



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

FRANCIÉLI ARLT LOPES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO:
CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO E O EMPODERAMENTO DA
MULHER/MENINA.**

ITAJAÍ (SC)
2017

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

FRANCIÉLI ARLT LOPES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO:
CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO E O EMPODERAMENTO DA
MULHER/MENINA.**

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – (Políticas e Práticas de Currículo).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Veronica Gesser.

ITAJAÍ (SC)
2017

Dedico esta dissertação à pessoa com quem amo partilhar a vida. Ela, que além de cultivar o amor, me presenteia com ele todos os dias!!!! Oksana.

Já dizia um ditado francês, que “*A gratidão é a memória do coração*”.

Sendo assim, expresso minha gratidão....

À Deus...Que com sua infinita sabedoria não colocaria um sonho em meu coração impossível de ser realizado.

À minha Mãe e ao meu Pai...Que me deram a vida e com dignidade me ensinaram a vivê-la. À vocês, que sempre usaram das vias do amor na minha educação e formação. Deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos, e, digo com toda certeza desse mundo, que a formação humana foi o que de mais importante vocês fizeram por mim.

À minha Companheira de Vida...Que caminhou ao meu lado durante toda essa jornada. Que se fez presente mesmo nos momentos de minha ausência. Que foi meu porto seguro nos momentos turbulentos, e, a placidez que meu coração precisava. Ela, que não mediu esforços para a materialização deste sonho, que era nosso.

Ao meu filho...pelo amor recebido e pela compreensão da minha ausências mesmo às vezes estando presente.

À Orientadora, professora Verônica, por ter me permitido trazer para o PPGE os estudos de gênero e mulheres.

Grata pela confiança, pelo incentivo, pela dedicação e pelo carinho recebido.

Às professoras Caroline Jaques Cubas e Cássia Ferri, pelas contribuições arquivadas na banca de qualificação.

Às amigas construídas nessa caminhada, por cada gesto, cada palavra de apoio e incentivo. Em especial à Rosiani, uma pessoa pequena na estatura, mas dona de um coração gigante, que me acolheu no momento que eu mais precisei.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNSC/FUNDES, pelo incentivo financeiro recebido durante boa parte desta caminhada.

Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.

Mahatma Gandhi

Vozes Femininas da Literatura Periférica e a Poesia

Jenyffer Nascimento

Pediram um corpo escultural
Eu não tinha.

Quiseram uma mulher ignorante
eu já tinha lido o suficiente pra me proteger.
Sugeriram que não opinasse em assuntos de homem
Eu nunca consenti em calar.

Disseram que eu fosse esposa
Eu não quis casar.

Discursaram que as mulheres são frágeis
Eu não tive tempo de exercitar fragilidades.
Orientaram que não frequentasse bares
Eu não pude negar as esquinas.

Quiseram controlar meu jeito de vestir e falar
Eu não vi sentido em deixar de seguir minhas vontades.
Apostaram que eu teria um subemprego
Eu vislumbrei ir mais distante.

Transaram comigo e depois fingiram não me conhecer
Eu aprendi a ignorar os imbecis.

Disseram que eu não amamentasse para o peito não cair
Eu amamentei até cair.

Submeteram meu corpo e meu psicológico à violência
Eu me juntei a outras como eu para superar.
Compraram vaidades para que eu me adequasse
Eu envaideci aprendendo palavras de ordem na luta.

Exigiram fidelidade e submissão
Eu rompi por amor próprio.

Cagaram mil e uma regras de conduta
Eu mandei pra puta que pariu
E sorri, feliz.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas para a Educação Básica e Superior e ao grupo de pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão – PPCG, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Teve como intuito provocar um debate sobre gênero e mulheres no âmbito da Educação Básica, mais especificadamente no que diz respeito às políticas públicas de currículo, no sentido de construir bases que venham contribuir para a compreensão de gênero, para igualdade de gênero, para a formação e ao empoderamento da mulher/menina. Assim, a questão de pesquisa focou no fato de que diante das prerrogativas e princípios definidos nos textos: da Carta das Nações Unidas (1945), da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher - CEDAW (1979), da Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência “Convenção de Belém do Pará” (1994) e na Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferencia Mundial Sobre a Mulher - Pequim (1995), como os textos dos documentos oficiais Brasileiros, a saber: a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e o PNE (2014-2024) encaminham compromissos para uma política de currículo a qual demonstre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento das mulheres/meninas no âmbito da Educação Básica? Para endereçar o objetivo em questão realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo documental. Empregamos a análise de conteúdo de Bardin (1977) para tratamento dos dados. A coleta e a análise de dados ocorreram em quatro momentos: seleção dos documentos, leitura criteriosa, seleção dos conteúdos e análise dos dados. Os dados obtidos dialogam com autores como: Scott (1995), Foucault (1987), Beauvoir (1967), Louro (2000- 2011), Viana e Unbehaum (2004-2006), Evedove (2012). Esta pesquisa pôde evidenciar que os textos expressos nos documentos oficiais da Educação Básica brasileira não dialogam de forma efetiva com o que revelam os textos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres, a ponto de evidenciarmos muito que timidamente, indicações para uma política de currículo que contemple a inserção das demandas relativas às questões de gênero e ao empoderamento da mulher/menina.

Palavras-Chaves: Políticas Públicas de Currículo. Relações de Gênero. Mulher/menina. Empoderamento. Educação Básica.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Policies for Basic and Higher Education and to the research group Policies and Practices of Curriculum - PPC, of the Postgraduate Program in Education of the University of Vale do Itajaí - UNIVALI. It aims to provoke a debate on gender and women in the scope of Basic Education, more specifically with regard to public policies of curriculum, in order to build bases that contribute to the understanding of gender, for gender equality, training, and the empowerment of the woman and girls. Thus, the research question focused on the prerogatives and principles defined in the texts: the United Nations Charter (1945), the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination CEDAW (1979), the Vienna Declaration and Program of Action (1993), the Inter-American Convention on the Prevention, Punishment, and Eradication of Violence, "Convention of Belém do Pará" (1994), on the Declaration and Platform for Action of the Fourth World Conference on Women - Beijing (1995), and on the texts of official Brazilian documents, namely LDB (1996), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013) and PNE (2014-2024), commit to a curriculum policy that demonstrates an effective concern with gender understanding, gender equality, training and empowerment of women and girls in the framework of Basic Education? To address the research objective, we conducted a qualitative study of the documentary type. We used Bardin's (1977) content analysis to analyse the data. The data collection and analysis were conducted in four phases: document selection, careful reading, content selection and data analysis. The data obtained dialog with authors such as Scott (1995), Foucault (1987), Beauvoir (1967), Louro (2000-2011), Viana and Unbehaum (2004-2006), Evedove (2012). This research evidenced that the texts expressed in the official documents of Brazilian Basic Education do not effectively dialogue with what is revealed in the texts of Universal Human Rights and Women, to the extent that we showed, albeit very shyly, indications for a curricular policy that considers the insertion of demands related to gender relations and the empowerment of women and girls.

Keywords: Curriculum Public Policies. Gender Relationships. Woman girl. Empowerment. Basic Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01: Trajetória da luta das mulheres em mais de 200 anos..... | 35 |
|---|----|

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01 – Classificação das fontes de pesquisa..... | 59 |
| Figura 02 – Documentos Curriculares norteadores da Educação Básica Brasileira..... | 65 |
| Figura 03 – Documentos Nacionais e Internacionais os quais estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres..... | 66 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 01: Reversão do hiato educacional de gênero - Brasil, 1960-2000..... | 74 |
| Gráfico 02: Número médio de horas semanais gastas em afazeres domésticos das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo e grupos de idade Brasil – 2005..... | 81 |
| Gráfico 03: Reversão do hiato de gênero no eleitorado - Brasil: 1980-2010..... | 87 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CECF | Conselho Estadual de Condição Feminina |
| CEDAW | Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher |
| CEDIM/RJ | Conselho estadual dos direitos da Mulher do Rio de Janeiro |
| CMB | Centro da Mulher Brasileira |
| CDMB | Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira |
| CND | Conselho Nacional do Desporto |
| CNDM | Conselho Nacional dos Direitos da Mulher |
| CNM | Conselho Nacional das Mulheres |
| CMB | Confederação das Mulheres do Brasil |
| CNPM | Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEAM | Delegacia de atendimento especializado à Mulher |
| DUDH | Declaração universal dos Direitos Humanos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MFA | Movimento Feminino pela Anistia |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PAISM | Programa de atenção integral à Saúde da Mulher |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNPM | Plano Nacional de Políticas para as Mulheres I e II |
| SPM | Secretaria de Políticas para as Mulheres |
| UNIFEM | Fundo de desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher |

SUMÁRIO

| | |
|---|--------------------------------------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS | ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO. |
| 2 UMA TRAJETÓRIA DE LUTA PELA VISIBILIDADE DOS DIREITOS DA MULHER/MENINA | 29 |
| 2.1 OS CAMINHOS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS | 35 |
| 3. FEMINISMO, GÊNERO E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES | 44 |
| 4. ITINERÁRIO DA PESQUISA | 58 |
| 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA | 58 |
| 4.2 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS DA PESQUISA | 60 |
| 4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS | 65 |
| 5. POR UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: GÊNERO, IGUALDADE DE GÊNERO E EMPODERAMENTO DA MULHER/MENINA | 68 |
| 6. CONSIDERAÇÕES | 90 |
| 7 REFERÊNCIAS | 93 |
| 8. APÊNDICES | 100 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.
Simone de Beauvoir*

Elegemos Simone de Beauvoir para compor as palavras introdutórias deste estudo por considerá-la uma renomada intelectual que no século XX rompeu com os paradigmas que mantinham a mulher numa posição de invisibilidade. A frase selecionada sintetiza o conjunto das suas teses, pois para Beauvoir (1970) ser mulher não é um dado natural, mas sim, decorrência de uma construção social, histórica e cultural.

Pretendemos com esta pesquisa provocar um debate sobre gênero e mulheres no âmbito da Educação Básica, mais especificadamente no que se refere às políticas públicas de currículo e, ressaltamos que esse debate se tornaria infundado, sem a apropriação dos conceitos proporcionados pela teoria de Simone de Beauvoir. Nesta oportunidade, indagamos: quem a conhece? O currículo da educação básica reconhece a relevância desta intelectual para a constituição de uma sociedade justa e igualitária?

Ligeiramente podemos inferir que a edição de 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) fez referência a frase selecionada para compor a epígrafe deste capítulo introdutório: *“não se nasce mulher, torna-se mulher”*. Acreditamos que esse foi um acontecimento histórico, pois colocou em evidencia o que até então era pouco conhecido pela grande parte dos jovens; ou seja, a existência de Simone de Beauvoir, autora do livro “O Segundo Sexo” e de sua contribuição na estruturação de um movimento social que garanta a igualdade de gênero, rompendo com as premissas estereotipadas atribuídas para homens e mulheres.

No bojo destas premissas, Valesca de Assis (2004) relembra que houve um tempo em que não se podia identificar o sexo dos bebês no ventre dado às condições tecnológicas ainda não desenvolvidas para tal. A autora chama a atenção quando enfatiza que muitas grávidas rezavam para não dar à luz meninas, já que, para mulheres, a vida só guardava trabalhos, sofrimentos e humilhações. O que essas futuras mães desejavam então? Ansiavam, por meninos, guerreiros, príncipes da vida pública.

Esta menção evidencia uma reprodução de preconceitos e hierarquias que estabelecem homens e mulheres, meninos e meninas, em lugares diferenciados. Isto nos faz pensar no modo como são construídos os estereótipos de gênero desde a mais tenra idade. Ao longo da história da humanidade, que se transformou por inúmeras vezes, coube à mulher papéis de

menor importância, por exemplo, as mulheres eram vistas como o “sexo frágil”, caracterizado pela docilidade e meiguice, além de serem educadas para ser senhora da casa, mãe e esposa. Cabia-lhes compreender, venerar e harmonizar no homem seu aspecto forte, afirmativo e racional como pai, marido, governante, guerreiro. Algumas mulheres foram, outras ainda continuam sendo domesticadas, condicionadas a acreditar que são inferiores, frágeis, fracas; entre tantos outros adjetivos, e que devido a isso, precisam de alguém “forte”, no caso, de um homem para protegê-las. Difícil de aceitar, mas ainda hoje muitas mulheres pensam assim. Mulheres que tem vergonha do seu próprio corpo, de falar sobre seu corpo, de lutar pelos seus direitos, de se empoderar, e que desde a mais tenra idade carregam consigo um “peso” por ser mulher.

A menina, desde criança, é induzida a brincar de casinha, fazer comidinha e cuidar de suas bonecas, atividades que vão lhe conferindo as atribuições para sua vida adulta. Mas, e se essa menina, não quiser cozinhar e tampouco queira ter filhos? Será que ela não pode jogar bola, subir em árvore ou construir seu próprio brinquedo? Será que o menino não pode querer cozinhar ou vestir uma boneca?

Seguindo a linha dos exemplos já citados, porém trazendo para a instituição de ensino, o que se espera dos meninos? Que gostem mais de Matemática, que se sobressaiam nos esportes, que sejam violentos, agressivos, falem alto, digam palavrões, sejam bagunceiros; ou em outras palavras, que sejam machos. Mas, e aquele menino bonzinho, quietinho, que tem um bom aproveitamento em todas as disciplinas e não se identifica com o esporte? Infelizmente poderá ser vítima de piadinhas e motivo de chacota perante os colegas, o que pode levá-lo a adotar um comportamento influenciado pelas velhas concepções, tendo uma caligrafia rabiscada, caderno sujo e rasgado, falando alto, ditas como “normais” para os meninos.

E o que esperar das meninas? Que sejam organizadas, delicadas, estudiosas, disciplinadas, que se destacam em Língua Portuguesa e Artes, que não pratiquem esportes por considerarem violentos? Mas, e aquela menina que, apresenta um baixo rendimento em sala de aula, que é um tanto quanto desorganizada, ou que, por exemplo, joga futebol melhor que muitos meninos da escola? Diante deste contexto levantamos a problemática: tem a escola contribuído mais para o fortalecimento e a reprodução de padrões e de preconceitos ou tem a escola trabalhado para dissolver e dirimir padrões e preconceitos no que se refere a constituição de identidades de gênero?

Diante disso, colocamos em questionamento como as políticas públicas de currículo vem abarcando as questões de gênero, de forma que venham a contribuir para a formação de meninas empoderadas e de pessoas livres do preconceito e da discriminação.

Temos isso como questão dado ao fato de partimos do princípio de que todos e todas têm o direito a uma educação de qualidade. Portanto cabe a todas e todos os envolvidos no âmbito educacional, observar como são produzidas as diferenças, de modo que a partir daí, se promova um espaço aberto às multiplicidades, respeitando a singularidade de cada pessoa. Dessa maneira acreditamos que este trabalho pelo âmbito da escola possa contribuir para a construção de uma sociedade igualitária e democrática dando visibilidade às relações de gênero.

No período de atuação enquanto professora de uma escola municipal¹ foi onde os questionamentos e inquietações sobre a constituição de homens e mulheres passaram a fazer parte de forma mais incisiva na minha vida, o que conseqüentemente despertou e norteou minhas reflexões no contexto desta temática. Percebi que apesar de ser a escola um local de trabalho feminino e uma instituição importante para a formação de meninos e meninas em cidadãos e cidadãs em seu mais pleno sentido, as relações de gênero eram praticamente invisíveis. Notara que tanto para as (os) professoras (es), quanto para a equipe pedagógica, este era um tema pouco relevante. Tendo em vista que, para muitas (os), as relações sociais de gênero eram tidas como naturais ou já definidas “[...] o que faz com que muitas professoras (mulheres) sejam dominadoras da própria dominação, ao reproduzirem padrões, valores, saberes, que são impostos a elas às próprias crianças”. (EVEDOVE, 2012, p. 17).

Envolvida neste contexto, por diversas vezes me pegava observando as atitudes das professoras (es), alunas (os), merendeira, o que acontecia nas mais diversas situações, dentro da sala de aula, na hora do recreio, na educação física, no pátio. Ao mesmo tempo, eu não sabia como agir diante de determinadas situações, como dirigir a fala para uma professora mais experiente, logo eu que havia chegado a pouco na escola. Confesso que muitas eram as perguntas e poucas eram as respostas, mas de uma coisa eu estava certa, não iria continuar legitimando a desigualdade que estava presenciando.

Na educação física, por exemplo, somente os meninos eram encaminhados até a quadra para jogar bola, enquanto que para as meninas, a única maneira de fazer parte da equipe era torcendo. Para elas esse momento era destinado a dança e a brincadeiras livres com objetos “próprios” para meninas. Outro momento que cabe compartilhar ocorreu quando as

¹ No ano de 2012 fui admitida como professora temporária na EEBPBC, assumi uma turma do 1º ano, composta por nove crianças, em sua maioria, meninos, os quais demonstravam nitidamente atitudes sexistas.

crianças brincavam livremente pelo pátio da instituição e uma das meninas resolveu subir no muro para acompanhar os meninos (de alguma forma eles estavam competindo). Até que uma professora percebeu e falou: *“desce já daí, tá querendo se machucar, é? Depois não adianta chorar, vê se isso é lugar de menina”*. Em nenhum momento a fala foi direcionada para os meninos, que também poderiam se machucar, no entanto, continuaram a brincar naquele lugar “impróprio” e, a debochar da menina que prontamente obedeceu a professora. Situações semelhantes a estas foram verificadas diversas vezes, o que me inquietava e, se agravava por parecer “tão natural” que essas discrepâncias continuassem sendo aceitas e reproduzidas. Talvez isso se deva ao fato à construção social que permeia as relações de gênero, a partir das quais se espera que as meninas sejam dóceis e obedientes e os meninos sejam fortes e corajosos. Por diversas vezes me peguei pensando: *será que eu sou a “diferentona” nesta escola?* Tive a primeira afirmativa quando acompanhei a turma do 1º ano até o refeitório e distribuí as canecas sem distinção de cor, momento em que a merendeira me chamou a atenção falando que eu não estava fazendo o “correto”. Não sabia o que responder a ela naquele momento, simplesmente continuei entregando de forma aleatória, até que fui surpreendida quando um dos meninos se recusou a tomar o lanche porque a caneca era cor de rosa, e quando questionado, com a maior naturalidade respondeu: *“cor de rosa não é cor de macho, professora”*.

Estas são apenas algumas entre tantas outras situações que poderiam ser mencionadas, as quais demonstram que embora pareçam naturais, atitudes sexistas são aprendidas cotidianamente, legitimando a desigualdade entre meninas e meninos. Temos nas cores, um exemplo notório, pois é comum as crianças escolherem a cor conforme aquela imposta como apropriada ao seu sexo, tanto na escola, como fora dela, seja na escolha do lápis de cor, da tinta, da cadeira, da roupa. No entanto, cabe ressaltar que nem sempre foi assim.

[...] na era pré-cristã, quando se acreditava que algumas cores podiam expulsar os espíritos nefastos que rondavam os recém-nascidos. Como bebês do sexo masculino eram mais valiosos, passaram a ser vestidos com roupas azuis, cor associada aos espíritos do bem (por ser a mesma do céu). As meninas, quando recebiam alguma atenção, ganhavam roupas pretas, cor símbolo da fertilidade na cultura oriental [...]. Foi só no século XIX que o rosa ganhou alguma ligação com a feminilidade, influenciado por uma lenda europeia que diz que as meninas nascem de rosas e os meninos de repolhos azuis. Esse padrão, no entanto, não se disseminou por todo o mundo. Por um bom tempo, na França, as meninas se vestiam de azul, por causa da tradição católica, que associa a cor à pureza da Virgem Maria. (FEIJÓ, 2005, p. 01).

Podemos verificar que o menino não escolhe a cor azul, assim como a menina não escolhe rosa, ambos aprendem por meio de sanções e repreensões qual cor devem escolher, o

que implica aprender quais características são socialmente relacionadas ao feminino e ao masculino, por intermédio de uma ordem social binária.

É deprimente observar como as crianças são domesticadas. Neste caso não me refiro apenas à educação informal, ou seja, àquela recebida em casa. Referimo-nos também à educação formal, aquela recebida em uma instituição de ensino. Entendemos a escola como um lugar preparado para cumprir seu papel na formação de pessoas livres de preconceitos e estereótipos construídos socialmente. Ao invés disso, as crianças são classificadas em categorias, observáveis nas mais “comuns” situações, como por exemplo: fila dos meninos e fila das meninas; menina pode lavar a louça, menino não pode brincar de casinha; menino pode consertar as coisas, menina não pode mexer no carro; menina tem a letra mais bonita. Estas menções possibilitam a rememoração de muitos outros exemplos que por aí seguem nas mais diversas ocasiões. Nesse sentido, cabe uma reflexão: porque categorizá-las? Porque ainda as crianças crescem aprendendo que existem lugares e atribuições diferentes predeterminadas socialmente para homens e mulheres? O que se esperar de uma educação carregada de estereótipos de gênero? Meninas que vão crescendo e sendo podadas, condicionadas a exercerem um papel específico do que é ser mulher, enclausuradas por pensamentos e atitudes sexistas, as quais são histórica e socialmente construídas, que as mantêm marginalizadas e hierarquicamente submetidas aos padrões masculinos. Enquanto os meninos vão crescendo acreditando que são superiores, machos, detentores de poder.

Quantas vezes a mulher é intimidada perante o grito de um homem, sente medo, pavor e, automaticamente, em silêncio abaixa a cabeça? Porque (fomos) somos condicionadas a ter medo dos homens, colocamos (colocaram) em nossa cabeça que eles são mais fortes, invencíveis, poderosos, e quando somos ameaçadas não sabemos usar nossa força, não sabemos nos defender, nem impor nossa vontade, somos intimidadas pela presença masculina.

Não (fomos) somos preparadas para reagir, mas sim para aceitar de forma passiva. Normalmente é imposto desde cedo, que o pai é forte, bravo, e deve ser obedecido, e a mãe carinhosa, bondosa, frágil e meiga e, esses estereótipos levamos para vida adulta. Engana-se quem imagina que essas são questões que não fazem mais parte do contexto atual, destarte que muitos avanços aconteceram. Evedove (2012, p. 15) destaca as transformações na “crise do modelo patriarcal; novos arranjos familiares; novidades nos relacionamentos socioafetivos; conquista das mulheres em diversos espaços sociais; novas legislações que criminalizam discriminações por sexo, gênero e orientação sexual, cor, raça, [...]”. Tais mudanças que nos remetem a pensar na necessidade de uma sociedade brasileira que inclua a constituição de “[...] uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões

relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo as situe entre suas prioridades e as contemple a partir de perspectivas da inclusão social, da cultura dos direitos humanos” (HENRIQUES et al., 2002, p. 15).

Encontramo-nos diante de uma conjuntura educacional, transitando em meio à diferentes paradigmas, a partir dos quais a defesa pela diversidade se faz cada vez mais presente. Nesta perspectiva, a urgência em darmos visibilidade às relações de gênero nas políticas de currículo, aspirando empoderar a mulher/menina. Nas últimas três décadas, ainda que de forma incipiente², foram sancionadas novas leis e diretrizes que abarcam essa temática na área educacional. Diante disso, aventuramo-nos questionar como estas ações governamentais estão contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária, empoderando as mulheres/meninas, já que por “[...] política pública [se entende] como um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos.” A partir desta consideração, entendemos que políticas públicas de currículo, traduzidas num conjunto de programas formativos teriam a finalidade de assegurar a concretização de direitos na busca da redução das desigualdades e preconceitos, incluindo as relativas a gênero.

