam o período até 2017. Posteriormente, delimitamos que o estudo seria desenvolvido na etapa escolar que compete ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental I.

Nesse sentido, formulou-se a questão de pesquisa: quais políticas curriculares relacionadas à educação para as relações de gênero foram formuladas no período de 1996 a 2017 por meio de documentos nacionais orientadores? Para que houvesse uma melhor compreensão a respeito das políticas curriculares, bem como de seu papel, dentro do sistema social e educacional, realizou-se de antemão um levantamento bibliográfico e documental, que respondesse como as políticas públicas definem a prescrição e a organização do currículo escolar. Após esse momento inicial, realizou-se também um levantamento bibliográfico em torno das questões de gênero na educação e no currículo nacional.

À luz do referencial teórico desta pesquisa, como por exemplo: Apple (2006) e Macedo (2017) embasando os estudos quanto ao currículo educacional; Cisne (2014) no que tange as perspectivas feministas; Draibe (2003) para a compreensão das políticas públicas; Frigotto e Ciavatta (2003) no tocante a educação básica no Brasil na década de 1990; Mészáros (1981) e Saviani (2006) para o entendimento da educação; Paro (2011) subsidiando o estudo do currículo do ensino fundamental I; Vianna e Unbehaum (2004) baseando o estudo de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil; Shiroma e Moraes (2007) referenciando as políticas educacionais; Souza (2006) para o entendimento das políticas públicas; Torres (2017), para compreensão sobre a Reforma do Estado, administração pública e sociedade civil; dentre outros autores e documentos pertinentes à realização da análise

Nesse sentido, guiou também a análise crítica desta pesquisa, o pensamento educacional que compreende os sistemas socioeconômicos e seus desdobramentos políticos e

sociais, pautado na exploração e opressão. Utilizando-se também do inculcamento da ideologia dominante nos processos formativos da classe trabalhadora, de modo que:

Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação de classe político-ideológica se faz pela repressão – o exército, a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade (MOCHCOVITCH, 1988, p. 13).

Sintetizando os conceitos e reflexões, expostas durante todo o trabalho desta pesquisa, apreendeu-se o Estado enquanto aquele que formula e implementa suas políticas, destacando-se, aqui, as políticas curriculares, de acordo com suas intencionalidades. Contudo, insta salientar que no capitalismo, as relações são todas permeadas e guiadas pelo capital, de maneira que as políticas públicas são formuladas, em suma, de acordo com os ordenamentos econômicos vigentes em cada período. Porém, são também as políticas públicas formuladas em rol de complexidades, de modo que vários *policymakers* estão envolvidos nas discussões que envolvem as políticas e, ademais, as mesmas têm desdobramentos e recebem interferências que nem sempre são previsíveis, no início de suas formulações.

Nesse sentido assevera Sousa (2006):

[...] em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. Respostas a este desafio não são fáceis nem claras ou consensuais. Elas dependem de muitos fatores externos e internos. No entanto o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública (SOUSA, 2006, p. 21).

Neste desenho político-institucional, também são formuladas e rearranjadas as políticas curriculares. Sendo assim, apreende-se que as políticas curriculares (prescritas) são inerentes à organização social.

Destarte, partiu-se da perspectiva do global para o específico, nesse sentido, compreendendo a historicidade dos fatos políticos e socioeconômicos ocorridos nos anos de 1996 a 2017, analisou-se o processo de elaboração e alteração dos documentos nacionais no que tange à educação para as relações de gênero, no ensino fundamental I, de modo que foram

estudados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCN volume 10.2, 1997), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011); Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) (Caderno de Resoluções) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O recorte quanto à educação para as relações de gênero foi elencado como essencial na análise documental realizada, pois compreendem-se as relações de gênero, em consonância com o pensamento de Cisne (2006):

[...] a mulher necessita de uma ruptura radical com a ideologia de naturalização dos sexos e toda a alienação a ela associada, a começar pela descoberta de si como sujeito, deixando de ser “o Outro”, de ser apropriada para se autogovernar, ou melhor, para apropriar-se de si. Com isso, a descoberta da força individual das mulheres, torna-se, ao mesmo tempo, força política coletiva, posto que essa apropriação de si, mexe com estruturas sociais como a família, as Igrejas, as Escolas, instituições jurídicas etc. Há, portanto, o estabelecimento de conflitos e enfrentamentos à medida que a mulher sai da invisibilidade, entra na cena política e se constitui sujeito histórico ou, simplesmente, passa a existir politicamente, tendo voz no lugar do medo (CISNE, 2006, p. 256-257).

Nesta perspectiva, a luta pela busca da equidade entre os gêneros, e para uma cultura de não violência contra a mulher, em quaisquer âmbitos, sejam eles domésticos ou públicos, nas instâncias sociais ou legislativas deve ser contínua e resistente.

Ao analisarem-se os documentos nacionais, norteadores da educação brasileira, de 1996 a 2017, apreende-se que mesmo com todo o movimento histórico pela implementação dos direitos humanos no espaço escolar e nos processos formativos, assim como por um currículo escolar que compreendesse a educação para as relações de gênero, como essencial para a promoção de uma formação mais humana e democrática, os ataques de cunho reacionário e machista são constantes, tanto que a educação para as relações de gênero vem perdendo força e espaço no currículo prescrito, aqui analisado.