Muito embora, timidamente haja indicativos à temática de gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), desde 1997, no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), desde 1998, observamos que a escola, em geral, acaba por manter as relações hegemônicas de gênero, reafirmando o que é ser homem e ser mulher, o que deve ou não deve ser feito por meninas e meninos. Bertoni e Galinkin (2014, p. 16), enfatizam que “Esforços no sentido de se promover ações educativas para difundir a igualdade de gênero e o respeito pelas diferenças e para dirimir a violência de gênero ainda não atingiram a totalidade das escolas [...]”. Entendemos que nem todas as escolas trabalham com estas questões e, que a efetivação de projetos, pesquisas, a promoção de ações pedagógicas, ou em outras palavras, a educação escolar em conformidade com as políticas públicas, são determinantes na consolidação e ampliação da igualdade de gênero.

Viana e Unbehaum (2004) compreendem o gênero como um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais, que se encontra presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. As autoras ainda complementam expondo que a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais, nesta perspectiva, pode se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero.

² Termo utilizado por Vianna e Unbehaum (2004), para referir-se à falta de menção ao conceito de gênero, na política educacional brasileira.

Partimos da concepção de que os processos discriminatórios, mais especificadamente a desigualdade de gênero que estamos contemplando neste estudo, têm especificidades que merecem destaque à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação e violência seja tolerada, na escola ou fora dela. Nesta direção, nos propomos, neste estudo, discutir a temática de gênero pelo viés da igualdade de direitos, focando no empoderamento da mulher/menina, ao mapear esses indicativos, apontados a partir de documentos selecionados, indicações e/ou orientações que venham a contribuir para a edificação dos direitos e seu empoderamento.

Buscaremos averiguar a questão dos direitos da Mulher nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, iniciando a partir de um documento fundamentado pela visão da igualdade de direitos de homens e mulheres, nos referimos à Carta das Nações Unidas, do decreto nº 19.841, assinada em 26 de julho de 1945 por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas³. Prosseguiremos examinando a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, aprovada em 10 de dezembro de 1948, que apesar de fazer referência explícita à igualdade de direitos entre homens e mulheres, durante muitos anos, a avaliação sobre o cumprimento dos direitos humanos não tratou especificadamente das violações aos direitos humanos das mulheres. Na década de 60, um conjunto de Convenções Internacionais⁴, no âmbito da ONU, introduziram as categorias homens e mulheres ao tratarem de temas diversos, no entanto, foram pouco impactantes em nosso país.

Em 1979, no âmbito internacional, por pressão dos movimentos feministas, emerge o primeiro instrumento internacional de direitos humanos, especificadamente direcionado para a proteção das mulheres, intitulado como Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW. Considerado um marco histórico da definição internacional dos Direitos Humanos das Mulheres, foi concretizado na I Conferência Mundial da Mulher, no México, em 1975. Este notório documento abarca áreas como o trabalho, saúde, educação, direitos civis e políticos, estereótipos sexuais, prostituição e família. O Brasil assinou essa Convenção em 1981, e em 1988, a nova Constituição Federal brasileira, em seu artigo 5º, consagrou a igualdade de todos perante a lei e, explicitamente, no artigo 226, §5º, reconheceu a igualdade entre homens e mulheres na família.

³ O nome Nações Unidas foi concebido pelo presidente norte-americano Franklin Roosevelt e utilizado pela primeira vez na Declaração das Nações Unidas, de 1º de janeiro de 1942, quando os representantes de 26 países assumiram o compromisso de que seus governos continuariam lutando contra as potências do Eixo. Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>. Acesso em 02 de julho de 2016.

⁴ Dentre esses documentos legais estão o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966 ratificado pelo Brasil em 1992), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, ratificado pelo Brasil em 1992) e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos - Pacto de São José da Costa Rica (1969, ratificada pelo Brasil em 1992).

Nesse sentido, ao afirmar que os direitos das mulheres são direitos humanos, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, pela Organização das Nações Unidas, deram alento à introdução da perspectiva de gênero em todas as demais Conferências da ONU da década de 1990. Em Viena, as Nações Unidas reconheceram que a promoção e a proteção dos direitos humanos das mulheres são questões prioritárias para a comunidade internacional. Consolidou-se, dessa forma, um longo caminho iniciado em 1948 quando da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Constatou-se que uma das faces mais cruéis do desrespeito aos direitos humanos da mulher – a violência física, psicológica e sexual – é de preocupante magnitude em todos os países, e não havia sido abordada na CEDAW. Sendo assim, a Conferência de Viena ensejou a elaboração da Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra a Mulher.

Em 1994, a Organização dos Estados Americanos (OEA) deu força de lei a essa Declaração através da Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará, suprimindo a lacuna da – CEDAW. Essa Convenção legitima todo o debate do movimento de mulheres em todo o mundo sobre a necessidade de se repudiar a violência contra mulheres e, cria, para o Estado, a obrigação de elaborar políticas públicas e o dever de criar serviços voltados para a proteção das mulheres.

Com o objetivo de alcançar igualdade de gênero e eliminar a discriminação contra mulheres e meninas em todo o mundo, em 1995, aconteceu em Pequim a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres. O documento emergente nesta Conferência foi nomeado como “Declaração e Plataforma de Ação de Pequim”, o qual pontuou questões prioritárias de trabalho, além de ações detalhadas para alcançar seus objetivos estratégicos.

No que se refere ao Brasil, formalmente, no início do século XXI, nosso país não só assinou a maior parte dos documentos relativos ao reconhecimento e às proteções aos direitos humanos das mulheres, como demonstra um quadro legislativo de avanços no que diz respeito à igualdade de direitos entre homens e mulheres. Importantes foram as conquistas em relação à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres. Podemos citar como exemplo a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), a realização das Conferências Nacionais para a formulação participativa e revisão dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM), entre outras. Em 2010, o povo brasileiro elegeu, pela primeira vez, uma mulher como presidente, cuja popularidade atingiu níveis recordes, a criação da ONU Mulheres Brasil⁵, uma nova liderança global em prol das mulheres e

⁵ Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, ao fazê-lo, os Estados-Membros da ONU deram um passo histórico para acelerar a implementação das metas da Organização

meninas, também criada em 2010. Esta entidade trabalha com as premissas fundamentais de que as mulheres e meninas ao redor do mundo têm o direito a uma vida livre de discriminação, violência e pobreza, e de que a igualdade de gênero é um requisito central para se alcançar o desenvolvimento. A promulgação da Lei Maria da Penha⁶, em 2006, colocou o país na vanguarda mundial, o Ligue 180⁷, o Programa Mulher Viver sem Violência⁸, entre outros avanços que serão arroladas no decorrer deste estudo.

Compreendemos que estas conquistas não teriam sido possíveis sem um Movimento de Mulheres articulado e consolidado, se a legislação nacional não tivesse sido reforçada pelas convenções, tratados, declarações, planos e programas. No entanto, apesar destes progressos, muito ainda precisa ser feito, pois de acordo com os dados da ONU Mulheres Brasil, ocupamos pouco mais de 10% dos assentos no Congresso Nacional. O índice de desemprego das mulheres é cerca de duas vezes a dos homens e o salário médio para eles é 30% maior do que os das mulheres. Além disso, somos o sétimo país do mundo com as maiores taxas de feminicídio⁹.

Diante deste contexto, cabe questionar, onde foram parar estes direitos? Percebemos que apesar dos progressos legais, conferências internacionais e tratados observados mundialmente, estamos ainda diante de desafios para que o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres seja eficaz na geração de políticas públicas e ações que concretamente contribuam para o empoderamento das mulheres/meninas e, conseqüentemente, alterando alguns dos graves indicadores sociais brasileiros. Não seria o caso de repensarmos como a educação, de forma mais específica, as políticas curriculares vem trabalhando estas questões? Consideramos que a igualdade de gênero não é apenas um direito humano basilar, pois a sua concretização tem enormes implicações socioeconômicas. O empoderamento das mulheres teria o potencial de impulsionar a economia, estimulando a produtividade, reduzindo os

sobre a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

⁶ A lei nº 11.340 que criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, algo que ainda não existia no ordenamento jurídico brasileiro.

⁷ Central de Atendimento à Mulher, por meio do qual é possível receber orientações sobre direitos e serviços para a população feminina em todo o país.

⁸ O Programa “Mulher, Viver sem Violência” foi lançado pela Presidenta Dilma Rousseff, em 13 de março de 2013, com o objetivo de integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência, mediante a articulação dos atendimentos especializados no âmbito da saúde, da justiça, da segurança pública, da rede socioassistencial e da promoção da autonomia financeira. A iniciativa foi transformada em Programa de Governo por meio do Decreto nº. 8.086, de 30 de agosto de 2013. Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/programa-mulher-viver-sem-violencia>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

⁹ Diz respeito à perseguição e morte intencional de pessoas do sexo feminino. A Lei nº 13104/2015 alterou o código penal para prever o feminicídio como um qualificador de crime hediondo no Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em 20 de setembro de 2016.

índices de violência e diminuindo os índices de analfabetismo; ou seja, vivenciaríamos os princípios de igualdade, os direitos fundamentais de cada pessoa.

Nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivo provocar um debate sobre gênero e mulheres no âmbito da Educação Básica, mas especificadamente no que diz respeito às políticas públicas de currículo, no sentido de construir bases que venham contribuir para a compreensão de gênero, para igualdade de gênero, para a formação e ao empoderamento da mulher/menina. Assim, nossa questão de pesquisa focou no fato de que diante das prerrogativas e princípios definidos nos textos: da Carta das Nações Unidas (1945), da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher - CEDAW (1979), da Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência “Convenção de Belém do Pará (1994) e na Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferencia Mundial Sobre a Mulher - Pequim (1995), como os textos dos documentos oficiais Brasileiros, a saber: a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e o PNE (2014-2024) encaminham compromissos para uma política de currículo a qual demonstre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento das mulheres/meninas no âmbito da Educação Básica?

Deste modo a partir do objetivo macro já mencionado, estabelecemos os objetivos micros que correspondentes aos capítulos que compõe este trabalho:

- ❖ Apresentar o contexto histórico e reflexivo sobre a luta e evolução dos direitos das mulheres para a constituição das Políticas Públicas;
- ❖ Conceituar gênero, feminismo, igualdade de gênero e suas relações com políticas de currículo;
- ❖ Mapear os documentos nacionais e internacionais os quais estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres, demarcando suas premissas e princípios no âmbito das relações de gênero e das mulheres;
- ❖ Mapear os documentos relevantes que regem as práticas de currículo na Educação Básica Brasileira, demarcando suas preocupações e compromissos no âmbito das relações de gênero e das mulheres.

Com o intuito de voltar essa discussão para o campo educacional, atrelando com a questão dos avanços na busca pela igualdade de direitos das mulheres, podemos enfatizar uma conquista da mobilização da sociedade civil, em especial das mulheres, que nos anos 1980

foram à luta para garantir o reconhecimento do atendimento em creches como um direito educacional das crianças brasileiras. Deste movimento surge a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos oriundas da gestão (1986-1989) do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher¹⁰ (CNDM), criado em 1985 e do Conselho Estadual da Condição Feminina¹¹ (CECF). Neste cenário, podemos vislumbrar três conquistas emergentes após a efervescência do movimento feminista. Uma delas diz respeito ao direito das mulheres trabalhadoras à creche, e, por conseguinte o direito das crianças a educação que antecede a educação básica, ou seja, a educação infantil, além de serem reconhecidas como sujeitos de direitos.

Promulga-se a Constituição de 1988, a qual determina a garantia à educação de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, reconhecendo a maternidade como uma função social, sendo dever do Estado garantir cuidado e assistência extrafamiliares, por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. Trata-se, assim, de um direito da mulher, cuja responsabilidade pelas suas filhas e filhos é compartilhada com o Estado, e de um direito das crianças, as quais conquistam um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar. (VIANNA & UNBEHAUM, 2006).

Paralelamente a nossa Constituição Federal, tivemos um avanço significativo com a criação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a qual estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, inserindo as condições de direito e permanência na escola para todos. Após a aprovação desta LDB, o Ministério da Educação – MEC elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN’S, um documento de referência nacional constituído para nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio. Evedove (2012) considera em sua dissertação¹² que os PCN’S foram um marco histórico, pois para a inserção da temática de gênero na educação, mostrou-se muito relevante. Neste contexto, há que se considerar que, de acordo com Vianna e Unbehaum (2006), a escola é “[...] um lócus privilegiado de apreensão e compreensão dos direitos, bem como um instrumento fundamental de acesso a eles, é um

¹⁰ O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) foi criado em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça, para promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país. Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho>. Acesso em 20 de maio de 2016.

¹¹ O Conselho Estadual da Condição Feminina foi criado pelo Decreto n. 20.892, de 4/4/1983, e institucionalizado pela Lei n. 5.447, de 1/12/1986. Integrado por representantes da sociedade civil e do poder público, contribui para a formulação e faz o acompanhamento das políticas públicas referentes aos direitos da mulher. Disponível em http://www.relacoesinstitucionais.sp.gov.br/portal.php/conselhos/condicao_feminina. Acesso em 20 de maio de 2016.

¹² “A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo Município de Marília/SP”

campo propício para uma análise sobre as políticas públicas favoráveis à igualdade, e em particular, à igualdade de gênero” (p. 01).

Nesse tocante, nos interessou buscar pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional, observando as suas contribuições para a visibilidade dos estudos de gênero e da mulher na esfera educacional. As buscas foram realizadas em março de 2016 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e os artigos que subsidiaram este estudo foram selecionados a partir do Scientific Electronic Library Online – SCIELO. Os descritores utilizados foram: mulher, políticas públicas de currículo, relações de gênero e empoderamento. Ressaltamos que a principal peculiaridade observada está relacionada a pouca produção e investigação científica que abarca a educação formal e a intersecção com as temáticas de gênero, mulheres e políticas de currículo.

Encontramos em Flávia Schilling, Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Oliveira, em pesquisa realizada entre os anos 2006 e 2007, intitulada *Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais*, a qual teve por objetivo atualizar, sistematizar e difundir o conhecimento acumulado na produção acadêmica nacional sobre a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e/ou sexualidade, constataram que, de 1.213 títulos localizados (entre artigos de periódicos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado), que tematizavam educação formal e cruzavam de algum modo as temáticas de gênero, mulheres e sexualidade, apenas 38 estudos tratavam da inclusão de gênero e sexualidade nas políticas educacionais (VIANNA, 2011). Isso nos instigou a refletir quanto à produção acadêmica brasileira no que se refere a incipiência de trabalhos publicados nas revistas feministas, tendo como viés a educação. As pesquisadoras constataram que no campo de estudos de gênero, no Brasil, parecem não dar muita ênfase à educação, pelo menos no âmbito escolar formal. Ressaltam, ainda, que a maior parte dos trabalhos que discutem “gênero” trazem as mulheres para o foco, mas de maneira descritiva, sem fazer uso dos potenciais analíticos desta importante categoria.

A apreciação crítica se configurou a partir das implicações oriundas da teoria feminista, por meio da qual compreendemos que “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Nesse tocante, as contribuições de Michel Foucault se tornam relevante neste estudo, pois aludem as relações de poder que notoriamente podem ser observadas no currículo, fazendo parte da constituição

de sujeitos que compõem o contexto das políticas educacionais. Compete neste momento um questionamento, no sentido de refletir como a escola trabalha as relações de poder que nela permeiam a todo instante: será que continua formando meninas para a vida privada e meninos para a vida pública, perpetuando as desigualdades de gênero por meio de práticas e discursos sexistas? Ou a escola vem desmistificando essa visão estereotipada, reconhecendo a igualdade e, proporcionando o empoderamento da mulher/menina?

A esse respeito, podemos recorrer às contribuições evidenciadas na dissertação de mestrado da Evedove (2012, p. 25), quando a autora expõe que “[...] a maneira como a escola está organizada propicia que essas desigualdades sejam tratadas de forma individual, seja para o reforço/aceitação, seja para a sua problematização [...]”. Evedove ainda afirma que uma das desigualdades, cuja perpetuação a escola tem contribuído significativamente, é a de gênero, aprisionadas em expectativas e representações reacionárias. Para que possamos tentar entender o que faz com que estas relações de poder sejam aceitas, recorreremos às contribuições de Foucault (2010, p. 08), pois argumenta que:

O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo [o poder] como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2010, p. 08).

Os estudos foucaultianos, mais especificadamente na sua obra *Microfísica do Poder*, evidenciam que não existe poder como algo concreto. Que ele não pode ser visto como algo que algumas pessoas têm e outras não, mas sim, como uma espécie de rede formada por mecanismos e dispositivos que se espalham pela sociedade em um conjunto de práticas que moldam nossos pensamentos, nossas atitudes, nossos discursos. Estas considerações nos levam a aludir que a relação de poder existente entre homens e mulheres se origina em decorrência do que Foucault chamou de micro poderes (escola, Igreja...) que dispõem, homens e mulheres, meninos e meninas, em lugares diferenciados, anunciando assim a subordinação do feminino sobre o masculino, acenando a desigualdade de gênero decorrente de uma formação cultural assim direcionada.

Dessa forma, embora nossa herança histórica tenha privilegiado “[...] a obediência, a mansidão, a subalternidade, principalmente para a mulher [...] acredita-se que a escola deva promover uma educação que leve à emancipação de ambos os sexos rompendo com os resquícios arcaicos de nossa cultura, que levam à alienação e à falta de visão crítica e política” (BRABO, 2005, p. 58). Esse posicionamento nos leva a ressaltar a relevância dos órgãos

formuladores das políticas curriculares, no que se refere à direção da prática, vislumbrando a concretização da igualdade de direitos.

Nesse tocante, cabe mencionar o pensamento de Paulo Freire, o qual postula quanto a construção de uma teoria pedagógica libertadora, o que se faz primordial para a desmistificação de estereótipos, na consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Partimos do princípio de que a educação, com base numa formação sólida e igualitária, pode ser o principal meio para empoderar as mulheres/meninas. O empoderamento neste estudo, nos referimos à emancipação, a busca da autonomia feminina, a sua própria tomada de decisões, e também da consciência coletiva necessária para o enfrentamento do preconceito, da violência e da discriminação, e a superação da dependência social e dominação política.

Acreditamos em mudanças e, vemos a educação como fonte geradora destas, pois esta humaniza e liberta. A educação das mulheres/meninas por meio de práticas curriculares direcionadas às relações de gênero, de respeito e tolerância, de combate ao preconceito, a discriminação e a violência, tende a ser o caminho para essa mudança. Eis a relevância social e acadêmica desta pesquisa.

A partir deste estudo pretendemos contribuir para uma educação igualitária, na qual homens e mulheres, meninos e meninas tenham os mesmos direitos, conforme estabelecido no artigo 5º da Constituição Federal “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza [...]”. Na qual a escola deixe de ser reprodutora de práticas sexistas, seja por meio do currículo, do livro didático ou da prática pedagógica. Pretendemos colaborar para uma educação na qual se discuta e reflita quanto à valorização e reconhecimento das mulheres, das relações de gênero, da erradicação de qualquer forma de preconceito e violência. Pretendemos contribuir para uma educação livre das amarras sociais, que tenha por finalidade educar para a cidadania e ampliar os direitos das mulheres, construindo uma educação baseada na igualdade.

Nesse tocante, para complementar a análise proposta para este estudo, além do documento já aludido, neste caso a LDB, analisamos também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil e da Educação Básica - DCNS, as quais foram selecionados por se constituírem como documentos que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como o PNE – Plano Nacional de Educação documento que traça as diretrizes e metas para a educação em nosso país.

Este estudo de enfoque qualitativo, pautado em análise documental, ou seja, “[...] realizados a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados

cientificamente autênticos [...], a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” (PÁDUA, 1997, p. 63), de um lado temos os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, e do outro, os documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira. Para endereçar a problemática em questão, utilizaremos da análise de conteúdo a partir dos documentos mencionados.

A estrutura da dissertação está dividida em cinco capítulos. Subsequente às palavras introdutórias, iniciamos o segundo capítulo apresentando o contexto histórico e reflexivo sobre a luta e evolução dos direitos das mulheres para a constituição das Políticas Públicas. Organizamos um quadro em ordem cronológica para desenhar os principais fatos que marcaram a trajetória das mulheres a nível nacional e internacional, porém, sem esgotá-los. No terceiro capítulo, conceituamos gênero, feminismo, igualdade de gênero e suas relações com políticas de currículo. No quarto capítulo apresentamos o itinerário da pesquisa, no qual expomos a abordagem; descrevemos detalhadamente os documentos selecionados e, seguidamente os procedimentos efetuados para análise dos dados. No quinto e último capítulo, o qual efetivamente se configurou como o capítulo de análise. Para a construção das análises, empregamos as categorias e os excertos dos textos dos documentos oficiais norteadores da Educação Básica brasileira, analisados paralelamente aos textos dos documentos nacionais e internacionais dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres. Estes foram cruzados por meio do processo de triangulação com a literatura já trabalhada nos capítulos anteriores à fim de ponderar se os textos dos documentos educacionais encaminham compromissos para uma política de currículo a qual demonstre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento das mulheres/meninas no âmbito da Educação Básica.

2 UMA TRAJETÓRIA DE LUTA PELA VISIBILIDADE DOS DIREITOS DA MULHER/MENINA

Ninguém pode fazer você se sentir inferior sem o seu consentimento.

Eleanor Roosevelt

Iniciamos este capítulo com as palavras da líder da Comissão dos Direitos Humanos da ONU, Eleanor Roosevelt. Elegemo-la por considerá-la de extremada relevância na trajetória de luta pela visibilidade e aplicabilidade dos direitos da mulher/menina. Sendo assim, nada mais profícuo do que mencionar esta mulher que dedicou sua vida na defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Falar sobre elas, escrever sobre elas, conhecer a luta delas, e com muito orgulho, ser uma delas é saborear a dor e a delícia de ser Mulher. Dor e delícia, porque nossa trajetória foi marcada por momentos de luta e resistência por meio da qual muitas de nós fomos presas, torturadas e perseguidas, justamente por reclamarmos pela igualdade de direitos, pelo fim da violência e da discriminação e pelo livre-arbítrio. Delícia porque apesar das adversidades somos fortes, resilientes e, devido a isso, vimos conquistamos nossos direitos. Tal fato se torna evidente, quando a partir da introdução do princípio da igualdade presente na Constituição Federal de 1988, a mulher foi considerada como sujeito de direitos, a qual estabeleceu a igualdade de direitos e deveres para as mulheres. Escrever sobre elas significa apresentar os acontecimentos, ideias, perspectivas, ideais. Trata-se de olhar para elas através das tensões e contradições; conquistas e desafios os quais se estabeleceram em tempos diferentes, sociedades diferentes, épocas diferentes.

Diante deste contexto atrevemo-nos a parafrasear Rubem Alves, pois para este autor não escrevemos para comunicar *saberes*, escrevemos para comunicar *sabores*. Nesse sentido, arriscamo-nos a lançar o seguinte questionamento: Quais sabores estaremos degustando na arte de ler, refletir e escrever quanto às relações de gênero, de poder e de subordinação sofrida pela condição de ser mulher? Muito provável que encontraremos sabores amargos, azedos; algumas vezes difícil de digerir. Outras vezes nos depararemos com sabores suaves e adocicados, mas que não perduram por tanto tempo. Diversos são os sabores que estas reflexões nos remetem. Ruins? Para alguns, sim, para outros não, e talvez nem tanto, porque cada sabor/experiência tem a sua relevância e fez parte do processo da constituição do ser. É claro que estes sabores/experiências nos revelam grandes surpresas, sinalizados por distintos momentos, alguns de dor e sofrimento, outros de alegria e contentamento; através dos quais

buscamos novas formas de ser no mundo. Podemos dizer que assim são os sabores da trajetória de luta das mulheres, que vibram a cada conquista e que são protagonistas de significativas mudanças ocorridas em nosso país durante o século XX, as quais marcaram de forma expressiva as políticas públicas. Porém, “[...] é importante considerar que, embora os avanços sejam notáveis, elas ainda continuam sendo marginalizadas por uma ciência androcêntrica e uma história, tradicionalmente, referenciada aos homens”. (BERTONI e GALINKIN, 2014, p. 15).

Nesse sentido, pretendemos apresentar neste momento, o que se pode considerar como os sabores amargos, ácidos; que marcaram a trajetória das mulheres. Rememorando alguns fatos, se percebe que desde a Grécia Antiga, a mulher era vista como um ser imperfeito. Aristóteles as considerava como seres inferiores, incapazes. Para o filósofo grego, só existia um sexo, o masculino, e esta concepção do monismo sexual persistiu por um longo período (BERTONI e GALINKIN, 2014). Neste viés, Laqueur (2001) afirma que durante séculos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens. A diferença estava no fato de que, enquanto a genitália masculina era externa, a feminina permanecera interna por um defeito em sua concepção. Eram homens invertidos, “inacabados”, portanto imperfeitos.

Difícil de digerir esta concepção. Quanta atrocidade contra nós mulheres! Até mesmo o mais amargo dos sabores se torna suave diante de tudo aquilo que já vivemos. A tentativa de construir o ser mulher enquanto subordinado; ou melhor, conforme Saffioti (1992) como dominada-explorada, vai ter a marca da naturalização, do inquestionável, já que dado pela natureza. Todos os espaços de aprendizado, os processos de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina), apoiando-se, sobretudo na determinação biológica. A diferença biológica vai se transformar em desigualdade social e tomar uma “lógica” de naturalidade.

“Uma das fábulas prediletas do capitalismo é de que as mulheres são inferiores aos homens “por natureza”, e que isso se deve a suas funções procriadoras”, afirma Toledo (2001, p. 15). A autora vai além ao lembrar que a maioria das mulheres nascem ouvindo que lugar de mulher é em casa, lavando, passando, cozinhando, cuidando dos filhos e do marido e, ensinando a filha mais velha como cuidar do bebê mais novo. Enquanto isso, os homens leem jornal (claro, eles precisam se manter atualizados!) para participar das discussões políticas e econômicas do país. Ante o exposto, se percebe há dicotomia entre público e privado, evidenciado que quando se trata da história das mulheres, para elas, se sobressaem características como: amor, emoção e intuição; ou seja, o espaço privado; para eles, destaca-se a razão, o poder e a justiça; neste caso, o espaço público. Isso se constata, pois:

A partir do século XIX ficou mais evidente que às mulheres vem sendo destinados os espaços referentes ao lar, ao doméstico ao privado, e a construção historiográfica privilegiou estes espaços como sendo os únicos possíveis para se localizar as mulheres e suas práticas cotidianas. Em trabalhos como *La Sorcière e Les femmes et la Révolution française* (A sociedade e as mulheres na revolução francesa) de Jules Michelet, a relação entre os sexos se reafirma na condição subordinada das mulheres e estas, por sua vez, se restringiriam a natureza de sua biologia, enquanto o homem estaria vinculado a cultura e a construção da intelectualidade, reproduzindo como lugar da mulher “a maternidade, o doméstico” lugares de “ajuste” do feminino, situando os homens no mundo “político e público”, lugar “natural” de sua intelectualidade e racionalidade (PERROT, 1995, p. 14).

Neste período, se postulava ainda, que as mulheres não eram dotadas de inteligência e, que as diferenças intelectuais entre eles e elas eram de ordem biológica e, portanto, imutável. Diante disso, não havia a pretensão de oferecer educação formal as mulheres já que isso demandaria um esforço desnecessário. Sendo assim, eram ensinadas para educar os filhos, cumprir com as obrigações do lar e obedecer ao marido. Tais diferenças evidenciavam-se também no campo econômico, do trabalho, da cultura, entre outros. “De naturais, essas diferenças [...] passaram a ser culturais.” (TOLEDO, 2001, p. 14). É importante compreender, então, que as representações da maneira de ser mulher, abarcaram os tempos os quais instituíram um pensamento simbólico da diferença entre os sexos. Assim, não só se consolidaram a hierarquização das diferenças, mas como também as transformaram-se em desigualdades.

Miguel e Rial (2012, p. 150), destacam que “especialmente até meados dos anos 1960, [...] o melhor lazer para as mulheres casadas seria estar no lar com os filhos e marido, distraíndo-se, por exemplo, na cozinha ao fazer pratos mais elaborados, bolos e quitutes para o fim de semana”. As autoras complementam ainda, que para as jovens eram tolerados passeios com amigas, incluindo idas ao cinema; porém, das esposas se esperava que “abrissem mão de tais passatempos, pois tinham ‘mais o que fazer’ e não deviam ‘bater perna’ pela rua com a mesma frequência do tempo de mocinha” (MIGUEL E RIAL, 2012, p. 151).

Quanto dissabores marcaram a trajetória das mulheres, e, mesmo sendo consideradas como seres “inacabados”, frágeis, impotentes e não dotadas de inteligência, principiaram uma luta por reconhecimento paralelamente aos esforços do conservadorismo para justificar a sua exclusão dos primórdios da cidadania, devido ao fato de naturalizar o domínio do homem sobre a mulher, excluindo-a da sociedade e ressaltando a dicotomia entre os sexos e a relação de poder entre estes. A esse respeito, Bourdieu (2002, p.17) enfatiza que basta lembrarmos,

por exemplo, as condutas de marginalização impostas às mulheres com sua exclusão dos lugares masculinos, conforme afirma:

As regularidades de ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres (conduzir a charrua, por exemplo), assinalando-lhes lugares inferiores (a parte baixa da estrada ou do talude), ensinando-lhes a postura correta do corpo (por exemplo, curvadas, com os braços fechados sobre o peito, diante de homens respeitáveis), atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas (são elas que carregam o estrume, e, na colheita das azeitonas, são elas que as ajuntam do chão, com as crianças, enquanto os homens manejam a vara para fazê-las cair das árvores), enfim, em geral, tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais. (BOURDIEU, 2002, p. 17).

Diante deste cenário, um tanto amargo, teve início o discurso feminista das diferenças, indicando uma história de resistências, ambivalências, conflitos, tensões e desdobramentos. Para Brabo (2009, p. 14) “Feminismo é tanto uma ideologia da liberação das mulheres quanto uma teoria crítica do sexismo [...], da visão androcêntrica de mundo e da dominação masculina [...]”. Para Bell Hooks (2000), o feminismo é um movimento que visa acabar com a exploração e a opressão sexista. Para o sociólogo Manuel Castells (1999, p. 170), é o mais importante movimento social do último quartil do século XX, porque “remete as raízes da sociedade e ao âmago do nosso ser” ao desconstruir a estrutura familiar, as normas sexuais patriarcais e as identidades de gênero, trazendo “consequências fundamentais para toda experiência humana, desde o poder político até a estrutura da personalidade”.

A partir de agora, começamos a vislumbrar um cenário que nos incita aos sabores dulcificados, pois a história da mulher não se fundamenta apenas na sua opressão e submissão. Sua existência não foi marcada apenas pelo fato de ter como função básica a procriação, a educação dos filhos, e os afazeres domésticos, subjugada numa posição de inferioridade, designada a ser um apêndice do homem e não seu semelhante. Essa história se caracteriza também, por momentos de luta e resistência, conquistas e vitórias, na tentativa de abolir preconceitos e hierarquias construídos socialmente, buscando estabelecer sua dignidade, sua condição de pessoa independente, livre e empoderada.

Depois das grandes guerras mundiais e perante os avanços científicos e tecnológicos, se começa a vislumbrar outro espaço para a mulher, quando o movimento do feminismo dá seus primeiros passos. O movimento feminista se funda na possibilidade de um futuro diferente daquele que lhe reservaram culturalmente e historicamente. Num processo lento e gradual, conquistas sociais, econômicas e jurídicas foram se consolidando, momentos a partir dos quais se intensificaram as discussões e lutas pela superação da situação das mulheres.

Os sabores podem ser considerados amargos e as conquistas pequenas se confrontadas com o período de inferiorização e submissão das mulheres. Não obstante, os sabores vão se tornando adocicados, pois foram sendo recheados com ingredientes fundamentais para a concretização do processo histórico e cultural na luta pelos mesmos direitos para homens e mulheres.

Diante deste contexto, se considera que ainda hoje, a mulher se depara com um misto de sabores geradores de incertezas, pois, de um lado, se tem marcado a herança histórica que a limitou a ser mãe, esposa; por outro, a esperança geradora da possibilidade de lutar pelos seus direitos e por sua visibilidade, para se fazer autora de sua história, em pé de igualdade com o sexo masculino. De acordo com Louro,

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força os resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo [...]. (LOURO, 2011, p. 19).

É na luta pela igualdade de direitos que nasce a afirmação das diferenças, dando início a um paradoxo (igualdade *versus* diferença) que acompanha toda a trajetória do movimento feminista¹³ e fundamenta a ideia de identidade do sujeito feminino. O direito ao voto foi uma das primeiras reivindicações das feministas denominadas sufragistas que, embora excluídas da esfera pública sob domínio masculino, buscavam participar desta por meio do voto. Declaravam que como mães e educadoras daqueles que ocupavam lugares decisivos na sociedade, deveriam ter, portanto, o direito de votar também. Louro (2011) enfatiza que se faz necessário perceber que a invisibilidade da mulher nos diversos discursos que destinavam a esfera do privado, o mundo doméstico, como “verdadeiro” universo da mulher, já estava sendo rompida por algumas mulheres.

A nova Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, foi marcada pelas discussões que faziam jus do retorno à democracia, a qual foi preponderante na luta pela igualdade, pois trouxe também à tona, as lutas dos movimentos das mulheres e suas reivindicações. Nesse sentido, conceitos como o de raça, origem, cor, sexo, idade ou qualquer outra manifestação de discriminação, foram incorporados em seu texto. Este fato propiciou uma nova história para as mulheres, pois elas passaram a ter visibilidade

¹³ Compreendemos o feminismo neste estudo como um movimento que visa a igualdade social, cultural, política e econômica entre os homens e mulheres.

perante a lei, ainda que no papel, obtendo os mesmos direitos e obrigações os quais já eram exercidos e concedidos aos homens.

2.1 OS CAMINHOS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS

Neste tópico buscamos delinear os principais fatos que marcaram a trajetória das mulheres na busca pela igualdade de direitos em âmbito nacional e internacional. Para tal, percorreremos pelas ondas dos movimentos feministas, pois além de entendermos que esses movimentos contribuem de forma significativa para este estudo, concordamos com Evedove (2012, p. 30) quando postula que, “[...] embora tenham se organizado em torno de diversas teorias, o que culminou em diversos movimentos, todos têm em comum a luta contra a dominação masculina, a discriminação sexista, o combate a todas as formas de desigualdade e a garantia de direitos humanos, tanto aos homens, quanto às mulheres”. A autora enfatiza que esse movimento é representado por bandeiras comuns que ocorreram em distintos momentos históricos, abdicando-se do pensamento patriarcal de inferioridade ao lutar em prol dos direitos humanos das mulheres.

Para que possamos degustar dos diversos sabores que essa trajetória vem proporcionando em mais de duzentos (200) anos de luta, vale retroceder às décadas de 1970 e 1980, períodos que ficaram muito marcados na história de lutas travadas pelas mulheres. Muitas destas culminaram em inúmeras conquistas, particularmente no estabelecimento de políticas públicas para as mulheres. É difícil avaliar o presente ignorando as ações políticas já acontecidas, pois corremos o risco de fazermos uma análise enviesada da atual situação, podendo não vislumbrar novas perspectivas. Diante deste contexto, elaboramos um quadro com conteúdos extraídos de diversas fontes no intuito de abranger os principais fatos e os mais diversos sabores degustados pelas mulheres na busca incansável pela visibilidade e igualdade de direitos. Entendemos que não podemos classificar temporalmente as denominadas “ondas” constituídas pelos movimentos feministas, pois estas podem coexistir. No entanto, elaboramos o quadro 01, dividido em conformidade com as nomenclaturas que foram cunhadas para distinguir as campanhas ocorridas em cada época, identificando as lutas que eram guiadas por motivos característicos de cada situação.

Quadro 01 – Trajetória de luta das mulheres em mais de 200 anos

| Primeira Onda do Feminismo - século XIX e início do século XX – Feminismo da Igualdade – direito à educação e direito de voto. | |
|---|---|
| 1827 | Surge a primeira lei sobre educação das mulheres, permitindo que frequentassem as escolas elementares. |
| 1832 | A brasileira Nísia Floresta – primeira feminista brasileira e latino-americana - defendia mais educação e uma posição social mais alta para as mulheres. Escreveu |

| | |
|------------------|--|
| | Direitos das mulheres e injustiça dos homens. |
| 1838 | Dionísia Pinto Lisboa, conhecida como Nísia Floresta, cria Primeira escola exclusiva para meninas: o Colégio Augusto, no Rio Grande do Norte |
| 1857 | Por reivindicarem seus direitos com relação à jornada de trabalho e salário, no dia 8 de março em Nova York, 129 operárias foram mortas queimadas pela força policial, numa fábrica têxtil, |
| 1879 | As mulheres têm autorização do governo para estudar em instituições de ensino superior; mas as que seguiam este caminho eram criticadas pela sociedade. |
| 1885 | Chiquinha Gonzaga - Primeira mulher no Brasil a estar à frente de uma orquestra. |
| 1887 | Rita Lobato Velho Lopes - primeira mulher brasileira a receber um diploma no País, e segunda da América Latina. Formou-se na Faculdade de Medicina da Bahia. |
| 1893 | A Nova Zelândia se tornou o primeiro país a dar o direito de voto às mulheres. |
| 1899 | Myrthes de Campos - primeira mulher no Tribunal de Justiça - a estreia da advocacia feminina no Brasil com uma vitória incontestável. |
| 1906 | Maior organização das mulheres em sindicatos. A ativista Margarida Maria Alves é um símbolo da luta pelos direitos dos trabalhadores rurais. Assassinada em 1983, o legado da sindicalista é lembrado anualmente pela Marcha das Margaridas, que ocorre anualmente em Brasília. |
| 1917 | Joana França Stockmeyer – a primeira servidora pública do País. Deolinda Daltro, professora e fundadora do Partido Republicano Feminino em 1910, lidera uma passeata exigindo a extensão do voto às mulheres. |
| 1919 | Bertha Lutz e Olga de Paiva Meira representaram o País no Conselho Feminino Internacional do Trabalho, sendo aprovada a equiparação salarial, sem distinção de sexo, para o mesmo trabalho. |
| 1921 | Primeira partida de futebol feminino. |
| 1922 | Bertha Lutz líder do movimento pelo sufrágio feminino criou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. |
| 1927 | Celina Guimarães Viana –alistamento da primeira eleitora do Brasil. Primeira alteração na lei para o voto feminino |
| 1928 | Primeira disputa oficial feminina em Olimpíadas. Começo da atuação feminina em provas de atletismo e ginástica nas Olimpíadas. |
| 1932 | Direito de voto às mulheres. Getúlio Vargas promulga por meio do Decreto nº. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, o novo Código Eleitoral Brasileiro, garantindo o direito de voto às mulheres brasileiras, que não era obrigatório. Maria Lenk – primeira atleta a participar em uma delegação brasileira para os jogos olímpicos de Los Angeles. |
| 1933 | Carlota Pereira de Queirós - primeira deputada federal no Brasil, elaborou o primeiro projeto de criação de serviços sociais no Brasil. |
| 1934 | Consagração dos direitos femininos – assegurou-se o direito das mulheres comparecem às urnas como eleitoras e como candidatas. Antonieta de Barros, filha de uma escrava liberta, foi eleita para a Assembleia de Santa Catarina. Ela foi a primeira parlamentar negra da História do Brasil. |
| 1941 | Ada Rogato - primeira mulher piloto no País. |
| 1937/1945 | O Estado Novo criou o Decreto 3199 que proibia às mulheres a prática dos esportes que considerava incompatíveis com as condições femininas. |

| | |
|---|---|
| 1948 | Depois de 12 anos sem a presença feminina, a delegação brasileira olímpica segue para Londres com 11 mulheres e 68 homens. |
| 1951 | Igualdade feminina no trabalho. Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprova a igualdade de remuneração entre trabalho masculino e feminino para cargos com funções iguais. |
| 1958 | Aldamira Fernandes - a primeira mulher prefeita no Brasil, na Cidade de Quixeramobim, município do Ceará. |
| Segunda Onda do Feminismo – década de 60 – Feminismo da Diferença - combate a desigualdade e o preconceito. Seu foco está no elo entre desigualdade social, cultural e político. | |
| 1960 | Maria Esther Bueno – maior tenista brasileira do circuito de tênis mundial, agregando em seu currículo mais de 500 troféus. |
| | A pílula anticoncepcional foi criada, permitindo que houvesse um maior controle e planejamento de quando se teria filhos e quantos. |
| 1962 | Código Civil é alterado suprimindo o item que considerava a mulher casada incapaz. Foi sancionado o Estatuto da Mulher casada, que garantiu entre outras coisas que a mulher não precisava mais de autorização do marido para trabalhar, receber herança e em caso de separação ela poderia requerer a guarda dos filhos. |
| 1975 | Ações do movimento feminista. Criado o Centro da Mulher Brasileira (CMB), no Rio de Janeiro, considerada a primeira organização do novo feminismo. Em São Paulo, outro grupo de mulheres cria o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira (CDBM). |
| | ONU instituem 1975 como o Ano Internacional da Mulher, e convocam conferência sobre mulheres na Cidade do México. |
| | Criado em São Paulo o Movimento Feminino pela Anistia (MFA), pela redemocratização do País, tinha como presidenta Terezinha Zerbini. |
| 1976 | O Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) é um órgão das Nações Unidas que foi com a missão de prover assistência técnica e financeira a programas inovadores e estratégias que contribuam para assegurar os direitos da mulher, sua participação na política e sua segurança econômica. |
| 1977 | É aprovada a Lei do Divórcio (nº 6.515), uma antiga reivindicação do movimento feminista. Foi a primeira legislação que abordou a dissolução dos casamentos. Nos anos seguintes, as ações do movimento feminista começam a se concentrar no combate à violência contra a mulher. |
| 1979 | Eunice Michilles, então representante do PSD/AM, torna-se a primeira mulher a ocupar o cargo de Senadora, por falecimento do titular da vaga. |
| | A Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher foi adotada pela Assembleia Geral. |
| | A equipe feminina de judô inscreve-se com nomes de homens no campeonato sul-americano da Argentina. Esse fato motivaria a revogação do Decreto 3.199 |
| | Convenção mundial pelo fim da discriminação – considerada uma declaração internacional, criada pela ONU, estabelece uma agenda de ação nacional para acabar com as discriminações. |
| 1980 | Recomendada a criação de centros de autodefesa, para coibir a violência doméstica contra a mulher. Surge o lema: Quem ama não mata. |
| | A lei número 6.971/1980 institui o dia 30 de abril como o Dia Nacional da Mulher. É uma homenagem a Jerônima Mesquita, uma das primeiras líderes do movimento feminista brasileiro. |

| | |
|---|---|
| | Vigdís Finnbogadóttir é a primeira mulher a ser eleita presidente, na Islândia. |
| Terceira Onda do Feminismo - década de 90 – representa uma redefinição das estratégias da fase anterior. | |
| 1982 | Esther de Figueiredo Ferraz - primeira mulher ministra nomeada para a pasta de Educação e Cultura. Foi também a primeira mulher a dar aulas na Universidade de São Paulo (USP) e a primeira reitora de uma universidade paulista, o Mackenzie. |
| 1983 | Surgem os primeiros Conselhos Estaduais da Condição Feminina (MG e SP), para traçar políticas públicas para as mulheres. O Ministério da Saúde cria o PAISM – Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher, em resposta à forte mobilização dos movimentos feministas, baseando sua assistência nos princípios da integralidade do corpo, da mente e da sexualidade de cada mulher. |
| 1985 | Criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), órgão ligado ao Ministério da Justiça, aprovado pela Câmara dos Deputados. A mesma legislação cria também o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). Primeira Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher – DEAM (SP) e muitas são implantadas em outros estados brasileiros. |
| 1987 | Criação do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do Rio de Janeiro – CEDIM/RJ, a partir da reivindicação dos movimentos de mulheres, para assessorar, formular e estimular políticas públicas para a valorização e a promoção feminina. |
| 1988 | Importantes avanços na Constituição Federal, garantindo igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres perante a lei. É criada a Confederação das Mulheres do Brasil (CMB), em São Paulo/SP. – É criado o Geledés - Instituto da Mulher Negra, em São Paulo/SP. |
| 1993 | Com a realização da Conferência Mundial de Direitos, em Viena, os direitos humanos das mulheres foram reconhecidos. Em dezembro de 1993, a ONU - Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher. |
| 1994 | Foi promulgada pela OEA - Organização dos Estados Americanos - a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida também como a "Convenção de Belém do Pará". Roseana Sarney é a primeira mulher eleita governadora de um estado brasileiro: o Maranhão. Foi reeleita em 1998. |
| 1995 | O Congresso Nacional inclui o sistema de cotas, na Legislação Eleitoral. |
| 1996 | A escritora Nélida Piñon é a primeira mulher a ocupar a presidência da Academia Brasileira de Letras. |
| 1997 | As mulheres já ocupam 7% das cadeiras da Câmara dos Deputados; 7,4% do Senado Federal; 6% das prefeituras brasileiras. |
| 1998 | A senadora Benedita da Silva é a primeira mulher a presidir a sessão do Congresso Nacional. |
| 2000 | Ellen Gracie torna-se a primeira ministra do Supremo Tribunal Federal. Em 2006, chega à presidência do tribunal. |
| 2003 | Criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. SPM. No Brasil do século XXI, Marina Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) do Acre, reeleita senadora com o triplo dos votos do mandato anterior, assume o Ministério do Meio Ambiente do governo Lula. |

| | |
|-------------|--|
| 2004 | 1ª Conferencia Nacional de Políticas para as Mulheres - 1ª CNPM – A partir destas resoluções foi elaborado o PNPM. |
| 2005 | Lançamento do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça. Criação do Ligue 180. |
| 2006 | Sancionada a Lei Maria da Penha-nº 11340 aprovada por unanimidade no Congresso Nacional. |
| 2007 | 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres - 2ª CNPM - A partir destas resoluções foi II PNPM. |
| 2009 | SPM se tornou um ministério, passando a ter liberdade orçamentária e autonomia para a elaboração e monitoramento das políticas públicas de gênero. |
| 2010 | Assembleia Geral da ONU criou a ONU Mulheres, a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, |
| 2011 | Dilma Rousseff é empossada como a primeira presidente mulher da República do Brasil. |
| | A primeira mulher a se tornar chefe de Estado de um país ocidental foi Isabel Perón, na Argentina. |
| | A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3ª CNPM). Com 200 mil participantes em todo o país e 2.125 delegadas na etapa nacional. |
| 2012 | Lançamento do prêmio – Mulheres Negras contam sua história. |
| | Lançamento do prêmio – Mulheres Rurais que produzem o Brasil sustentável. |
| 2013 | Lançamento do Programa Meninas e Jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação. |
| | Lançamento do Programa – Mulher, Viver sem Violência. |
| | Entrega de Unidades Móveis aos Estados para atendimento a Mulheres do Campo e da Floresta. |
| 2014 | Lançamento da Casa da Mulher Brasileira. |
| | Extensão do Ligue 180 para dez países. |
| 2015 | Foi criada a chamada Lei de Femicídio - 13.104/2015, que torna mais duras as penas de homicídios baseados no ódio contra as mulheres, justificados por razões de gênero. |

Fonte: Elaborado para fins desta pesquisa a partir das fontes:
<https://histourando.wordpress.com/2014/10/19/conquistas-femininas-linha-do-tempo>
<http://andif.com.br/index.php?tipo=noticia&cod=994#.V0T1AvkrLX4>
<http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=291&id=19442>

Optamos por apresentar nesta dissertação, em ordem cronológica os principais fatos que marcaram a trajetória das mulheres em âmbito nacional e internacional; porém, sem esgotá-los, pois, estes se constituem imensuráveis na história concretizada pelas mulheres. O intuito foi o de apresentar o contexto histórico e reflexivo sobre a luta e evolução dos direitos das mulheres para a constituição das Políticas Públicas, visando demonstrar como as mulheres foram conquistando seu espaço e garantindo seus direitos, apesar de serem consideradas como

personagens coadjuvantes de uma história que privilegia e sobrepõe o masculino em detrimento do feminino.