Entretanto, o debate e as disputas nas arenas políticas continuam vivos e recorrentes. Exemplos claros disso são os inúmeros artigos, movimentos e manifestações políticas que mantêm-se contestando a ordem política vigente, bem como seus desdobramentos no campo educacional. Ao final da pesquisa, novas inquietações surgiram. Como combater de forma sistemática, e politicamente articulada, os ataques que vêm sofrendo o currículo escolar? Quais as consequências do desmonte da educação para as relações de gênero?

Tais reflexões abarcam processos muito complexos, portanto dificilmente encontrar-se-ão possíveis respostas neste exato momento. Visto que os desdobramentos e causalidades advindas destas políticas necessitam de um tempo histórico para acontecer. Contudo, compreendendo a necessidade da luta constantemente por uma sociedade menos desigual, e tendo ciência de que os direitos são conquistados e nunca permanentes, entende-se que é preciso sempre respaldar-se no pensamento de Freire (1996), que afirma: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão. Posição. Ruptura [...]”. (FREIRE, 1996, p. 39)

Nesse sentido, apreende-se que os documentos norteadores da educação brasileira necessitam de um olhar e de políticas que implementem uma perspectiva de educação que promova a efetivação dos direitos humanos e da promoção da equidade de gênero. É urgente a formulação de políticas curriculares que posicionem-se:

[...] a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 1996, p. 40).

De acordo com Barreto (2001), somente um currículo social e democrático, formulado por diversos segmentos, pode ser capaz de formar as (os) educandas (os) não somente para o mercado de trabalho, mas para além, formá-lo para o mundo do trabalho, por meio de aprendizagens significativas. Destacando-se sempre que não compete somente às políticas curriculares formularem propostas democráticas, pelo contrário, todas as instituições devem corroborar para uma sociabilidade mais igualitária.

Por esta pesquisa não se esgota o assunto, pelo contrário, colaborou-se no processo reflexivo, que se impõe de forma contínua de acordo com o interesse de novos pesquisadores, que busquem respostas às complexidades e problemas da educação que se anunciam.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, M. W. **A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 192-258.

ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 131-164.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949.

BENEVIDES, M. V. **O plebiscito de 1993 à luz do precedente de 1963**. São Paulo: Lua Nova, n. 28-29, p. 75-84, abr. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451993000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da UNESP, 1997, p. 73-74.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/acess>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo**. Brasília: [s. n.], 1994.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

CISNE, M.; GURGEL, T. **Feminismo, Estado e Políticas Públicas: desafios em tempos neoliberais para a autonomia das mulheres**. SER Social, Brasília, v. 10, n. 22, p. 69-96, jan./jun. 2008.

COMPARATO, F. K. **A nova cidadania**. Lua Nova, São Paulo, n. 28-29, p. 85-106, abr. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451993000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 ago. 2018.

COSTA, A. A. A. C. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Gênero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/380/285>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

COUTINHO, C. N. A Época Neoliberal: Revolução Passiva ou Contra-reforma? **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 49, p. 117-129, 2012.

DEO, A. A consolidação da social democracia no Brasil: forma tardia de dominação burguesa nos marcos do capitalismo de extração prussiano-colonial. 2011. 303 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101001>>. Acesso em 01 ago. 2018.

DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 63-101, nov. 2003.

FILGUEIRAS, L. **História do plano real**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

FONSECA, F. **O consenso forjado: a grande imprensa e a formação da Agenda Ultraliberal no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 2005.

FRANÇA, M. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?** Natal: EDUFRN, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mai. 2018.

FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

GHIRALDELLI JR.; P. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GIANNOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil.** 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GIROUX, H. A. **A educação de professores e a política de reforma democrática.** In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GRAMSCI, A. **Quaderni del cárcere.** Torino: Nuova Universale Einaudi, 1975.

GUEDES, D. R.; SOUSA, L. P. D. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 123-139, 2016.

IANNI, O. Globalização: Novo Paradigma da Ciências Sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, 1994.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.*

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 26 jan. 2019.

MÉSZAROS, I. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981

MONTEIRO, R. A. C.; GONZÁLEZ, L. M.; GARCIA, A. B. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 82-95, jun./dez. 2011.

NARDI, H. C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n. esp., p. 12-23, 2008.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações**. Porto: Porto, 2000.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 72, v. 19, p. 485-507, 2011.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: No Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233p.

PIANA, M. C.; PARREIRA, L. A. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. In: I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 2014, Franca/SP. I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 2014.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017. Acesso em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000 a.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, ArtMed, 2000 b, p. 119-148.

SALLUM JR., B. **Labirintos: dos gerais à Nova República**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 35-55, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 1-21, out. 1999.

SANTOS, R. S. 30 anos de transição no Brasil: luta de classes e dependência na constituição do Brasil contemporâneo. **Rev. Contemporânea**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAYÃO, D. T. A Construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 1-14, 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 7-13.

\_\_\_\_\_. Nascem os “estudos sobre o currículo”: as teorias tradicionais. In: \_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-27.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2018.

TORRES, J. C. Reforma do Estado, administração pública e sociedade civil: alguns apontamentos. In: NOVAES, H. T.; DAL RI, N. M. (Org.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 353-370.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, ago. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 out. 2018.

\_\_\_\_\_. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.