O caminho que as mulheres percorreram teve início pela busca de uma educação formal que lhes foi negada. Sim, elas queriam aprender a ler e escrever, mas como, se a cultura patriarcal imposta era a de à mulher cabia se dedicar apenas aos afazeres domésticos e a criação dos filhos, sendo controlada e subordinada pelo homem? Infelizmente esse controle perdurou por muito tempo até que lhes fosse permitido que frequentassem as escolas elementares. Não obstante, só depois de mais de cinquenta anos, tiveram autorização do governo para frequentar o ensino superior e, as que escolhiam esse caminho eram criticadas pela sociedade.

É importante reconhecer a persistência da dominação masculina (BOURDIEU, 2002) no presente, paralelamente às conquistas do movimento feminista no século XX, que incluem direitos civis, políticos e sociais (formais e em parte, substantivos) para as mulheres – à educação, ao voto, ao trabalho, à reprodução voluntária – e liberdade nos costumes, da vestimenta ao prazer sexual. Se por um lado, é preciso lembrar a história destas conquistas, contra a tendência a tomá-las como dada desde sempre, portanto, a deshistoricizar, por outro lado, é preciso enfrentar graves problemáticas sociais atuais, produzidas historicamente pelas relações de gênero.

A luta pela cidadania e pela igualdade de direitos não foi fácil e, mesmo saboreando os mais amargos dos sabores, as mulheres continuam no combate, pois vislumbram a necessidade de uma maior representação política. Neste âmbito, o pouco que já se conquistou, foi por períodos travados por árduas lutas pelo reconhecimento do voto feminino, o sufrágio, primeira onda do movimento feminista, tendo como principal objetivo, alcançar a igualdade de gênero, garantindo a participação ativa de mulheres como pessoas de direitos.

Bandeira e Melo, (2010) salientam que a história do movimento feminista, possibilita uma rápida passagem pelas primeiras décadas republicanas quando as mulheres se mobilizaram mais intensamente na luta pela conquista do direito ao voto até o final dos anos 1960 quando a condição da emancipação já se efetiva ao iniciar o ingresso das mulheres na educação e nos espaços de trabalho. No final dos anos 1970 a luta das mulheres começa a tomar fôlego e força. As mulheres enfrentam mais abertamente a hostilidade masculina, deixando para trás o que era tido como “missão natural de mulher” e se organizam para a visibilidade de suas entidades e mobilizações no âmbito do contexto emergente dos movimentos políticos e sociais, com a saída definitiva dos espaços privados e familiares e se deslocando para os espaços públicos. Foi possível observar que:

O feminismo brasileiro, e também o mundial, [...] mudou, e não mudou somente em relação àquele movimento sufragista, emancipacionista do século XIX, mudou também em relação aos anos 1960 e 1970, até mesmo aos 1980 e 1990. Na verdade, vem mudando cotidianamente, a cada enfrentamento, a cada conquista, a cada nova demanda, em uma dinâmica impossível de ser acompanhada por quem não vivencia suas entranhas. No movimento feminista a dialética viaja na velocidade da luz. (PISCITELLI et al., 2009, p. 51).

Esse movimento se constituiu como ferramenta fundamental na desconstrução da estrutura patriarcal e sexista e, das desigualdades históricas estabelecidas entre homens e mulheres. Bourdieu (2002) explana que a problemática de gênero afeta homens e mulheres independente de classe, raça/etnia, sexualidade e idade, pois implica subordinação e desvantagem para as mulheres e privilégios para os homens.

A alocação masculina durante séculos concebeu a mulher como inferior ao homem com base nas diferenças biológicas. Tal fato levou Simone de Beauvoir a condenar a sociedade patriarcal por reduzir as mulheres à representação subalterna de um corpo, sexo e matriz. A mulher “foi engendrada na generalidade de seu corpo, não na singularidade de sua existência”. (BEAUVOIR, 1967, p. 308). Esta menção remete ao famoso aforismo desta autora, “*Não se nasce mulher, torna-se*”, mencionado nas palavras introdutórias deste estudo, o que representou uma reação aos estereótipos de masculinidade e feminilidade da época, definidos pelo patriarcado.

Por esta concepção de mulher, quantas Anas, Marias, Teresas e Joquinas degustaram dos mais diversos sabores nesta luta incansável por cidadania, dignidade e respeito que ainda não se findou? Reconhecidas ou anônimas, de todas as cores, idades, classes e raças, de todos os cantos deste país e do mundo, mulheres que participaram bravamente dessa missão. O feminismo foi o meio pelo qual elas puderam sair da condição de invisibilidade para apostar na transformação de um mundo presunçoso e preconceituoso para um novo mundo. Um mundo no qual haveria “lugares”, pela afirmação de direitos e igualdade, para todos e todas. Foi uma luta pela cidadania que modificou a vida de milhares de mulheres na sociedade ocidental, como demonstrado na linha de tempo no quadro 02. As conquistas foram lentamente sendo alcançadas e estão longe de serem findadas, pois ainda se observa que a estrada é longa e cheia de obstruções para que a igualdade entre homens e mulheres seja legitimamente concretizada em todos os setores.

É perceptível que ao longo do século XX, período marcado pelas transformações sociais, o cenário histórico foi mudando e os sabores foram se dulcificando. Uma das conquistas que se pode destacar como geradora de tantas outras foi o reconhecimento do voto.

Isto intensificou a participação das mulheres na esfera pública, demonstrando capacidade de representação e fortalecimento nas tomadas de decisões sociais, econômicas e políticas. Como legislação isto já é fato e notório, pois

A igualdade em direitos e obrigações de homens e mulheres contempladas na Constituição de 1988, no artigo 5, inciso I, reconceituou a família, abolindo o pátrio poder e a figura de chefe do casal, reconheceu a união estável, confirmou o divórcio, ampliou a licença-maternidade, criou o direito à licença paternidade, o direito à creche, coibiu a discriminação da mulher no trabalho, criou direitos para as empregadas domésticas e previu a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica. (BRABO, 2008, p. 88).

Diante deste contexto se pode afirmar que a partir do momento em que as mulheres foram reconhecidas como cidadãs de direito, portas se abriram para uma sucessão de conquistas nas mais diversas esferas públicas, seja no Tribunal da Justiça, nos Sindicatos, no Serviço Público, no Conselho Feminino Internacional do Trabalho. A lei do divórcio, a alteração do código civil que considerava a mulher casada como incapaz, a criação da pílula. A criação pela ONU da convenção Mundial pelo fim da discriminação, a criação de um centro de autodefesa para coibir a violência doméstica, a aprovação da Lei Maria da Penha, os Conselhos, as Delegacias, os Programas, as Secretarias de Políticas Públicas para as Mulheres. Em meio a tantos acontecimentos que marcaram a entrada da mulher na esfera pública, Evedove (2012) destaca o Ano Internacional da Mulher (1975), o qual é considerado o marco do movimento feminista no país por ser nomeado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

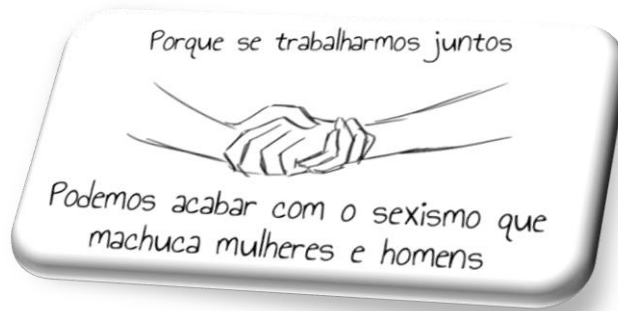
Embora as mulheres tenham degustado de sabores adocicados nas conquistas com relação ao voto, trabalho, remuneração, divórcio, proteção no caso de violência doméstica, a elaboração de políticas públicas, algumas demandas ainda continuam amargas, como por exemplo, o aborto. Outro sabor que ainda é desagradável se refere ao índice de violência doméstica. Embora esta problemática sendo amparada pela lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, um dispositivo legal que visa aumentar o rigor das punições sobre crimes domésticos ainda parece necessário, pois os índices de violência contra a mulher são alarmantes. Mesmo com a existência das delegacias da mulher, da Lei Maria da Penha e das campanhas realizadas, há por ser alcançado.

Dulcificando de forma breve esta história, se pode dizer que as mulheres estão inseridas em praticamente todas as áreas do mercado de trabalho, embora com algumas diferenças. Uma parte delas são chefes de famílias e o grau de escolaridade das mulheres vem aumentando a cada ano. No Brasil, o crescimento da participação feminina no mercado de

trabalho e das organizações de base popular criadas e dirigidas por mulheres, no contexto dos movimentos sociais urbanos das décadas de 1979 e 1980 “transformam a condição, organização e conscientização das mulheres [...] causando impacto nas políticas e instituições, mas também no surgimento de uma nova identidade coletiva, na forma de mulheres capacitadas” [...]. (CASTELLS, 1999, p. 223).

Ressaltamos, também, que a existência de órgãos públicos como as secretarias da mulher nos municípios e Estados e a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres do Governo Federal e dos conselhos da mulher colaboram para a afirmação de políticas públicas que poderão contribuir para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. No entanto, ainda necessitam de maior visibilidade e respeito. Acreditamos que essa consciência cultural em torno das mulheres e de gênero possa ser construída, em boa parte, pelas escolas. Nesse sentido, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, como a escola poderia provocar um debate sobre gênero e mulheres no âmbito da Educação Básica, mas especificadamente no que diz respeito às políticas públicas de currículo, no sentido de construir bases que venham contribuir para a compreensão de gênero, para igualdade de gênero, para a formação e ao empoderamento da mulher/menina? No capítulo 3, a seguir, vamos então definir esses conceitos.

3 FEMINISMO, GÊNERO E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES



Rasenth, (2014).

Mesmo depois de anos de luta como evidenciado no capítulo anterior, quando falamos em feminismo corremos o risco de ouvir críticas ou opiniões infundadas, como por exemplo, as feministas são mal amadas! Ou então, as feministas odeiam os homens. Tais críticas se asseveram ao buscarmos relacioná-la com as políticas curriculares, pois observamos certa incipiência quanto à abordagem de feminismo e gênero nos documentos norteadores curriculares da Educação Básica brasileira. Nesse tocante refletimos, seria a falta de conhecimento por parte dos órgãos que regem a educação básica brasileira o motivo pelo qual esta temática não recebe a devida visibilidade nas políticas curriculares?

Buscando desconstruir essa visão negativa do movimento feminista e as transversalidades que este abarca, encontramos o ilustrador japonês Rasenth, que expressou por meio de imagens, algumas razões pelas quais ele acredita que, não apenas as mulheres, mas todo mundo, deveria ser feminista. Em tirinhas ele mostra que os homens também são afetados pelo machismo.

Nesta conjuntura, escolhemos a imagem apresentada no início deste capítulo, entre tantas outras ilustradas por Rasenth, por considerarmos que é por meio de uma educação justa e igualitária para meninos e meninas; homens e mulheres; na escola e fora dela, que poderemos desconstruir essa educação genderizada, ainda predominante na sociedade. Por considerar que esta ilustração representa a concepção de feminismo que pretendemos disseminar com esse estudo, elegemo-la para iniciar este capítulo. Preconizamos o feminismo, como um movimento político e social que luta contra todas as formas de opressão cometida contra a mulher, um movimento que busca o aprimoramento e a ampliação do papel e dos direitos das mulheres, na esfera pública e privada, em pé de igualdade com os homens. Diante disso, questionamos: de que forma as instituições formais de ensino estão trabalhando, no sentido de observar se as políticas curriculares estão contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária, empoderando as mulheres/meninas?

Conceituar gênero, feminismo, igualdade de gênero e suas relações com políticas de currículo foram o que consideramos relevante para este trabalho. Na busca de descortinar a invisibilidade das mulheres, que almejavam ser conhecidas como cidadãs em uma sociedade historicamente regida pelo patriarcalismo, essa teoria surgiu na Europa em meados do século XX, decorrente dos ideais sustentados pela Revolução Francesa, que tinha como lema a “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”.

No entanto, o feminismo só começou a se popularizar no mundo ocidental nas primeiras décadas do século XX, questionando o poder social, político e econômico monopolizado pelos homens. Reiteramos que o feminismo, que por vezes é ainda pensado de forma errônea, não hierarquiza o feminino sobre o masculino, mas sim luta pela igualdade de gênero.

Uma das obras que impulsionou o feminismo em meados da década de 1960 foi o livro "O Segundo Sexo" – publicado em 1949, pela escritora feminista francesa Simone de Beauvoir, traduzido para mais de 30 idiomas e publicado em diversos países, se tornou referência para os movimentos feministas dos anos 1970. A autora buscava desconstruir a hierarquia entre os sexos, acenando a ideia de que a mulher não tem um destino biológico, ela é formada dentro de uma cultura que define qual o seu papel no seio da sociedade, o que veio por trazer a tona, a maneira como os homens olhavam as mulheres e como as próprias mulheres se olhavam.

Joan W. Scott, historiadora feminista norte-americana, publicou no final do século XX, na Revista Educação e Realidade, um texto intitulado Gênero: uma categoria útil de análise, traduzido pela Guacira Lopes Louro, “[...] texto esse que significou uma grande contribuição para que vários setores das ciências humanas reconhecessem a importância das relações sociais estabelecidas com base nas diferenças percebidas entre os sexos”. (EVEDOVE, 2012, p, 46).

Percebemos que esse conceito que renuncia o determinismo biológico implícito em termos como sexo ou diferença-sexual teve início no movimento feminista. Carvalho e Colovan (2008) expõem que as discussões relacionadas à concepção de gênero são provenientes da década de 80, e em parte sempre estiveram associadas a particularidades femininas e a relação do poder entre homens e mulheres. Cabe ressaltar que tais discussões na contemporaneidade englobam principalmente as questões subjacentes às desigualdades produzidas pelo determinismo biológico e pelo estabelecimento social de padrões de comportamentos para homens e mulheres.

A princípio, o termo gênero (relacionado à cultura) era complementar ao termo sexo (associado à natureza biológica), o que nos leva a inferir que, no pensamento feminista dos anos de 1970 e 1980, gênero era considerado um conceito somado ao conceito de sexo, não sendo, pois, substituto ao conceito de sexo, pois este último era a base para se pensar o que era socialmente construído. (EVEDOVE, 2012, p. 46).

O conceito de sexo passou a ser subsumido ao conceito de gênero, apenas no final dos anos de 1980, quando se principiou o questionamento de que as evidências expostas pela Biologia se encontram enraizadas nas relações sociais. Ao final dos anos de 1980, modificações no que se refere ao conceito de gênero foram estabelecidas, passando a ser usado “[...] como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’” (NICHOLSON, 2000, p. 02).

Carvalho e Colovan (2008) expõem a categoria gênero, representadas de diferentes abordagens acadêmicas, como: a) a construção dicotômica quanto aos papéis que cabem para homens e mulheres; b) como tradutora de sistemas culturais, relevando-se neste tange a educação, direitos e deveres adequadamente atribuídos a meninos e meninas; c) como construção das relações sociais mediatizadas pelos contextos históricos e culturais onde homens e mulheres estão inseridos.

Louro (2011) coloca em evidencia a confiança depositada nos dicionários, pois gênero não aparece no Aurélio. A autora chama atenção quando enfatiza que as palavras podem significar muitas coisas. “Na verdade, elas são fugidias, instáveis e têm múltiplos apelos [...]” (p. 18). Percebemos que a autora admite que as palavras tenham história, que elas fazem história. Quanto ao conceito de gênero enfatizado por essa autora, está absolutamente atrelada a história do movimento feminista. Ela complementa que foi por meio das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, elas desejam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamental social das distinções baseadas no sexo”. (LOURO, 2011, p. 25).

Scott (1995) ressalta que gênero deve ser entendido como uma construção social do papel do homem e da mulher na sociedade, sem conotações biológicas sobre as suas identidades sexuais, embora no campo da Sociologia, a conceituação de gênero seja discorrida sobre o prisma das variadas formas de relações de poder, inclusive o sexo, porém sem enfatizar a sexualidade dos sujeitos. Ainda reforça a sentença de que a categoria gênero tem sido utilizada para substituir a categoria mulher, porém sem desvincular esta terminologia de

uma história das mulheres associada aos homens, o que implica como colocado pela autora de que o mundo da mulher necessariamente está ligado ao mundo dos homens.

[...] essa eterna posição binária usualmente nos faz equiparar, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como “produção e-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento”, etc. tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e ao feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o outro se deriva, conforme supõe o pensamento dicotômico. Ora, é fácil concluir que esta lógica é problemática [...], já que ela nos “amarra” numa posição que é, aparentemente, consequente e inexorável. Uma lógica que parece apontar para um lugar “natural” e fixo para cada gênero. (LOURO, 2011, p. 36).

Louro (1995) esclarece que conforme olhamos para as relações e não exclusivamente para as pessoas, conseguimos perceber de forma clara as pessoas que ficam excluídas nessas relações, e compreender através de uma apreciação histórica, como e porque essas diferenças percebidas se transformam em desigualdades. Para a autora a grande virada teórica no movimento feminista, procedeu da mudança do foco na categoria mulheres para a categoria gênero. De acordo com Rago (1998) as teorias feministas objetivam desconstruir o sujeito como ponto de partida referencial, ao propor que este seja analisado partindo-se dos efeitos das determinações culturais, sendo que ao tratar-se da temática “mulher” considere-se não a sua essência biológica, mas sim a sua identidade construída socialmente pelas várias instituições sociais.

Considerando a relevância dos conceitos até aqui apresentados a partir de diversas fontes, com base em Garcia e Grossi (2012-2103), pretendemos nesse tocante, mencionar alguns dos principais nomes que contribuíram e, continuam contribuindo para a propagação dos estudos de gênero e feminismo, os quais foram de grande relevância para a elaboração desta pesquisa.

- ❖ OLYMPE DE GOUGES (1748-1793) - foi uma feminista, revolucionária e escritora francesa. Abraçou com destemor e alegria a deflagração da Revolução. Mas logo se desencantou com a constatação de que a *fraternité* da Revolução não incluía as mulheres no que se refere à igualdade de direitos. Em 1791, ingressou no Cercle social – uma associação cujo objetivo principal era a luta pela igualdade dos direitos políticos e legais para as mulheres.
- ❖ ELEANOR ROOSEVELT (1884 - 1962) - foi uma diplomata e ativista dos direitos humanos. Enquanto líder da Comissão dos Direitos Humanos da ONU, ela foi decisiva na formulação e na nomenclatura, promovendo o uso da expressão “*human rights*”¹⁴,

¹⁴ Direitos Humanos

quando passou a afirmar, através de sua atividade política, que os direitos dos homens (como antes era nomeado), não incluíam dos direitos das mulheres.

- ❖ BERTHA MARIA JÚLIA LUTZ - foi uma das primeiras pioneiras do feminismo no Brasil, nascida em São Paulo no ano de 1894. Em 1936 foi Deputada Federal, teve duas formações em uma época que isso não era comum, fundadora da Liga pela Emancipação da Mulher em 1920. Fez parte da Primeira Onda Feminista e foi presidente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Foi representante do Brasil na conferência responsável pela criação da ONU. Suas principais lutas foram pelo direito ao voto e pela emancipação da mulher. No plenário lutou pelo direito a licença maternidade. Foi fundadora da primeira escola de enfermeiras do Brasil. Em 2011 o Senado Federal instituiu um prêmio com seu nome.
- ❖ JUDITH BUTLER - estadunidense, judia, filósofa e lésbica, foi grande as suas contribuições teóricas para o campo do feminismo, teoria *queer*, filosofia política e ética e estudos de gênero. Propõe a desconstrução da imutável identidade de gênero, para ela, gênero é um ato intencional e performativo. Discute o papel da linguagem na construção do sujeito, as possibilidades de questionamento e subversão das normas são marcas de suas reflexões. Entende que a utilização da categoria gênero e a naturalização da heterossexualidade delimitam a legitimidade de seus espaços discursivos; tudo que ultrapassa as margens é “desviante” e apresentado como tal. Essa autora problematizou o lugar do poder e da submissão como complexos processos de constituição do sujeito.
- ❖ GUACIRA LOPES LOURO – feminista que luta pelos direitos LGBT, conhecida por seus estudos sobre gênero e educação, uma referencia nos Estudos Culturais e Educação no Brasil. Licenciada em História, Mestre e Doutora em Educação. Fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Suas publicações articulam os estudos sobre gênero e sexualidade no campo da educação numa perspectiva pós-estruturalista. Fundadora de Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foi homenageada com o Prêmio Paulo Freire, ganhou no ano de 2005 o Prêmio Arco-íris de Direitos Humanos. Recebeu no ano de 1998 o Prêmio Jabuti de Melhor Livro em Ciências Humanas, pela participação no livro História das Mulheres no Brasil.
- ❖ SIMONE DE BEAUVOIR - filósofa existencialista que inspirou muitas feministas nas décadas de 1960 e 1970, e continua a inspirar em nossos dias. A famosa frase “Não se

nasce mulher, torna-se mulher”, é de sua autoria, como já mencionado neste estudo. Viveu entre 1908 e 1986. Ao analisar minuciosamente a “condição da mulher” na sociedade, compreendeu que a “figura feminina” e as posturas que lhes são atribuídas, nada mais são do que construções do social produzidas ao longo da história. Em visita ao Brasil em 1960 deu visibilidade a nossos escritos. Cresceu em um ambiente culto, dedicou-se de corpo e alma aos estudos numa época onde o esperado era que as mulheres se casassem e não trabalhassem. Junto com “A Mística Feminina” de Betty Friedman, sua obra é apontada como base dos feminismos emergidos nas décadas de 1960 e 1970, muitas vezes apontadas como uma leitura difícil por ser fria e intelectual demais.

- ❖ MICHEL FOUCAULT - nasceu no dia 15 de outubro de 1926, filósofo francês do pós-estruturalismo, publicou vários livros, suas obras são conhecidas em vários países. Suas obras são consideradas como pós-moderna ou pós-estruturalista. Escreveu sobre saber, poder, discursos e sexualidade. Esteve no Brasil, pela primeira vez, no ano de 1965, fazendo algumas conferências. Escreveu sobre a história da violência nas prisões. Foi um importante filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France de 1970 a 1984.
- ❖ JOAN WALLACH SCOTT - historiadora norte-americana, nascida em 18 dezembro de 1941. Inicialmente se dedicou à história francesa, na década de 1980 foi se direcionando para a história das mulheres a partir da perspectiva de gênero. Entre suas publicações mais notáveis está o artigo “Gênero: *uma categoria útil de análise histórica*”, publicado em 1986 no *American Historical Review*, sendo um dos artigos mais lidos e citados na história da revista, foi traduzido para o português e é referência teórica importante no estabelecimento dos estudos de gênero no Brasil. Suas produções foram essenciais na formação de um campo de história de gênero dentro dos estudos históricos anglo-americanos.

Neste capítulo buscamos percorrer pelos caminhos dos movimentos feministas, a fim de aclarar a luta das mulheres pela visibilidade e igualdade de direitos. Procuramos conceituar até o momento, feminismo e gênero, além de apresentar alguns nomes renomados que desenvolveram seus estudos nestas áreas, sendo considerados (as) essenciais para fundamentar todo e qualquer trabalho de pesquisa, que se reporte a essa problemática. Feito isso, colocamos em questionamento de que forma as instituições de ensino, mais especificadamente o currículo, se utiliza destas teorias? De que forma trabalham com o

gênero e com as relações de gênero? Favorecendo a igualdade de direitos e empoderando as mulheres/meninas, ou contribuindo para legitimar as desigualdades?

Segundo Louro (2000) nas últimas décadas, os indicadores dos estudos sobre as questões de gênero se tornaram mais evidentes nas Ciências Sociais como um todo. As discussões que vem sendo realizadas indicam que a partir do conceito de gênero pretende-se destacar que as diferenças entre homem e mulher são construídas socialmente, marcadas histórica e culturalmente. Neste mesmo viés, corrobora Felipe (2001, p.65) ao pontuar que, “[...] as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico”. A perspectiva histórico-cultural nos permite compreender que o gênero está carregado de significados construídos histórica e socialmente, ou seja, tal aspecto é compreendido somente dentro do contexto sócio histórico em que são produzidos. Nesse sentido, o gênero não é dado a priori, mas se constitui dentro do contexto cultural, por meio das relações sociais.

No contexto escolar, no entanto, o gênero não faz parte do currículo e, tampouco é contemplado de forma sistematizado durante a formação docente. Carvalho e Faustino (2010, p. 205), relatam que vários são os assuntos discutidos no âmbito escolar, tais como: “[...] alfabetização, meio ambiente, projetos na área das diversas ciências-exatas, humanas, biológicas etc., porém um dos temas que dificilmente é debatido na escola é a questão de gênero [...]”. Desse modo, alunos e alunas, professoras e professores, acabam abordando questões relativas ao tema, a partir do que internalizaram sobre masculino e feminino.

A lógica dicotômica carrega essa ideia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado- essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que pode se exercer em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer do espaço e das instancias de opressão lugares de resistência e de exercício do poder. (LOURO, 2011, p. 37).

Estas considerações admitem questionar quanto à naturalização das diferenças entre masculino e feminino, assim como as desigualdades e estereótipos construídos a partir da visão essencialista sobre as distinções entre homem e mulher. Nesta perspectiva, cabe discutir

urgentemente quanto ao papel da instituição escolar na reprodução ou transformação de uma educação justa e igualitária para meninos e meninas.

A coexistência de pessoas que compõem diferentes grupos sociais, constituindo a sociedade ocidental, “[...] passou por inúmeras transformações políticas, culturais e sociais nos mecanismos de perceber, viver e entender o corpo, a sexualidade e as relações de gênero [...]”. Grazziotin apud Brabo (2009, p. 247). O autor complementa dizendo que vivemos num tempo chamado pós-modernidade e que “[...] essa categoria não é encontrada na linha do tempo histórico, porém as transformações na forma do sujeito estar no mundo [...], pode ser observada nos diferentes espaços de convivência: culturais, sociais e políticos”. Sujeitos de um mesmo espaço social ou institucional podem ocasionar diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades.

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que estas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 2011, p. 92).

Diante deste questionamento o autor comenta que alguns (as) respondem de imediato que a escola é feminina, devido ao fato do corpo docente ser composto em sua maioria por mulheres, que organizam o espaço e realizam as atividades escolares com cuidado e atenção, ou seja, tarefas tradicionalmente feminina. Louro (2011) vai mais além quando sugere que os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) procuram confirmar que as práticas escolares se aproximam das relações familiares, pois se assemelham com a atuação das mulheres no lar, embasados no afeto e na confiança, porém na condição de educadoras. Em contrapartida, outros/as respondem que a escola é masculina, “[...], pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens [...]”. (p. 93). O autor considera difícil escolher qual a resposta mais adequada e, evidencia que sem dúvida, a escola é atravessada pelos gêneros.

Forquin (1993, p. 11), esclarece que a escola não trata de qualquer conhecimento, ela lida, “[...] com aquilo que uma dada sociedade considera digno de integrar o currículo [...]”, ou seja, com determinados aspectos culturais selecionados que podem ou devem dar lugar a uma transmissão deliberada e institucionalizada.

No que se refere ao currículo Silva (2002) reitera que a crítica ao currículo aponta para a reprodução cultural da desigualdade de classes, a crítica feminista começou a assinalar

também a reprodução das desigualdades de gênero pela educação, o que culminou em discussões para além de uma hierarquia de classes, denunciando também a hierarquia de gênero mesmo dentro dessas classes. No início a crítica era voltada para a questão do acesso à educação, mas com o tempo passou a ser também pela mudança curricular, exigindo a inclusão de aspectos positivos do ser feminino e o fim da separação de homens e mulheres em classes específicas.

Diante desta conjuntura pretendemos nos reportar ao contexto escolar, como um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades. Revela-se, assim, que a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades nas diversas conjunturas sociais, inclusive na escola. Grazziotin apud Brabo (2009, p. 247) explana que “[...] a escola é uma das instâncias sociais produtora de sentidos e reprodutora de normas. Através do currículo ela baliza e credencia comportamentos, autoriza e legitima conteúdos”.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros e crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2010, p. 62).

Historicamente, os processos educativos têm se constituído por práticas que reforçam uma educação sexista, privilegiando os homens e contribuindo para a conservação de uma sociedade patriarcal. É pertinente retomar de forma breve, aspectos já evidenciados neste estudo para que possamos nos situar. Basta lembrar que no início, a escola era um lugar destinado apenas para o masculino, no qual as meninas não podiam frequentar, ou quando o faziam, eram em locais separados, frequentemente em instituições distintas. Este contexto não deixa dúvidas de que as desigualdades de gênero fizeram parte da história das mulheres e conforme elas foram se escolarizando, surgiram também acusações de que a escola as discriminava.

Atentarmos para o modo como construímos as relações de gênero e sexualidade na escola implica recorrermos a novos modos de pensar e a novas pedagogias. Precisamos problematizar aquilo que cotidianamente percebemos como natural e harmônico, bem como trabalhar realidades que até agora foram silenciadas na escola [...]. (MAGNABOSCO E TEIXEIRA, 2010, p. 45).

Silva (2002) ressalta que o próprio currículo educacional reproduz estereótipo da sociedade, para exemplificar o autor comenta que para mulheres eram relegadas a profissões inferiores. Os estereótipos de gênero encontram-se imbuídos em toda sociedade, fazendo parte integrante da formação ofertada pelas instituições educacionais.

Os livros didáticos refletem isso claramente quando designa a mulher papéis secundários, desmantelando com a motivação e autoestima, afetando até mesmo o seu envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula, o que conseqüentemente acabará com as expectativas profissionais dessas futuras mulheres. Nesse contexto, como fica a formação e o empoderamento da menina/mulher, se ela é sempre caracterizada de forma inferiorizada aos dos homens? Dados da Unesco afirmam que homens têm mais chance de serem representados em livros didáticos como empresários, engenheiros, cientistas e políticos, enquanto as mulheres aparecem muito mais como donas de casa, cozinhando, cuidando de crianças ou em outros papéis domésticos. Mesmo desempenhando papéis estereotipados, mulheres são raramente representadas nesses materiais. A discrepância é especialmente observada em livros de matemática ou ciência. Em alguns casos, apenas uma entre 20 personagens de um livro de ciência é mulher. O documento afirma também que o progresso para conseguir representação igualitária tem sido lento, marcado por uma sensível falta de vontade política e resistência por parte de autores e autoridades responsáveis por livros escolares em nações em desenvolvimento. Nesse contexto, se considera pertinente refletir se os livros didáticos têm contribuído para que os currículos escolares destaquem como conteúdo a igualdade de gênero e o empoderamento da mulher/menina. Consideramos relevante a contribuição de Reis, quando enfatiza que:

É necessário também discutirmos as demandas sociais atuais, como: os aspectos sociais, culturais e políticos relacionados à prática do aborto; a gravidez na adolescência; a violência obstétrica; a construção social e cultural da paternidade; a violência contra homossexuais, transexuais e travestis no Brasil; as relações amorosas autoritárias e violentas; o estupro e o assédio sexual; os aspectos políticos relacionados à construção das identidades sexuais e de gênero; divisão igualitária do trabalho doméstico; a valorização do trabalho feminino; o empoderamento das mulheres negras e indígenas; a participação das mulheres nas esferas de poder; as relações entre sexualidade e religião e sexualidade e cultura; a violência simbólica exercida pela mídia contra mulheres homossexuais, transexuais, travestis, entre vários outros assuntos que são imprescindíveis para uma educação em sexualidade e gênero orientada para formar cidadãos. (REIS, 2006, p. 06 e 07).

Consideramos de extrema relevância as colocações da autora, que pensou minuciosamente nos conteúdos explanados de forma a desarraigar pensamentos e atitudes sexistas que se fazem presente no contexto educacional e também fora dele. A autora ainda

complementa quanto ao cuidado na exibição das imagens de homens e mulheres nos livros didáticos, ressaltando a necessidade de dar visibilidade as atuações das mulheres nos espaços públicos e mostrar os homens no espaço privado. Aponta também para a necessidade de mostrar as diferentes formas de constituição familiar, de relacionamentos, construções corporais, no sentido de não reproduzir os estereótipos de gênero.

Meninas e meninos, quando chegam à escola, carregam consigo elementos externos constituintes da imagem de si e do mundo, influenciados pelos valores de uma sociedade androcêntrica. Moreno (1999) enfatiza que os livros didáticos conjecturam uma escola pensada apenas para os meninos, que aos poucos foi incorporando as meninas, porém sem as devidas modificações. No entanto, a escola não deve fechar os olhos, tão pouco consentir que meninas e meninos continuem reproduzindo tais atitudes, pois não intervir seria o mesmo que pactuar com o modelo já existente.

Não se pode negar quanto aos avanços que já obtivemos. No entanto se observa que mesmo depois de tanto tempo de lutas e conquistas, chegamos ao século XXI, e ainda nos deparamos, não somente com livros didáticos; mas também com um currículo, e consequentemente com práticas pedagógicas ainda abarrotadas de estereótipos sexistas, que insistem em colocar a mulher em posição inferior ao homem, o que denota um grande entrave na luta pela igualdade de gênero.

Neste mesmo viés, Silva (2002) enfatiza que esta forma estereotipada tende a dificultar cada vez mais a ascensão da mulher em galgar um nível melhor de conhecimento. O autor ainda acrescenta que esse tipo de preconceito parte dos próprios professores, pois os mesmos criam uma expectativa diferenciada entre os gêneros, reproduzindo inconscientemente as desigualdades.

Magnabosco e Teixeira (2010, p. 21) ressaltam que “[...] muitos professores/as reproduzem práticas, ainda constantes, de reforçar o que seria exclusivo do universo dos meninos e do mundo das meninas [...]”. As autoras exemplificam de forma simplista tais situações, ressaltando o modo com os espaços são distribuídos na escola: para eles, a quadra de esportes e os lugares abertos; para elas lugares fechados, menores. Elas ainda suscitam uma reflexão: quais são as consequências na formação das (os) alunas (os) se estas práticas segregadoras entre tantas outras, continuarem sendo reproduzidas? Até quando a escola, o currículo e os (as) professores (as) classificarão seus alunos e alunas, ditando o que é próprio para meninos e meninas? Até quando a quadra de esportes não será lugar para elas?

Os processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitas/os estudiosos/as críticos/as há várias décadas. Observações e análises contundentes foram desenvolvidas – a princípio especialmente sob a ótica das distinções de classe – e resultaram na produção de teorias, de propostas pedagógicas, de práticas educativas. A estes estudos iniciais, em sua grande maioria de inspiração marxista, seguiram-se outros, voltados também para as discriminações de gênero, raça, etnias etc. Embora alimentados todos pela inconformidade e movimentos por um ímpeto político de transformação, tais estudos implicaram diversas perspectivas teóricas-metodológicas e, em consequência, apontaram para múltiplos encaminhamentos ou proposições. (LOURO, 2011, p.114).

Feministas também fazem parte desta trajetória, pois lutam até os dias atuais pela superação das desigualdades de gênero, pelo fim da discriminação e da violência contra a mulher, pela autonomia e empoderamento delas. É nesta direção que se pretende contribuir com este estudo, refletindo quanto às práticas a fim de vislumbrar, a partir das políticas de currículo, a construção de novas relações de gênero voltadas para a formação e o empoderamento da mulher, desconstruindo paradigmas que tendem a levá-las à submissão e dependência.

É por meio da educação, que o sujeito se apropria dos elementos culturais do grupo em que está inserido, internaliza e atribuem significados em torno do masculino e feminino. Logo, as características biológicas entre homens e mulheres são valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. “[...] escrever ou ler sobre a temática de gênero implica necessariamente ocupar uma posição crítica em relação às verdades estabelecidas e aprendidas por nós como se fossem únicas imutáveis e inquestionáveis”. (TEIXEIRA E MAGNABOSCO, 2010, p. 12).

Quando se busca relacionar gênero no contexto educacional, inúmeras questões podem ser discutidas, a mais primordial de todas se refere à desigualdade em seu mais amplo sentido. Desigualdades de gênero percorreram toda a história educacional desde os primórdios e em todos os países do mundo, permanecendo até os dias atuais. Silva (2002) relaciona a questão de gênero com a da altura: em um mundo construído e conformado por e para pessoas altas, não é suficiente somente dar acesso às pessoas baixas, sendo necessárias transformação e adequação a essa dimensão (dos baixos) também para que todas as pessoas possam sentir-se confortáveis e pertencentes àquele lugar.

A educação, o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas precisam ser emancipatórias, possibilitando a conscientização, a libertação e a transformação das pessoas e de sua realidade. Assim como contribui Paulo Freire (2005, p. 78), quando enfatiza que “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de

transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...]”. A Educação Libertadora abre espaço ao diálogo, a comunicação, o levantamento de problemas, o questionamento e reflexão sobre o estado atual de coisas, na busca incansável por transformação. Para o autor, aprender é um ato de conhecer a realidade, é uma prática política, que pode libertar o homem e a mulher de sua ignorância social e possibilitar, assim, a luta pelos direitos básicos, tornando-os capazes de pensar e analisar o mundo.

Em sua obra, “Pedagogia da Esperança” (2009), Freire nos convida ao embate sobre a possibilidade de uma educação emancipatória, retomando as convicções que o conduziram na escrita da “Pedagogia do Oprimido”, convicções forjadas na prática de educação popular e impulsionadas, desde sempre, pela profunda fé na pessoa humana e pela esperança mobilizadora.

A esperança, diz Freire, é uma necessidade ontológica do ser humano, Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. (FREIRE, 2009, p.11)

A partir destas considerações, cabe refletir: que educação aspiramos? Para refletir quanto a esse questionamento atrevo-me a seguir os princípios de Paulo Freire, que prega uma educação emancipatória e libertadora, que acolhe a todas as crianças e jovens, sem nenhuma distinção, com a responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs que compõem o futuro de uma nação. Precisamos ter esperança, esperança de que a sociedade, a escola, o sistema, e as políticas, saiam da zona de conforto do que é tido como natural. Precisamos potencializar a escola como um espaço privilegiado de construção de conhecimento de si e do outro, na qual homens e mulheres; meninos e meninas sejam acolhidos de maneira equânime, indo além da transmissão de conteúdos e do cumprimento com o que se recebe de forma imposta numa folha de papel. A escola sendo um ambiente de diversidade precisa ser mais do que isso, no sentido de impulsionar um mundo sem preconceitos, no qual meninos e meninas tenham os mesmos direitos e deveres.

Analisaremos os textos dos Direitos humanos Universais e das mulheres, paralelamente aos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, à fim de ponderar quanto à contribuição destes para uma política de currículo que priorize a compreensão de gênero, a igualdade de gênero e o empoderamento da mulher/menina. Antes de apresentar o capítulo de análise, se faz necessário apresentarmos o itinerário da pesquisa, o qual contempla de forma detalhada, o percurso que nos conduziu para a concretização deste estudo. Iniciaremos pela escolha da abordagem adotada, logo após faremos menção aos

documentos elencados e, por fim, descreveremos os procedimentos efetuados na análise de dados.

4 ITINERÁRIO DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa teve o intuito de provocar um debate sobre gênero e mulheres no âmbito da Educação Básica brasileira, mas especificadamente no que diz respeito às políticas públicas de currículo, no sentido de construir bases que venham contribuir para a compreensão de gênero, para igualdade de gênero, para a formação e ao empoderamento da mulher/menina. Para tal neste capítulo apresentaremos a abordagem da pesquisa empregada neste estudo, o procedimento de coleta para análise de dados e, a descrição dos documentos norteadores que formaram o corpus da pesquisa, Bardin (2011, p. 126), esclarece que corpus “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

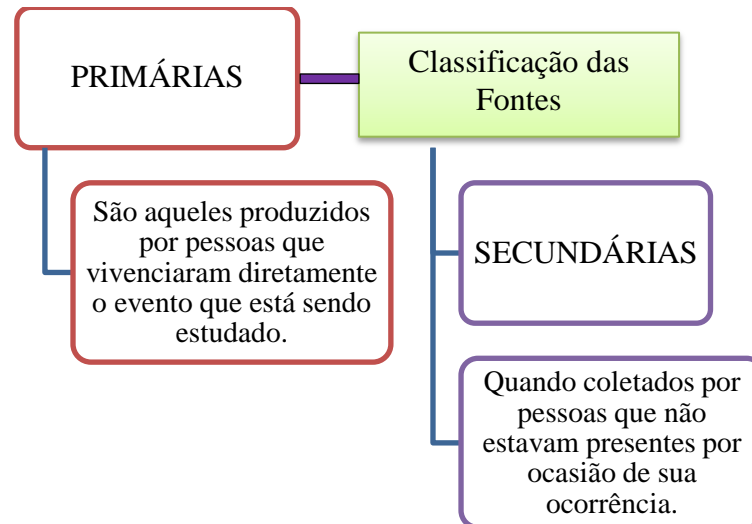
Sendo a pesquisa um dos pilares para a construção do conhecimento científico, na qual o (a) pesquisador (a) tem como objetivo a produção do conhecimento, a mesma consiste em um processo metódico de investigação, a partir de procedimentos científicos, buscando alternativas para um problema. Para compor essa pesquisa e suscitar reflexões quanto à problemática apresentada, elegemos a abordagem qualitativa do tipo estudo documental. Ponderamos que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Portanto, não tivemos o intuito de obter resultados numéricos, mas sim, *insights*¹⁵, que de certa forma viessem a fornecer subsídios para a construção do caminho a ser trilhado rumo às possíveis alternativas evidenciadas quando da questão problema.

Stake (2011) nos informa que o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. Ressalta também que o pesquisador normalmente é o principal instrumento de pesquisa e esclarece que quando o estudo é bem conduzido, tem maiores possibilidades de ser triangulado. No que se refere às análises, Stake (2011) esclarece que a pesquisa qualitativa exige principalmente microanálises e micro interpretações. Para tal, a empatia, o papel interpretativo, subjetivo e contínuo do pesquisador é comum neste tipo de pesquisa. O autor esclarece ainda que a pesquisa qualitativa se baseia nas percepções interpretativas durante todo o processo de elaboração do estudo.

¹⁵ Termo que designa uma compreensão imediata, enquanto uma espécie de entendimento interno. (BOCK, et al., 2004, p. 65).

Após as considerações quanto à abordagem nomeada para a efetivação deste estudo, cabe reiterar que o mesmo se caracteriza como do tipo estudo documental. Nesse tocante, entendemos que os documentos representam uma rica fonte de dados e, nesta perspectiva, pode-se definir a pesquisa documental como sendo aquela que busca um exame de materiais que ainda não foram observados de forma analítica, buscando novas interpretações ou mesmo interpretações complementares. Oliveira (2007) contribui esclarecendo que a pesquisa documental se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, considerados como fontes primárias. Oliveira (2007) esclarece ainda, que o diferencial das pesquisas se encontra na natureza de suas fontes. Para aclarar quanto à natureza das fontes, elaboramos a figura 01, a partir das contribuições de Godoy (1995), a autora classifica as fontes em: primárias e secundárias.

Figura 01 – Classificação das fontes: primárias e secundárias



Elaborado pelas autoras a partir de GODOY, (1995).

A partir do exposto na figura 01, podemos complementá-la explanando que para as fontes secundárias, cabe a pesquisa bibliográfica, constituída basicamente por livros e artigos científicos, ou seja, aquela que se desenvolve a partir de trabalhos e estudos já realizados por outras pessoas. Fonseca, apud Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), esclarecem que na pesquisa documental utilizamos de fontes primárias, “as quais derivam de fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas [...]”.

À fim de aprimorar o itinerário de pesquisa e, após aludir quanto à abordagem selecionada para este estudo, é dado o momento de fazer a descrição detalhada dos documentos analisados nesta pesquisa.

4.2 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS DA PESQUISA

Tendo em vista que nossa questão de pesquisa está focada em endereçar como os textos dos documentos oficiais brasileiros, a saber: a LDB (1996), as DCNEI (2009), as DCNEB (2013) e o PNE (2014-2024) encaminham compromissos para uma política de currículo a qual demonstre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento das mulheres/meninas no âmbito da Educação Básica, diante das prerrogativas e princípios definidos nos textos: da Carta das Nações Unidas (1945), da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da CEDAW (1979), da Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), da Convenção de Belém do Pará (1994) e na de Pequim (1995), consideramos fundamental fazer a descrição detalhada de cada um destes textos no sentido de contextualizá-los quanto a sua composição, estruturação e momento histórico.

Iniciaremos a descrição pela ordem em que os documentos foram mencionados no parágrafo anterior.

- ❖ Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – organizada em 92 artigos, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. É a lei que estabelece a finalidade da educação no Brasil, como esta deve estar organizada, quais são os órgãos administrativos responsáveis, quais são os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos em que se define e se regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios que regem a Constituição. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica¹⁶.
- ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. O reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e dever do Estado, afirmado na Constituição Federal de 1988, é fruto de uma longa batalha que envolveu diferentes setores da sociedade,

¹⁶ Fogaça, Jennifer. Brasil Escola – Canal do educador. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/a-organizacao-estrutura-dos-sistemas-ensino-no-brasil.htm>. Acesso em 16 de outubro de 2016.

como os movimentos das mulheres, de trabalhadores, educadores e de redemocratização do país. O debate mais intenso gira em torno de como orientar o trabalho com meninas e meninos de até 3 anos em creches e como assegurar práticas com crianças de 4 e 5 anos que garantam a continuidade na aprendizagem e no desenvolvimento desse público, sem antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. A fim de orientar essas concepções e práticas, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹⁷.

- ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) - São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. De acordo com o CNE, as diretrizes curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente¹⁸.
- ❖ Plano Nacional de Educação (2014-2024) – aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um instrumento de planejamento democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas. O PNE parte de diretrizes que visam uma educação mais igualitária e de qualidade e, para tanto, estabelece 20 metas e estratégias para o ensino no país em todos os níveis. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos

¹⁷ Plataforma do Letramento - Acesse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC) – 2016. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/525/acesse-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil-mec.html>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

¹⁸ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/dcns-diretrizes-curriculares-nacionais>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior¹⁹.

Continuando com a descrição dos documentos selecionados para esta pesquisa, apresentamos os documentos Nacionais e Internacionais os quais estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres.

- ❖ A Carta das Nações Unidas – garante as condições necessárias para o progresso social e melhorias nas condições de vida de todas as pessoas, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. Assinada em 26 de junho de 1945, está estruturada em 111 artigos, divididos por 19 capítulos. Foi elaborada pelos representantes de 50 países presentes na Conferência sobre Organização Internacional, que se reuniram em São Francisco de 25 de abril a 26 de junho de 1945. As Nações Unidas, entretanto, começaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários. O dia 24 de outubro é comemorado em todo o mundo como o “Dia das Nações Unidas”. Durante a primeira reunião da Assembleia Geral que aconteceu na capital do Reino Unido, Londres, em 1946, ficou decidido que a sede permanente da Organização seria nos Estados Unidos²⁰.
- ❖ A Declaração Universal dos Direitos Humanos - composta por um preâmbulo e 30 artigos, é um documento marco na história dos direitos humanos. Dessa forma, os trinta artigos da Declaração abordavam os fundamentos de liberdade, igualdade, fraternidade e dignidade do ser humano. Ela foi aprovada com 48 votos a favor e 8 abstenções. Em meio aos eventos devastadores ocasionados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que acometeu dezenas de países e custou a vida de milhões de pessoas, de forma generalizada, a comunidade internacional sentiu a necessidade de encontrar uma maneira de cultivar a paz entre os países e o estabelecimento de condições necessárias para a efetivação da justiça, da liberdade, da igualdade e do respeito. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos

¹⁹ BRASIL. Plano Nacional de Educação-PNE (2014).

²⁰ A História da Organização – ONUBR Nações Unidas do Brasil, Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

humanos. Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 360 idiomas, o documento mais traduzido do mundo e, inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes. Uma série de tratados internacionais de direitos humanos²¹ e outros instrumentos adotados desde 1945 expandiram o corpo do direito internacional dos direitos humanos.

- ❖ Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW – primeiro instrumento internacional de direitos humanos, especificadamente para a proteção da mulher. Foi adotada pela Assembleia Geral em 18 de dezembro de 1979, e entrou em vigor em 3 de setembro de 1981. A Convenção é constituída por um preâmbulo e 30 artigos, sendo que 16 deles contemplam direitos substantivos que devem ser respeitados, protegidos, garantidos e promovidos pelo Estado²².
- ❖ A Declaração e Programa de Ação de Viena – realizada no período pós-Guerra Fria, propiciou um espaço de discussão pluralizado (com participação de delegações de diversos Estados, ONGs e outras organizações da sociedade civil), com representantes de 171 Estados e 2000 Organizações não governamentais. Universalizou o debate acerca dos direitos humanos, que, a partir daí, passaram a serem discutidos por atores de variadas origens culturais, sociais, políticas. Nascida da Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena em 25 de julho de 1993, foi crucial para a modernização da constituição e fortalecimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos²³. Em Viena, as Nações Unidas reconheceram que a promoção e a proteção dos direitos das mulheres devem ser questões prioritárias para a comunidade internacional. A Declaração trouxe à tona a introdução da perspectiva de gênero nas demais Conferências da ONU da década de 90.
- ❖ Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher “Convenção de Belém do Pará” – organizada em cinco capítulos e 25 artigos, foi adotada na referida cidade, em 9 de junho de 1994. A Convenção conceitua a

²¹ Eles incluem a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras.

²² Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Disponível em <http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/internacional/instancias-regionais/o-comite-cedaw-2013-comite-para-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-discriminacao-contra-a-mulher>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

²³ Hernandez, Matheus de Carvalho. Dossiê: Direitos Humanos - Diversos Olhares. (2010). Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/4352/5946>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

violência contra as mulheres, reconhecendo-a como uma violação aos direitos humanos, e estabelece deveres aos Estados signatários, com o propósito de criar condições reais de rompimento com o ciclo de violência identificado contra mulheres em escala mundial. A Convenção de Belém do Pará ainda exige dos Estados um compromisso efetivo na erradicação da violência de gênero a partir da criação de leis de proteção aos direitos das mulheres, modificação dos padrões socioculturais, fomento à capacitação de pessoal, além da criação de serviços específicos para atendimento àquelas que tiveram seus direitos violados²⁴.

- ❖ Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim - em 1995, aconteceu em Pequim a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres. O resultado do encontro foi um acordo com o objetivo de alcançar a igualdade de gênero e eliminar a discriminação contra mulheres e meninas em todo o mundo. O documento, chamado “Declaração e Plataforma de Ação de Pequim”, listou 12 pontos prioritários de trabalho, além de ações detalhadas para alcançar seus objetivos estratégicos. Em suma, trata-se de um roteiro para o avanço da igualdade e do empoderamento das mulheres nos países. Os Estados que trabalharam na Plataforma de Ação de Pequim em 1995 identificaram 12 áreas de preocupação e todas permanecem sendo desafios importantes a serem alcançados. As doze áreas temáticas são: Mulheres e pobreza; Educação e Capacitação de Mulheres; Mulheres e Saúde; Violência contra as Mulheres; Mulheres e Conflitos Armados; Mulheres e Economia; Mulheres no Poder e na liderança; Mecanismos institucionais para o Avanço das Mulheres; Direitos Humanos das Mulheres; Mulheres e a mídia; Mulheres e Meio Ambiente; Direitos das Meninas²⁵.

Diante da descrição dos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, bem como, dos documentos nacionais e internacionais os quais estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres, apresentaremos, na sequência, os procedimentos de análise dos dados.

²⁴ Compromisso e Atitude. (2012). Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/convencao-interamericana-para-prevenir-punir-e-erradicar-a-violencia-contra-a-mulher-convencao-de-belem-do-para-1994/>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

²⁵ ONU Mulheres-Entidades das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Pequim +20. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/pequim20/>. Acesso em 16 de outubro de 2016.

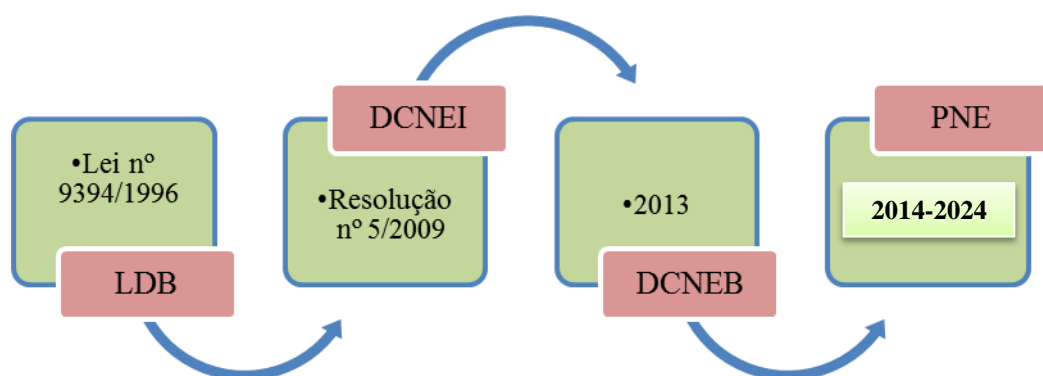
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A escolha em pesquisar as políticas curriculares pelo viés do gênero e da mulher se deu pelas experiências vivenciadas no âmbito da instituição formal de ensino, como mencionamos nas palavras introdutórias. Foi então que surgiu o interesse em provocar um debate sobre gênero e mulheres no âmbito da Educação Básica brasileira, mas especificadamente no que diz respeito às políticas públicas de currículo, no sentido de construir bases que venham contribuir para a compreensão de gênero, para igualdade de gênero, para a formação e ao empoderamento da mulher/menina.

Sendo assim, a priori iniciamos a busca no site do MEC²⁶, selecionando os textos dos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira e, que serviriam como subsídio para a efetivação desta pesquisa. Por entender que as relações de gênero e da mulher nos reportam aos direitos humanos, pois a desigualdade perpetrada entre homens e mulheres se configura como uma violação desses direitos, percebemos a necessidade de, paralelamente aos textos dos documentos oficiais da Educação Básica brasileira, analisarmos os textos dos documentos nacionais e internacionais que estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres.

Os textos dos documentos selecionados podem ser agrupados em duas categorias. Uma delas é constituída pelos textos dos documentos oficiais da Educação Básica brasileira, representada na figura 02. E a outra, pelos textos dos documentos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres, como demonstramos na figura 03.

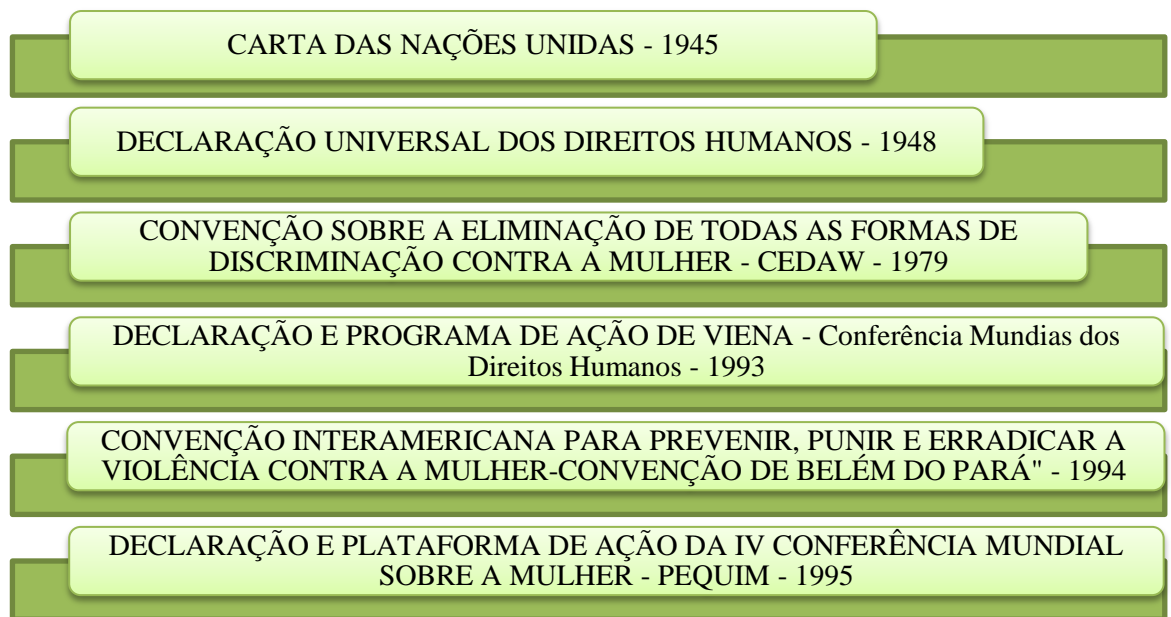
Figura 02 - Documentos Curriculares norteadores da Educação Básica Brasileira



Elaborado pelas autoras

²⁶ MEC é a sigla de Ministério da Educação. Trata-se de um órgão público do governo federal do Brasil fundado em 14 de novembro de 1930, pelo decreto de número 19.402, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>.

Figura 03 - Documentos Nacionais e Internacionais os quais estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres



Elaborado pelas autoras.

Com a definição dos quatro textos norteadores da Educação Básica brasileira e, dos seis textos dos documentos que estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres, o próximo passo foi o de integrar essas informações. Para esse momento optamos pela análise de conteúdo de Bardin (1977) a qual está associada a um conjunto de técnicas utilizadas para interpretar dados qualitativos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto as comunicações. (BARDIN, 1977, p.31).

Oliveira et al. (2003, p.4) também contribui ao propor a análise de conteúdo como: “A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo”. Nesse tocante, reunimos todos os documentos para iniciar as leituras.

Inicialmente realizamos uma leitura flutuante de todos os documentos, pois consideramos esse primeiro contato essencial para que pudéssemos verificar os conhecimentos presentes em cada documento selecionado. Na segunda leitura pudemos destacar, ainda que de forma incipiente, algumas passagens que seriam relevantes para a

pesquisa. Percebemos que os textos foram se clarificando e, assim, possibilitando a organização do que denominamos como *princípios*, ao passo de elegermos uma macro categoria, a qual nomeamos *Direitos Humanos Fundamentais*.

Dado o momento da realização da terceira leitura, iniciamos o processo de destacar com maior precisão, as passagens que mais vinham ao encontro do problema de pesquisa. Diante dos textos já grifados, sentimos a necessidade de organizá-los em um quadro, evidenciado no Apêndice A, para que tivéssemos a visão do todo e buscássemos compreender as contribuições de cada um deles para o problema de pesquisa apresentado.

Findado esse primeiro quadro, é dado o momento de explorá-lo. Esse movimento reafirmou a macro categoria nomeada na segunda leitura, *Direitos Humanos Fundamentais*, por se tornar recorrente em todos os textos dos documentos analisados. Lendo e indicando princípios, percebemos que poderíamos agrupar as passagens que se assemelhavam e que faziam parte do mesmo contexto. Reiteramos que a nossa intenção de pesquisa se fundamenta em analisar paralelamente os documentos selecionados, consideramos apropriado dividir esse quadro²⁷ para que pudéssemos realizar o processo de categorização. Ou seja, categorizamos os excertos selecionados nos textos dos documentos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres e, posteriormente, fizemos o mesmo processo com os textos dos documentos oficiais norteadores da Educação Básica brasileira.

Após vários movimentos no decorrer do processo de categorização, montamos um quadro para os Direitos Humanos Universais e das Mulheres, evidenciado no apêndice B, e outro para os documentos educacionais, evidenciado no apêndice C. Ambos se tornaram matrizes de análise preponderantes para elaboração do 5 capítulo, o qual efetivamente se configurou como um capítulo de análise. Para tal, empregamos as categorias e os excertos dos documentos para construção das análises e fomos costurando, fazendo o processo de triangulação com a literatura já trabalhada nos capítulos anteriores.

²⁷ Referimo-nos ao quadro apresentado no apêndice A, no entanto, de forma dividida entre as duas categorias dos documentos analisados. Por considerarmos que ficaria redundante, optamos por não coloca-los como apêndice.

5 POR UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: GÊNERO, IGUALDADE DE GÊNERO E EMPODERAMENTO DA MULHER/MENINA.

Provocar um debate sobre gênero e mulheres, no sentido de construir bases que possam contribuir neste campo, nos fez questionar como os textos dos documentos oficiais brasileiros, a saber: a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) e o PNE (2014-2024), encaminham compromissos para uma política de currículo a qual demostre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento da mulher/menina no âmbito da Educação Básica brasileira.

Ao analisar os documentos que configuraram esta pesquisa, chegamos a uma síntese categorial a qual pode ser observada nos Apêndices B e C, o termo *Direitos Humanos Fundamentais* se constituiu como uma macro categoria e, subjacente a esta, várias subcategorias foram emergindo. Percebemos, à medida que fomos explorando-os, que esta macro categoria, de certa forma, se tornou recorrente em todos os textos dos documentos analisados. Iniciamos o percurso nos deparando com algo não considerado como “novo”, mas que nessa oportunidade, foi analisado de forma aprofundada e reflexiva, considerando que se trata de uma análise da constituição dos direitos humanos das mulheres, paralelamente aos documentos oficiais brasileiros norteadores do currículo da Educação Básica brasileira. Estamos nos referindo ao reconhecimento pelo princípio da igualdade entre homens e mulheres, algo não necessariamente novo no panorama mundial. Pelo contrário, esse princípio já constava em um documento que representa um dos marcos da internacionalização dos direitos humanos, a Carta das Nações Unidas²⁸ criada pela ONU, lavrada em 1945, pelo decreto nº 19.841, sendo reafirmada na Declaração dos Direitos Humanos de 1948²⁹, a qual se propõe “[...] a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres [...]”.

Da mesma forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948 traz, em seu preâmbulo, que “[...] os povos reafirmam, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, e na igualdade de direitos do homem e da mulher [...]”. Proclama ainda em seu artigo primeiro que, “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito [...]*”. Estes princípios nos

²⁸ A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor em 22 de Outubro daquele mesmo ano.

²⁹ Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas.

indicam que os documentos internacionais basilares de tutela dos direitos humanos, há tempos já vem proclamando a igualdade de direitos como um direito fundamental de todo ser humano. Não obstante, é evidente que esse direito está bem situado como princípio, o qual, por sua vez, não parece condizer com a prática social ainda observada, pois vem sendo árdua a tarefa de transformá-la em igualdade efetiva entre mulheres e homens, “[...] principalmente quando se constata que a construção histórica dos direitos humanos sempre ocorreu com a exclusão da mulher e o reforço de ideologias patriarcais”. (MONTEBELLO, 2000, p.155).

Montebello (2000, p. 157) elucida que a declaração institui duas categorias de direitos: “os civis e políticos e os econômicos, sociais e culturais. Combina, destarte, o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando os valores da liberdade e da igualdade”. A luz destes fragmentos compete um questionamento: o que são os direitos humanos? Quem tem direito à esses direitos? Onde é que os direitos humanos começam? Quem os entende? Quem luta por eles? A escola os explica? E as políticas de currículo, que compromissos assumem em relação aos direitos das mulheres/meninas?

Entendemos por Direitos Humanos os direitos fundamentais que toda pessoa têm simplesmente por ser humana. Estes foram definidos para nos proteger e para que vivamos em paz uns com os outros. O reconhecimento dos direitos humanos começa nos pequenos lugares, na vizinhança, no trabalho, na escola, na universidade, lugares nos quais cada pessoa, homem, mulher, criança, procuram a dignidade, o progresso social, a liberdade, melhores condições de vida, acesso à educação, à livre escolha do trabalho, igualdade de oportunidade, proteção contra qualquer tipo de discriminação e violência. O que nos coloca diante de uma contradição, pois ao refletir quanto apenas alguns dos direitos, observamos que, se toda pessoa tem direito à alimentação e moradia, porque o índice de mortalidade, devido às mínimas condições de sobrevivência cresce a cada dia? Porque diariamente pessoas são privadas de liberdade por se expressarem na luta pelos ideais que defendem? Nesse caso, onde se encaixaria o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos? “*todo ser humano tem direito a liberdade de pensamento*”? E o 19? “*todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão [...]*”. Outro aspecto à destacar, se todas as pessoas têm direito à educação, porque tantas são privadas do direito de ler e escrever? Percebemos que apesar dos documentos, convenções, tratados e leis, a prática social que observamos ainda parece muito distante. Quem fará com que os direitos já documentados tomem lugares de maior destaque social?

Mesmo estando em documentos universais esses direitos não existiriam se não fossem pela militância de algumas pessoas. As mulheres que lutaram para que esses direitos fossem

realmente reconhecidos para todos e todas. Cabe lembrar que “*Direitos Humanos*” foi uma nova nomenclatura para o que foi chamado primeiramente de “*Direitos do Homem*”. Mas quem conhece essas mulheres, que independente da nacionalidade, tiveram um papel decisivo na construção de uma política pela igualdade de direitos? A escola as apresenta para as crianças, jovens e adultos?

Ante ao exposto, destacamos a presidente da Comissão dos Direitos Humanos da ONU, Eleanor Roosevelt, que na década de 1940, promoveu o uso da expressão Direitos Humanos quando passou a afirmar que, os direitos dos homens não incluíam os direitos das mulheres. Reiteramos que, apesar da Declaração fazer referência explícita à igualdade de direitos entre homens e mulheres, durante muitos anos não tratou especificadamente das violações aos direitos humanos das mulheres. Outro nome que merece ser destacado é o da pessoa responsável pelo primeiro manifesto público em favor dos direitos da mulher, a revolucionária e escritora francesa Olympe de Gouges (1748-1793), que escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791. Neste mesmo ano, ela ingressou no *Cercle Social*, uma associação cujo objetivo foi a luta pela igualdade dos direitos políticos e legais para as mulheres.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 implicou na adoção de inúmeros tratados internacionais direcionados à tutela dos direitos fundamentais. A esse respeito, Montebello (2000, p. 158) expõem que “[...] Consolida-se, assim, um sistema normativo global de proteção internacional dos direitos humanos [...], aos poucos ampliado com o advento de diversos outros documentos pertinentes a determinadas e específicas violações de direitos [...]”. Entendemos que paralelo à Declaração, instituíram-se outros documentos normativos endereçados à prevenção da discriminação, bem como da proteção contra a violência, que atinge grupos de pessoas que são consideradas como minorias, como, entre outros casos, é o das mulheres.

Um dos documentos analisados neste estudo, diz respeito ao primeiro instrumento internacional de direitos humanos, voltado especificadamente para a proteção, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW 1979, em vigor desde 1981. Esta Convenção, como foi denominada, apresenta duas frentes de propostas: promover os direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e reprimir qualquer discriminação contra a mulher. É a Carta Magna dos direitos das mulheres a qual simboliza o resultado de inúmeros avanços normativos e políticos construídos nas últimas décadas. Nas palavras da jurista Flavia Piovesan “A Convenção se fundamenta na dupla

obrigação: a de eliminar a discriminação e a de assegurar a igualdade. A convenção trata do princípio da igualdade, seja como obrigação vinculante, seja como objetivo”.

Considerando a categoria macro como eixo norteador dessa pesquisa *Direitos Humanos Fundamentais*, a partir dos documentos analisados para este estudo, subjacente a esta, identificamos onze micro categorias, a saber: *igualdade de direitos, trabalho, educação, eliminação da discriminação na vida pública e privada, violência, direito civil, capacitação, política de currículo, diversidade, formação continuada e igualdade de gênero*.

Na CEDAW marcamos a micro categoria *Igualdade de Direitos*, quando analisado o artigo 3º o qual busca “[...] assegurar o pleno desenvolvimento e progresso da mulher [...] em igualdade de condições com o homem”. Essa categoria também foi destacada, quando analisamos a Declaração e Programa de ação de Viena – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos - 1993, quando ressalta, no item 18, quanto “[...] a participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural [...]”. Ressalvamos que esta Conferência deu alento a introdução da perspectiva de gênero nas demais conferências da ONU, na década de 1990.

Cumpramos destacar que a CEDAW é composta por um preâmbulo e 30 artigos dispostos em seis partes, visando a proteção e a promoção dos direitos das mulheres de todo o mundo, comprometida a eliminar todas as formas de discriminação contra a mulher. Neste interim, destacamos a categoria de *Eliminação da Discriminação na vida Pública e Privada*, quando busca no 5º artigo “*Modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres [...] que estejam baseadas na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres*” Coadunamos com o exposto na apresentação deste documento ao considerar que esta Convenção deve ser tomada como parâmetro mínimo das ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às suas violações, tanto no âmbito público como privado. Reiteramos que este documento entende a cultura e a tradição como molas propulsoras de uma visão dicotômica, a qual estabelece aos homens o espaço público e às mulheres o privado. Essa visão dicotômica não respeita o exposto na Convenção de Belém do Pará³⁰ de 1994, quando em seu 6º artigo expressa “*o direito da mulher se der livre de todas as formas de discriminação; ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade e submissão*”.

³⁰ Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher “Convenção de Belém do Pará”.

Ao retornarmos ao objetivo macro desta pesquisa, o qual teve a intenção de provocar um debate no campo da educação, mais especificadamente no que diz respeito às políticas de currículo para a Educação Básica, paralelamente aos Tratados Internacionais dos Direitos Humanos, questionamos: as políticas curriculares estão rompendo com o pensamento dicotômico, assim como sugere o artigo 5º da CEDAW, mencionado no parágrafo anterior; no sentido de transformar os modelos socioculturais de conduta de homens e mulheres? Ou estas políticas estão perpetuando uma educação sexista, seja pela prática, pelo livro didático ou pelo discurso, reduzidas a uma noção simplista de homem dominante e mulher dominada?

Para contribuir com este questionamento, ainda que não seja uma política curricular, mas que nos remete à reflexão sobre a educação, analisamos a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim – 1995, a qual propõe “*A criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente [...] onde os recursos educacionais promovam imagens de mulheres e homens não estereotipadas [...]*”. Esta seria a maneira “*eficaz para eliminar as causas de discriminação contra a mulher e a desigualdade entre mulheres e homens*”. Encontramos esse cenário, em algum momento nas políticas curriculares? Essa mesma Conferência responde que “*[...] em geral continua havendo uma atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo e no material didático, e raras vezes se atende às necessidades especiais das meninas e mulheres [...]*”. Esta evidência nos causa inquietação, considerando que pretendemos discutir a temática de gênero pelo viés da igualdade de direitos com o objetivo de focar no empoderamento da mulher/menina.

Ante o exposto questionamos, de que forma se legitima a igualdade de direitos no currículo da Educação Básica, se este tende a reforçar o papel tradicional e estereotipado do que compete a homens e a mulheres? O que se agrava ao privar as mulheres de participar plenamente e em condições de igualdade na sociedade em que vivem. O que segue na contramão do exposto na Convenção de Belém do Pará, pois o artigo 5 reitera que “*toda mulher poderá exercer livre e plenamente seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais*”. A ONU aponta que a transformação fundamental em Pequim foi o reconhecimento da necessidade de mudar o foco da mulher para o conceito de gênero, reconhecendo que toda a estrutura da sociedade e todas as relações entre homens e mulheres dentro desta tiveram de ser reavaliados. Portanto, na perspectiva da ONU só por esta reformulação observada na Conferência de Berlim, na qual o reconhecimento da necessidade de mudar o foco da mulher para o conceito gênero, por si só, já denota fundamentalmente, que toda sociedade precisa se reestruturar, bem como as suas instituições no sentido de garantir que as mulheres tivessem

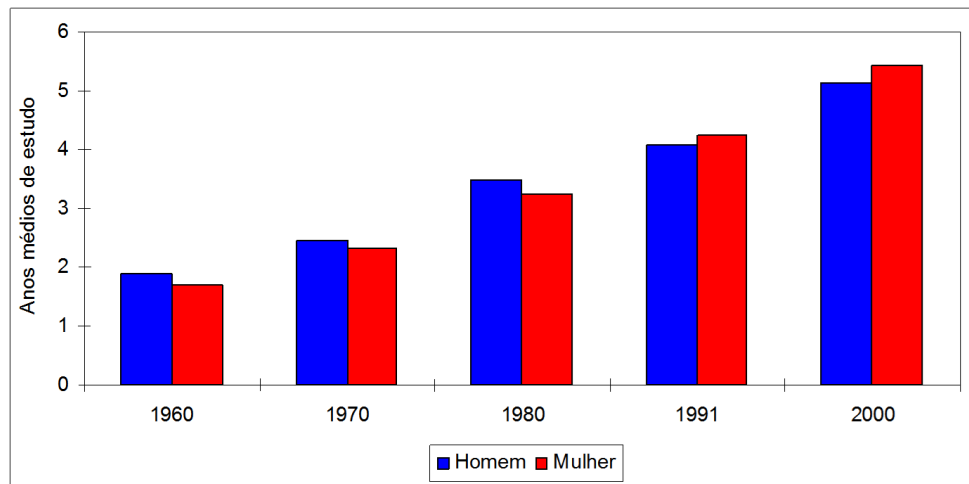
plenos direitos para tomar o seu lugar de direito como parceiras iguais aos dos homens em todos os aspectos da vida. Só por esse direito fundamental, tratado especificadamente em cada documento, essa mudança representou uma reafirmação de que os direitos das mulheres são direitos humanos e que a igualdade de gênero é uma questão de interesse universal, beneficiando a todos.

Neste viés, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos de 1993, elucida “[...] a promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos [...]”. Retomando o questionamento feito no início desse parágrafo, reiteramos que, agrava-se ainda mais, ao reproduzir em livros didáticos, a mulher como mãe e esposa e o homem como o chefe da família. Este fato exacerba a desigualdade de gênero, fazendo com que as meninas tenham a sua autoestima minada, aprendendo desde cedo que, independentemente de sua escolha, esse seria o seu lugar na vida adulta. E o empoderamento da mulher/menina como se legitima no âmbito educacional? Assim, identificamos outra micro categoria *Educação*, pois entendemos que a educação e a escolarização são ferramentas propiciadoras da emancipação da mulher/menina ou não, desencadeando outros fatores contributivos para torná-las empoderadas ou não, numa perspectiva além da imposta pelo patriarcado.

A Conferência Mundial Sobre a Mulher de 1995, corrobora que a educação é um dos direitos humanos o qual se constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos da igualdade. Esse documento assegura a igualdade de acesso à educação ao estabelecer “*um sistema educacional que considere as questões relacionadas com gênero, a fim de garantir a igualdade de oportunidades na educação e na capacitação [...]*”. Conjecturando quanto às abordagens de gênero, Beltrão e Alves (2009, p. 126) explanam que “as diferenças nos níveis educacionais não decorrem de características biológicas, mas sim das condições históricas e estruturais da conformação de cada sociedade [...]”. Estas considerações nos remetem à reflexão quanto ao hiato educacional de gênero (*gender gap*), expressão utilizada para se referir às diferenças sistemáticas históricas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres.

A redução do hiato e o maior acesso das mulheres à educação são objetivos explícitos na IV Conferência da Mulher (1995), do Fórum Mundial de Educação (2000) e das Metas do Milênio (2000). O gráfico 01 demonstra a reversão do hiato de gênero na educação. Cabe mencionar que entre outras, esta foi uma das mais significativas conquistas do século XX. Uma revolução que mudou a história de quase 450 anos de invisibilidade feminina nas instituições formais de ensino.

Gráfico 01: Reversão do hiato educacional de gênero (gender gap) - Brasil, 1960-2000.



Fonte: IBGE apud, Alves e Corrêa (2009).

Beltrão e Alves (2009) elucidam que foram diversos os fatores que colaboraram para esse novo desenho, de maneira especial as transformações socioeconômicas e culturais. Os autores ainda ressaltam o papel do movimento feminista, reiteram que tanto no Brasil quanto em outros países, os movimentos feministas contribuíram para a alegação de um mundo mais justo e igualitário. A aspiração de autonomia das mulheres, vinda do feminismo ou não, sem dúvida contribuiu para a reversão dos índices de desigualdades de escolaridade quando se trata de homens e mulheres na educação brasileira. No entanto, isso não significa afirmar que as questões de gênero e desigualdades em relação as mulheres estão superadas. Ainda assim, podemos observar que:

Todas as Conferências Internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas – ONU –, nos últimos dez anos partem do princípio de que para se chegar a um mundo mais justo e próspero é preciso eliminar as discriminações contra o sexo feminino em todos os campos de atividade, especialmente na educação, propiciando maior status e autonomia, isto é, maior empoderamento das mulheres. (BELTRÃO E ALVES, 2009, p. 126).

Rosemberg (2001) considera que embora tenha havido um aumento significativo dos índices de mulheres com formação escolarizada, ainda persiste uma bipolarização nos cursos de humanas-exatas, sendo que as mulheres ainda estariam concentradas em carreiras “mais fáceis” ou menos valorizadas financeiramente e socialmente. Esta indicação nos remete à reflexão sobre as políticas curriculares para a Educação Básica brasileira; ou seja, que compromissos em relação a gênero e as mulheres vem sendo assumidos se contrastados ao proposto na Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim a qual aponta para a necessidade de

“estimular a adaptação dos currículos escolares e dos materiais didáticos, [...] a fim de promover a capacitação para toda a gama de possibilidades ocupacionais em carreiras não tradicionais para as mulheres e os homens”.

O documento desta Conferência, no item B1., assegura a igualdade de acesso à educação, eliminando as disparidades por razões de gênero no acesso a todos os graus de ensino superior. No item que segue, se preocupou em eliminar o analfabetismo entre as mulheres, adotando medidas que os governos, órgãos nacionais, regionais e internacionais, os doadores bilaterais e multilaterais, bem como as organizações não governamentais, devem adotar para: *“reduzir a taxa de analfabetismo feminino; aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e à educação permanente; elaborar e aplicar políticas de ensino, capacitação e reciclagem destinada às mulheres [...]”.* Para atingir esses propósitos que compromissos uma política de currículo para a Educação Básica vem assumindo ou demanda assumir? Autores como Auad (2016), Evedove (2012) vem apontando para a necessidade de uma política de currículo que possibilite e dê visibilidade à mulher/menina, um livro didático que não reproduza uma linguagem sexista, estereotipada e discriminatória, uma política que forme professores e professoras cujos imaginários sejam canalizados e estruturados para formar sujeitos livres da discriminação e da desigualdade de modo que todos tenham *“liberdade de aprender [...]”.* Para além disso, que cada pessoa possa escolher ser o que quiser. Que o ensino seja ministrado com base em princípios de *“respeito à liberdade e à tolerância”*, assim como previsto nos princípios e fins da educação nacional LDB/1996. Por fim, que todos e todas profissionais da educação busquem *“[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] promovendo o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.* (DCNEB, 2013).

Durante a análise dos documentos elencados para este estudo, percebemos que já há algum tempo os princípios de igualdade de direitos, de liberdade, de respeito à diversidade, progresso social e dignidade foram instituídos nos Tratados Internacionais. Destarte, estes mesmos princípios aparecem timidamente nas diretrizes e planos que induzem a uma política de currículo para a educação básica no Brasil a qual assume compromissos efetivos no que se refere a gênero e às mulheres. Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, menciona em seu 26º artigo que *“todo ser humano tem direito à instrução”*, o que inclui homens e mulheres, sem nenhuma ressalva. Neste mesmo viés, no entanto, de forma mais específica, apresentamos o 10º artigo da CEDAW, o qual adota medidas apropriadas

para eliminar a discriminação contra a mulher, assegurando a igualdade de direitos na esfera da educação, considerando:

[...] mesmas condições de carreira e capacitação profissional; acesso aos mesmos currículos e exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalação e material escolar da mesma qualidade; eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis de masculino e feminino [...] mediante o estímulo à educação mista e a modificação dos livros e programas escolares [...]; mesmas oportunidades para obtenção de bolsas de estudo; [...] mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva [...]; Redução da taxa de abandono feminino [...]. (CEDAW, 1979).

Ponderando quanto ao discurso institucional, o preâmbulo da CEDAW parte da premissa de que, apesar da existência de vários instrumentos internacionais de direitos humanos, a mulher continua sendo alvo de discriminação. Este cenário se demonstra como um entrave para a concretização da participação efetiva das mulheres, em condições de igualdade com os homens, nas mais diversas esferas, seja na esfera cultural, econômica, social e política. Reiteramos que esta Convenção se fundamenta na dupla obrigação: a de eliminar a discriminação e a de assegurar a igualdade. No entanto, esta não versa sobre a violência contra a mulher, de maneira específica. Pimentel (2008) explica que isso se deu pelo fato de não haver política para tal quando a Convenção foi promulgada. A autora ainda complementa que esse fato não deveria ser visto como uma lacuna, por se considerar que a violência está implícita nos artigos desta Convenção.

Em face desta omissão, o Comitê da CEDAW elaborou a Recomendação Geral n. 19, de janeiro de 1992, que passou a considerar o ato de violência, cometido tanto na esfera pública quanto na privada, uma maneira de discriminação contra a mulher. (PIMENTEL, 2008). Em 1994, a Organização dos Estados Americanos (OEA) deu força de lei a essa Recomendação Geral, por meio da Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará). Esta, agora lei, então legitima o debate do movimento de mulheres em todo o mundo sobre a necessidade de se considerar a violência objeto de repúdio e, cria para o Estado a obrigação de elaborar políticas públicas e o dever de criar serviços voltados para a proteção das mulheres.

Diante disso, deparamo-nos com outra micro categoria destacada neste estudo: a *Violência*. A violência foi considerada, pela Convenção de Belém do Pará, como uma ofensa contra a dignidade humana e que se constituiu como manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens. Expõe em seu primeiro artigo que “[...] entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que

cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na privada”. Destacamos o II capítulo da Convenção, o qual expõe um rol de direitos protegidos, a saber:

[...] direito a que se respeite a sua vida; direito a que se respeite a sua integridade; direito à liberdade e à segurança pessoais; direito a não ser submetida à tortura; direito a que se respeite a dignidade inerente à sua pessoa e a que se proteja sua família; direito a igual proteção perante a lei; direito a recurso simples e rápido perante tribunal competente que a proteja contra atos que violem seus direitos; direito de associação livre; direito à liberdade de professar a própria religião e as próprias crenças e, direito de ter igualdade de acesso às funções públicas de seu país e a participar nos assuntos políticos, inclusive na tomada de decisão. (CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ, 1994).

Direitos e mais direitos, mas qual destes já se efetiva verdadeiramente? As políticas governamentais contribuem para a proteção da mulher, efetivando seu direito de ser livre de violência? Desse modo, destacamos a categoria *Capacitação* ao analisar a Convenção de Belém do Pará ao “*proporcionar à mulher sujeita a violência acesso a programas eficazes de reabilitação e treinamento que lhe permitam participar plenamente da vida pública, privada e social*”. Quem sabe disso? Quem respeita esses direitos? As ações governamentais contribuem para a garantia destes direitos? E as políticas curriculares contribuem para a aplicabilidade destes?

Após análises realizadas até aqui, a partir dos tratados aqui apresentados, paralelamente aos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, cada qual com a sua especificidade, nos remete a ponderar quanto às mudanças ocorridas de lá para cá em termos educacionais. Quando analisamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) percebemos que esta vai ao encontro da macro categoria “*Direitos Humanos Fundamentais*”, pois “[...] *fundamenta-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade*”. Diante desta afirmativa, entendemos que, mesmo não sendo de maneira explícita, tanto questões de gênero quanto os direitos das mulheres/meninas, em tese, no âmbito dos princípios estão contemplados nas Diretrizes, ou pelo menos, indica preocupações nessa direção. Podemos considerar isso como efetivos compromissos com uma política de currículo? Não obstante, o mesmo documento aborda a necessidade de se problematizar o modelo organizacional da instituição escolar, pois esta, não vem respondendo às singularidades dos sujeitos que a compõem. Até que ponto podemos considerar essas indicações como compromissos efetivos que possam caracterizar-se como uma política para o currículo?

Neste âmbito, deparamo-nos com a categoria *Diversidade* quando as DCNEB afirmam que “[...] *Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos [...]*. Entendemos que vários são os grupos excluídos historicamente, mas para efeitos desta pesquisa, destacamos as mulheres como parte destes excluídos, que constituem uma sociedade, composta por uma vasta diversidade, como afirma as DCNEB “[...] *começam a ser contemplados pelas políticas públicas*”. Nesta conjuntura, questionamos quanto à contribuição do currículo no que se refere a diversidade e as relações de gênero, pois vemos a escola como uma instituição que tem como função social desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos e alunas, desmistificando os diferentes que permeiam em seu âmbito, culturalmente (re) produzidas na sociedade.

Concordamos com Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 112) quando corroboram que

[...] os esforços pela inclusão de todas as pessoas exige uma postura pedagógica dinâmica e flexível, cujas necessidades de superação surgem a cada instante. Isso requer de nós, educadores, a aceitação da nossa condição de constantes aprendizes dessa nova ordem social. Afinal, para abarcar a diversidade humana nas escolas e na sociedade, é preciso (re) construir conhecimentos todos os dias, a todo instante, desfazendo-se de ideais preconcebidas.

Ainda sobre a categoria *Diversidade*, que por sua vez, veio a se misturar com a categoria *Currículo*, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a qual destaca como princípios “[...] *da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades*”. Esse aspecto é reforçado quando nos deparamos com o item - Organização de Espaço, Tempo e Materiais que assegurem: “*Reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas [...]*”. Um pouco a diante, ao se tratar das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, esta garante experiências que: “*possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referencia e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade*”. Diante dos fragmentos apresentados nas DCNEI, ponderamos quanto à introdução da temática diversidade no currículo. Esta implicaria em alguma dificuldade por se tratar de crianças tão pequenas?

As DCNEI, entendem o currículo como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. (OLIVEIRA, 2010, p.

04). O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Coadunamos com a definição de criança apresentada nas DCNEI como “*sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas [...] constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]*”. Entendemos a infância, como um período no qual é construído grande parte dos valores que carregamos ao longo da vida. Admitimos também ser inevitável que desde muito cedo entrem em contato com atitudes e discursos negativos impregnados de preconceito e discriminação. Concordamos com Oliveira (2010, p. 02), ao postular que “as instituições de Educação Infantil, assim como todas as demais instituições nacionais, devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária como desenhado na Constituição Federal de 1988 [...]”.

As DCNEB supõem que o projeto político pedagógico é “[...] um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais”. Neste interim destacamos a relevância de se trabalhar com as questões relativas a diversidade, tolerância, respeito às diferenças, desde a mais tenra idade. Consideramos de extrema relevância que meninas e meninos aprendam desde cedo a compreender, conviver e respeitar as diferenças, para que se desenvolvam como adultos que respeitam os direitos humanos de todas as pessoas, sem exceção. Será esta uma missão possível? Estariam os professores e professoras predispostos a trabalharem com os diferentes que cada vez mais vem sendo visibilizados em sala de aulas e em nossa sociedade? Como exercer uma prática pedagógica não discriminatória e excludente?

Neste interim ressaltamos a categoria *Formação Continuada* e destacamos a Conferência Mundial sobre a Mulher – Pequim 1995, ao “*elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo [...]*”. Concordamos com Magnabosco e Teixeira (2010, p. 11) quando postulam que “[...] ser professora/or requer um exercício de reflexão acerca de todas as variáveis que constituem o processo de ensino e aprendizagem e exige constante transformação [...]”. Nesse sentido, nossa reflexão foca nas contribuições ou não contribuições e influências decorrentes da postura docente e suas afecções à formação de pessoas livres de preconceitos e estereótipos de gênero e de mulheres.

Neste viés, Magnabosco e Teixeira (2010, p. 27), chamam a atenção ao ponderar que:

Estudar gênero e introduzir os conceitos em nossa prática pedagógica faz com que percebamos primeiramente nossos próprios preconceitos. E a construção dessa percepção começa quando nos implicamos com nossa história e as produções de sentido, principalmente em relação aos preconceituosos que produzimos. O que podemos fazer para reverter esse quadro? Talvez uma saída seja aprender a criticar. Criticar no sentido de questionar, questionar nossos valores e nossas verdades. Podemos verificar que a heteronormatividade é uma padronização das expectativas e crenças que normatiza os modos de pensar e interpretar as configurações particulares das ações femininas e masculinas.

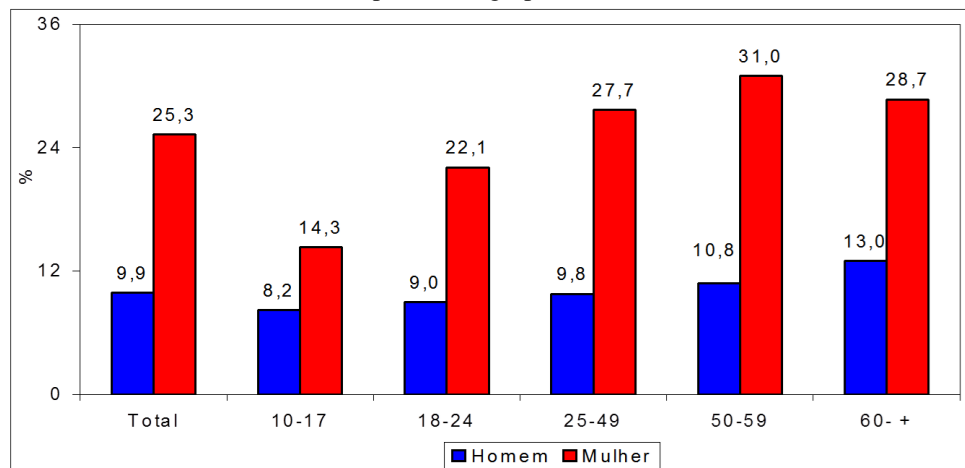
A partir destas considerações, nossas ponderações caminham ainda no sentido de compreendermos como a produção e reprodução do preconceito e discriminação influenciam na constituição dos sujeitos. Na condição de professores e professoras, estamos construindo uma educação justa e igualitária? Estamos propiciando a autonomia da mulher/menina? As DCNEB expõem que *“a educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam”*.

Nesse sentido, fizemos algumas reflexões: quantas vezes já não mencionamos ou ouvimos de terceiros, a frase: “Joana, até você conversando?” Tendemos ser menos tolerantes quando se trata de uma menina que causa tumulto, seja no ambiente escolar ou fora dele, uma vez que as idealizamos como quietinhas e comportadas. Auad (2016, p. 31) entende que o uso dessa expressão “[...] revela que o uso da palavra pode ser atribuído e motivado de modo desigual entre meninos e meninas”. Quantas vezes já presenciamos ou solicitamos a formação de filas dos meninos e filas das meninas, advertindo, que a fila mais comportada vai sair primeiro. No entanto, ambas se comportam e, quem sai primeiro é a fila das meninas. Quantas vezes já consolamos um aluno dizendo que menino não chora! E ao trabalhar o conteúdo “Profissões”, estaríamos contribuindo para o empoderamento da mulher/menina? Destacamos a meta 14, estratégia 14.8 do PNE, por considerar que esta responde a esse questionamento, pois possibilita a inserção da mulher na vida pública, em áreas que até então eram destinadas aos homens, como observamos no trecho que segue: *“estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências”*. Acreditamos que esta meta possa, em tese, contribuir para a criação de uma política de currículo, a qual alavancaria a constituição de bases contributivas para a compreensão de gênero, para a igualdade de gênero, bem como, ao empoderamento da mulher/ menina.

Por fim, ao abordar o tema “Família”, identificamos a micro categoria *Direito Civil*, quando analisamos o Artigo 16º da CEDAW, o qual se refere à eliminação da discriminação

em todos os assuntos relativos ao casamento, pontuando que homens e mulheres *têm “[...] os mesmos direitos e responsabilidades durante o casamento e por ocasião de sua dissolução; os mesmos direitos e responsabilidades como pais [...]; os mesmos direitos de decidir sobre o número de filhos; os mesmos direitos pessoais como marido e mulher [...]”*. Mas será esse o cenário contemplado como compromisso assumido em direção à uma política de currículo para a Educação básica no Brasil? Ou ainda esse conteúdo é apresentado como nos comerciais que assistimos cotidianamente, a família formada pela mãe, pai, filhos e filhas; sendo a mãe a cuidadora da casa e das crianças, meiga e carinhosa e, o pai o provedor, corajoso e forte? No gráfico 02 há dados significativos para análise.

Gráfico 02: Número médio de horas semanais gastas em afazeres domésticos das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo e grupos de idade Brasil - 2005



Fonte: IBGE - PNAD 2005, apud Alves e Corrêa, (2009).

Podemos observar nitidamente um alto grau de disparidade entre homens e mulheres no que se refere ao número médio de horas semanais gastas em afazeres domésticos. O percentual varia de 8,2 a 13,0 horas de diferenças entre homens e mulheres conforme as idades demonstradas no gráfico. Nesse contexto questionamos, as ações governamentais estão contribuindo para a reversão deste quadro? As políticas curriculares encaminham ações para a formação de mulheres/meninas autônomas da vida pública e privada? Qual a expectativa de autonomia, liberdade, igualdade, progresso social e dignidade, que o currículo da Educação Básica apresenta para as meninas, ao naturalizar os estereótipos de gênero, que foram construídos histórica e socialmente. Diante das disparidades observadas no gráfico 3 podemos inferir que as instituições escolares não estão trabalhando efetivamente com estas questões, tão pouco a família. O que denota que de fato isso é algo, que por ser introjetado desde a mais

tenra idade, tanto pela educação formal, quanto pela não formal, intervém na maneira como a mulher vai assumindo essas características na sua trajetória.

Entendemos que quando atribuída às mulheres a responsabilidade em relação ao trabalho doméstico e ao cuidado da família, não estamos respeitando integralmente seus direitos. Ao contrário, estamos perpetuando a desigualdade de oportunidades no acesso aos recursos econômicos, culturais, sociais e políticos. Nesse tocante, destacamos a categoria *Trabalho*, ao analisar o 11º artigo da CEDAW o qual sugere eliminar a discriminação da esfera do emprego, ponderando quanto ao “*direito às mesmas oportunidades; direito de escolher livremente profissão e emprego; direito a igual remuneração e benefícios; direito à seguridade social*”. De forma ainda mais específica essa Convenção se alonga ao “*proibir a demissão por motivo de gravidez ou licença maternidade [...] implantar a licença maternidade; criação e desenvolvimento de uma rede de serviços destinados ao cuidado das crianças*”. Acreditamos que é por meio da educação, pelo fomento de políticas públicas educacionais que as mulheres terão seus direitos, nos mais diversos âmbitos, realmente efetivados. Trata-se de assumir compromissos por meio de uma política de currículo para a educação básica brasileira de modo a desconstruir preconceitos e estereótipos os quais construíram uma “cultura” universal de homem e de mulher predestinados a determinados papéis já convencionados, para dar lugar a cada pessoa o direito de construir a sua história, o seu gênero. Acreditamos, portanto, que:

Se nos dispusermos a potencializar a escola como espaço privilegiado de construção da igualdade, nossos questionamentos e reflexões serão acompanhados de ações que expressem os desejos por uma sociedade na qual homens e mulheres possam expressar os seus corpos e expressar-se com os seus corpos; possam usar a imaginação e a criatividade, exercitando-se nas múltiplas e diferentes relações e experiências que poderão ter, sem mais estarem circunscritos em um campo de gênero masculino ou feminino. (AUAD, 2005, p. 02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) apontam que o “*desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social alienável à educação*”. Esta é a condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos. Nesta oportunidade destacamos a micro categoria *Educação* quando apresentada nas DCNEB “*[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos [...]*”. Acreditamos que quanto mais cedo a criança tiver acesso a uma educação justa e igualitária,

que propicie a desconstrução e a desnaturalização de práticas e discursos segregadores, tão mais cedo poderemos vislumbrar uma sociedade que experimente o respeito universal e proteja todos os direitos humanos e a liberdade fundamental de todas as pessoas.

A Conferência Mundial dos Direitos Humanos – 1993, pressupõe uma educação que “*se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais*”, se alonga ao considerar que a “*educação em matéria de Direitos Humanos, desempenha um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação à todos os indivíduos, sem distinção [...]*”. As políticas curriculares contemplam os direitos humanos, mais especificadamente os direitos humanos das mulheres no âmbito educacional? Entendemos isso como uma construção diária estabelecida por meio de práticas e discursos não discriminatórios, que valorizem e respeitem os diferentes, que exponham meninos e meninas em condição de igualdade.

Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 117) enfatizam que “as ações educativas devem ressaltar o convívio com as diferenças como uma interação fundamental na construção das identidades sociais, das individualidades [...]”. As DCNEI’s, no que concerne as práticas pedagógicas da Educação Infantil, sugerem experiências que: “*possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade*”. Cumpre ressaltar que não consideramos a necessidade de esta temática ser tratada como um conteúdo específico no currículo da Educação Infantil, mas sim, tratada de forma natural, desde as práticas mais rotineiras, como brincadeiras, leitura e música. Mas, de acordo com o proposto na Conferência Mundial Sobre a Mulher, elaborar, “[...] em especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes”, parece ser substancial.

Da mesma forma, elaborar “*programas de educação em matéria de direitos humanos que incorporem a dimensão de gênero a todos os níveis de ensino [...]*”, constituem-se como fator importante. Mas quem entende isso? Idealizamos um cenário ao mencionar estes fragmentos, mas o que o currículo realmente vem praticando? Esta mesma Conferência propõe “*estimular a adaptação dos currículos escolares e dos materiais didáticos [...] a fim de promover a capacitação para toda gama de possibilidades ocupacionais em carreiras não tradicionais para as mulheres e os homens [...]*”. No âmbito das DCN’s para a Educação básica brasileira, isso não nos parece como um compromisso assumido na perspectiva de uma política de currículo.

Nesta oportunidade, cumpre destacar outra categoria, a *Igualdade de Gênero*. Diante desta nos perguntamos: qual a política de currículo para a Educação Básica brasileira? Compreendemos que os estudos de gênero não são assim tão recentes, que tiveram início com pessoas, sobretudo mulheres, ao lutarem pela igualdade de direitos. Mas, por que estudar as relações de gênero e a formação e o empoderamento da mulher/menina na educação?

Neste contexto, Magnabosco e Teixeira (2010, p. 21) nos remetem ao seguinte cenário, “[...] homens ocupando postos de trabalho privilegiados, trabalho doméstico desvalorizado e sem remuneração, mulheres ganhando menos ao exercerem a mesma função [...] entre outras situações”. Em outras palavras, para as mulheres é destinado o espaço privado e aos homens o público, como já mencionado neste estudo. Estaria o currículo escolar preparando as mulheres/meninas? Mas o que isso tem a ver com a escola e com as políticas curriculares?

Acreditamos que na escola este cenário não é muito diferente, o que nos leva a pensá-la como uma instituição paradoxal e contraditória; segregadora e homogeneizadora. Esses aspectos foram claramente vivenciados enquanto docente da Educação Básica ao observar a prática e o discurso de professores e professoras, que reforçavam a todo o momento (todo mesmo!), o que seria exclusivo do mundo dos meninos, diferente daquilo que seria exclusivo do mundo das meninas.

Para elucidar essa reflexão no âmbito escolar, Magnabosco e Teixeira (2010, p. 21) trazem como exemplo,

[...] o modo como os espaços são distribuídos: os abertos, como a quadra de esportes, são reservados especialmente para os meninos. Enquanto os mais fechados, menores e de fácil controle, às meninas; lugares onde não se permite, gritos e correria são preferencialmente das meninas; para os meninos, um espaço onde possam fluir a agressividade, a força física, etc. Quando agimos assim, quais são as consequências nas vidas das/os alunas/os e das pessoas com as quais nos relacionamos? Já paramos para pensar porque muitas vezes reproduzimos essas e tantas outras práticas segregadoras?

A partir das questões a cima mencionadas, direcionamos ainda para outra, de um ponto de vista macro, por exemplo, por meio das práticas citadas pelas autoras Magnabosco e Teixeira (2010), estaríamos respeitando os direitos humanos e igualitários dentro das instituições de ensino, no sentido de estarmos cumprindo com o exposto na Carta das Nações Unidas, quando postula no seu 76º artigo “*estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos [...]*”? De algum modo, parece que estamos caminhando na direção do proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ao

ênfatizar que “[...] os sujeitos do processo educativo [...] devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade”? Estamos cumprindo com o proposto no Plano Nacional de Educação-PNE, quando no seu 2º artigo indica “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]”.

Nesta oportunidade, retornamos à questão da pesquisa norteadora deste estudo; ou seja, como as políticas públicas de currículo vêm abarcando as questões de gênero, de forma que venham a contribuir para a formação de meninas empoderadas e de pessoas livres do preconceito e da discriminação. Ponderamos que diante dos fragmentos extraídos a partir dos Tratados Internacionais, paralelamente aos documentos curriculares norteadores da Educação Básica, acrescidos ainda, às experiências vivenciadas enquanto docente nesta modalidade de ensino, nos parece evidente que com todas essas Declarações, Convenções e Conferências, haveria de ter no país um política de currículo para a Educação Básica, clara e explícita, de forma que fosse realmente entendida como força de lei. Entendemos que independentemente da flexibilidade e da abertura que se dá na elaboração dos projetos políticos pedagógicos no âmbito das escolas, município e estado, esta deveria ser uma prerrogativa irrefutável.

No entanto, observamos que as relações de gênero e da mulher, se apresentam de forma subjetiva e fragmentada nos documentos curriculares. A Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo, não faz nenhuma menção à gênero. O que mais se aproxima dessa preocupação, encontramos no seu artigo terceiro, ao indicar que a educação deve se basear em princípios os quais assegurarão “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”. Concordamos com Evedove (2012) ao considerar que esse fragmento parece insuficiente para a garantia da igualdade de gênero, dado a desigualdade histórica já experimentada pelas mulheres em relação aos direitos desfrutados pelos homens.

Um fato que observamos recentemente em vários municípios brasileiros, diz respeito quando da aprovação dos planos municipais de educação pelas câmaras de vereadores, esta ocorrência gerou polêmica a ponto de serem votados pela retirada dos planos municipais, referências aos termos gênero e diversidade. Diante disso nos parece que não há compromissos em instituir uma política de currículo que contribua efetivamente para as questões de gênero e o empoderamento da mulher/menina.

Para tal, observar na condição de educadores e educadoras, como produzimos as diferenças? Como direcionamos nossas práticas e nosso discurso para que possamos

promover um espaço constantemente problematizado e aberto às multiplicidades no qual meninos e meninas possam ser o que quiserem. Reiterando quanto ao exemplo citado por Magnabosco e Teixeira (2010, p. 22), refletimos “[...] será que todas as meninas gostam de ficar no espaço que reservaram para elas? Não seria melhor perguntar às crianças como, em que lugar e com quem gostariam de fazer determinadas atividades?”.

A meta 4, estratégia 4.9, do PNE diz respeito ao “[...] *combate as situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional [...]*”. Reiteramos que o 3º artigo da Convenção de Belém do Pará informa que “*toda mulher tem direito a ser livre de violência*”. Além disso, faz a indicação de “*promover e apoiar programas de educação governamentais e privados, destinados a conscientizar o público para os problemas da violência contra a mulher*”. No entanto, como as políticas curriculares estão direcionando suas ações no sentido de amenizar os problemas da violência, neste caso, mais especificadamente da violência contra a mulher? Cabe ressaltar que nos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, não encontramos nenhuma menção explícita sobre a problemática da violência na perspectiva da mulher/menina. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “[...] *pondera que a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade [...]*”.

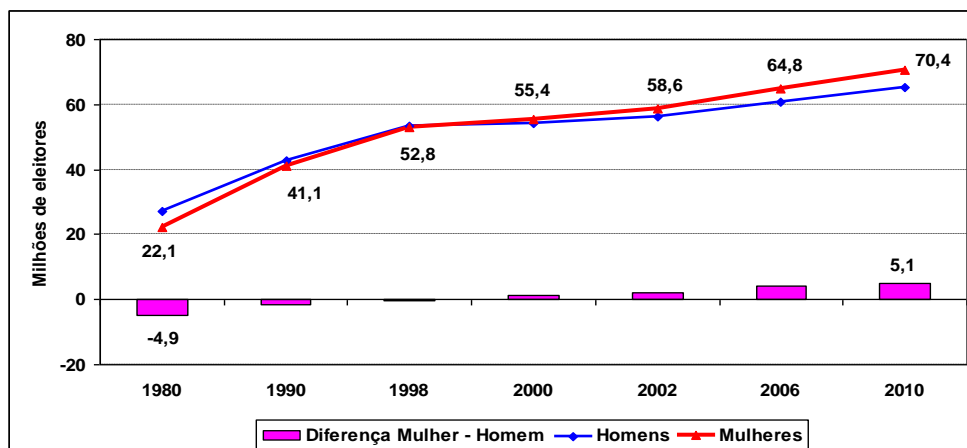
Acreditamos que todas as micros categorias marcadas nesta pesquisa contribuem à sua maneira para a igualdade de gênero, bem como, para formação e o empoderamento da mulher. Nesta perspectiva, destacamos a categoria denominada *Igualdade na vida Política e Pública*, elencamos essa categoria quando nos deparamos com o artigo 7º da CEDAW, o qual menciona que os Estados-parte tomarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher na vida política e pública do país, em particular, garantirão, em igualdade de condições com os homens o direito a “[...] *votar em todas as eleições [...]* *participar na formulação de políticas governamentais e na execução destas, e ocupar cargos públicos [...]*. Reiteramos que essa preocupação se prolonga aos artigos 8º e 9º, os quais se comprometem a eliminar a discriminação contra a mulher na vida pública e privada.

Referindo-nos ainda a esta categoria, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos de 1993, apela à erradicação de todas as formas de discriminação, flagrantes ou ocultas, de que as mulheres são vítimas. Esta Conferência “*insta*” (solicita com frequência) os Governos “[...] *a facilitarem o acesso das mulheres a cargos com competências decisórias e a permitirem a sua maior participação nos processos decisórios [...]*”.

A década de 1990 registrou avanços na participação político-partidária das mulheres brasileiras. Nas eleições federais de 1990, 29 mulheres foram eleitas para a Câmara Federal e uma para o Senado. Em 1994, alcançou-se uma representação feminina de 33 Deputadas e seis Senadoras. Ademais, desde 1996, por iniciativa da então deputada Marta Suplicy do Partido dos Trabalhadores, passou a vigorar um sistema de cotas estipulando, para qualquer dos sexos, percentuais mínimos (atualmente 30%) do número de vagas a que cada partido ou coligação tem direito, beneficiando assim as candidaturas femininas (Lei 9.504, de 30 de setembro de 1997). (CARVALHO, apud BRABO, 2009, 27).

Como já mencionado neste estudo, no Brasil as mulheres conquistaram o direito ao voto em 1932, porém a participação na política partidária impulsionou-se na década de 1980, com a redemocratização do país e a proclamação da Década da Mulher pela ONU em 1975. A fim de apresentarmos dados concisos no que se refere às mulheres no espaço de poder, o gráfico 03 expressa a reversão do hiato de gênero no eleitorado no Brasil, no período que compreende os anos de 1980-2010. Percebamos que em 1980 apenas 22 milhões de mulheres exerciam a sua cidadania, demorando 20 anos para ser duplicada. Já em 2010, o Brasil atingiu um público de 70 milhões de eleitoras.

Gráfico 03: Reversão do hiato de gênero no eleitorado - Brasil: 1980-2010
Eleitorado feminino: de 22 milhões para 70 milhões de eleitoras



Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, apud Alves e Corrêa (2009).

Com a redemocratização do país e a proclamação da Década da Mulher, “criaram-se então, os Conselhos da Condição Feminina³¹, as Delegacias (Policiais) Especializadas da Mulher e diversos grupos feministas, que posteriormente se formalizaram como ONGs [...]”. (CARVALHO, 2009, p. 27). A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres explicita no

³¹ O Conselho Estadual da Condição Feminina foi criado pelo Decreto n. 20.892, de 4/4/1983, e institucionalizado pela Lei n. 5.447, de 1/12/1986. Integrado por representantes da sociedade civil e do poder público, contribui para a formulação e faz o acompanhamento das políticas públicas referentes aos direitos da mulher. <http://www.condicaofeminina.sp.gov.br/portal.php/hist>. Acesso em 08 de outubro de 2016.

site da SPM, que vem enfrentado o desafio de promover o fortalecimento e a participação das mulheres nos espaços de poder e decisão de forma ampla, com base no entendimento de que a sub-representação das mulheres nos espaços de poder e decisão tem diversas causas. Portanto, as mudanças devem ser promovidas em variadas esferas sociais: culturais, educacionais, legislativas e institucionais³².

Por meio da análise dos documentos selecionados para este estudo, nomeamos a macro categoria “*Direitos Humanos Fundamentais*” por apreender que está, abarcaria a todos os demais documentos, cada qual com a sua especificidade. Por conseguinte, fomos identificando outras dez micro categorias, que estão dentro desses direitos humanos fundamentais, os quais foram arrolados no decorrer deste capítulo, sendo: *igualdade de direitos, trabalho, educação, eliminação da discriminação na vida pública e privada, violência, direito cível, capacitação, política de currículo, formação continuada e igualdade de gênero*.

A partir dos Tratados Internacionais analisados paralelamente aos documentos curriculares norteadores da Educação Básica, buscamos promover o debate no campo da educação, mais especificadamente no que diz respeito às políticas de currículo, no sentido de analisar se as políticas curriculares contribuem para compreensão de gênero, para igualdade de gênero e para a formação e o empoderamento da mulher/menina.

Ressaltamos que no campo dos Tratados Internacionais dos Direitos Humanos, notamos cinco áreas prioritárias, instituídas pela ONU, que defendem a participação igualitária das mulheres em todos os aspectos da vida, os quais puderam ser aclarados nos documentos analisados, retomando: a CEDAW de 1979; a Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena de 1993; a Convenção de Belém do Pará de 1994 e a Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim de 1995. Interessa anunciar quais são as cinco áreas prioritárias:

- Aumentar a liderança e a participação das mulheres;
- Eliminar a violência contra as mulheres e meninas;
- Engajar as mulheres em todos os aspectos dos processos de paz e segurança;
- Aprimorar o empoderamento econômico das mulheres;
- Colocar a igualdade de gênero no centro do planejamento e dos orçamentos de desenvolvimento nacional.

No entanto, no que concerne às contribuições das políticas curriculares para as questões de gênero, a formação de meninas/mulheres empoderadas e pessoas livres do

³² Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres-Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/poder-e-participacao-politica>. Acesso em 08 de outubro de 2016.

preconceito e da discriminação, não há dúvidas de que esses conteúdos necessitam de visibilidade, de modo a se converterem em uma política de currículo que seja realmente efetivada nas instâncias escolares. Observamos que os documentos que produzem as diretrizes curriculares no âmbito da Educação Básica brasileira, apesar de trazerem alguns princípios ainda que velados, estes poderiam indicar uma preocupação maior na fomentação de uma política curricular, como mencionamos no decorrer deste capítulo. No entanto as diretrizes curriculares parecem não corresponder aos direitos expressos nas Declarações e Convenções instituídos pela ONU. Além disso, palavras expressas em documentos não garantem que estas se efetivem legitimamente e que suplantem culturas empregadas de longa data no imaginário das pessoas. Porém, acreditamos que sem isso, a concepção de uma política de currículo para que a educação Básica brasileira encaminhe compromissos para a efetiva compreensão de gênero, igualdade de gênero, para a formação e ao empoderamento da mulher/menina se tornaria ainda mais remota.

6 CONSIDERAÇÕES

Provocar discussões sobre gênero, relações de gênero e empoderamento da mulher/menina no âmbito educacional significa olhar criticamente para uma estrutura de poder tendenciosa, estereotipada e discriminatória que foi construída socialmente e, buscar desconstruí-la. Nesse sentido, esta pesquisa teve o intuito de provocar um debate sobre gênero e mulheres no âmbito da Educação Básica, mais especificadamente no que diz respeito às políticas públicas de currículo, no sentido de construir bases que venham contribuir para a compreensão de gênero, para igualdade de gênero, para a formação e ao empoderamento da mulher/menina.

Percebemos a escola como um solo fecundo para a identificação de ações discriminatórias, opressivas, sexistas e outras iniquidades que se tornam recorrentes dentro das instituições de ensino. Essas ações podem ser desencadeadoras de violência (física, moral e psicológica), preconceitos, injustiças, desigualdade, intolerância e, até mesmo evasão escolar, caminhando contra os princípios que elegemos ao analisar os Tratados Internacionais dos Direitos Humanos. Identificamos que esses textos se traduzem em princípios de igualdade de direitos, dignidade e liberdade. No entanto, tais princípios não são efetivamente reconhecidos pelas políticas curriculares.

Faz-se necessário aludir que por meio das análises realizadas para a efetivação desta pesquisa, reconhecemos que um currículo que não contemple gênero, igualdade de gênero e a formação e o empoderamento da mulher/menina, segue na contramão do exposto nos Tratados Internacionais os quais foram assinados pelo Brasil no início do século XXI. Diante disso, sinalizamos a necessidade da efetivação de um currículo pautado pelo respeito aos Direitos Humanos no que se refere às questões de gênero e da mulher.

Elegemos as políticas curriculares para a Educação Básica como objeto de estudo por considerar sua relevância para a estruturação política e organizacional do sistema de ensino. Por entendermos a educação como um processo de socialização entre homens e mulheres; meninos e meninas, que necessitam urgentemente abraçar de maneira mais incisiva essas temáticas.

Ao trazermos essa discussão para o campo educacional, a demanda é por um currículo inclusivo que proponha ações específicas de combate à discriminação e à desigualdade de gênero, no qual a produção de práticas pedagógicas e de material didático, sejam pautados no reconhecimento dos direitos humanos, na igualdade de gênero e que não contribuam para a reprodução de estereótipos. Quando falamos em uma educação que promova a igualdade de

gênero não pretendemos anular a diferença percebida entre as pessoas. Pelo contrário, estamos vislumbrando um espaço democrático no qual tais diferenças não sejam traduzidas em desigualdades.

Temos ciência de que para os setores conservadores a alusão à temática de gênero provoca resistência ao ser abordada. Presenciamos um cenário polemizado no ano de 2014, quando o Congresso Nacional, pressionado pelos setores religiosos, vetaram a inserção de gênero no Plano Nacional de Educação, que conseqüentemente também foi vetada nos Planos Municipais de Educação.

Diante deste cenário nos parece que não há compromissos em instituir uma política de currículo que contribua efetivamente para as questões de gênero e ao empoderamento da mulher/menina. Uma política de currículo que encaminhe ações no sentido de desconstruir a carga discriminatória que historicamente coloca a mulher num patamar de inferioridade. Uma política de currículo que debata estratégias para a superação das desigualdades de gênero e que violam os direitos humanos das mulheres. Uma política de currículo que não compactue com a diferença entre homens e mulheres de forma negativa.

Contemplar as relações de gênero e das mulheres no currículo da Educação Básica significa refletir e questionar sobre a violência contra a mulher, buscando desconstruir atitudes e pensamentos sexistas de meninos e meninas desde a mais tenra idade; refletir e questionar sobre o que leva os homens a terem salários maiores que as mulheres, por exemplo; ou então, porque as mulheres têm espaço reduzido na política. É acima de tudo, andar na direção do que aponta os textos dos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, os quais fundamentam e possibilitam em seus textos a igualdade de gênero e, que deveriam subsidiar efetivamente as políticas curriculares.

A partir da questão norteadora desta pesquisa, a qual focou no fato de que, diante das prerrogativas e princípios definidos nos textos dos Tratados Internacionais com os textos dos documentos oficiais Brasileiros, encaminham compromissos para uma política de currículo a qual demonstre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento da mulher/menina no âmbito da Educação Básica? Outras questões foram emergindo conforme a escrita e a análise dos documentos foram se delineando. Como por exemplo: porque tanta resistência para a efetivação de uma política de currículo para a Educação Básica que contemple tais temáticas e, que contribua de maneira incisiva para a formação e empoderamento da mulher/menina? Porque as políticas curriculares não dialogam de forma efetiva com o que revelam os textos dos Direitos

Humanos Universais e das Mulheres? Não obstante, é evidente que temos mais perguntas do que respostas e, que são as perguntas que impulsionam as pesquisas de cunho científico.

Provocar o debate no campo da educação, mas especificadamente no que diz respeito às políticas de currículo par a Educação Básica, pelo viés de gênero e da mulher, nos fez perceber certa incipiência ao buscar produções científicas que abarcassem estas temáticas. Isso nos parece evidenciar, ainda, maior relevância desta pesquisa, bem como, a urgência na fomentação de estudos científicos que tematizem a educação formal perpassando pelos estudos de gênero e mulheres.

Ao finalizar esta pesquisa, não poderíamos deixar de rememorar a importância dos movimentos feministas para que a igualdade de direitos entre homens e mulheres fosse instituída na Constituição Federal de 1988. Esse fato marcou a história dos movimentos e denota a sua legitimidade. Sendo assim, acreditamos ser imperativa a necessidade de os movimentos feministas e de mulheres dirigirem suas ações de maneira mais incisiva para o campo educacional, presumindo a fomentação de um currículo que contemple o respeito aos princípios da igualdade apresentados nos textos dos documentos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres.

Ponderamos que a inserção da temática de gênero e das mulheres no currículo da Educação Básica constituiria um passo fundamental para a desconstrução dos padrões estabelecidos pela sociedade, bem como, para a construção de uma sociedade justa, humana e igualitária, conforme prevê os Tratados Internacionais. No entanto, evidenciamos nesta pesquisa, que os textos expressos nos documentos oficiais da Educação Básica brasileira não dialogam de forma efetiva com o que revelam os textos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres, pois evidenciaram, muito que timidamente, indicações para uma política de currículo que contemple a inserção das demandas relativas às relações de gênero e ao empoderamento da mulher/menina.

7 REFERÊNCIAS

- ALVES, José Eustáquio Diniz; CORREA, Sonia. **Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo.** 2009. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alvescorrea.pdf. Acesso em 18 de ago de 2016.
- ASSIS, Valesca. **Todos os meses.** Porto Alegre: AGE, 2004.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- AUAD, Daniela. **Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade.** 2005. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=4%3Aeducacao&id=18%3Aformacao-de-professoras-relacoes-de-genero-e-sexualidade-um-caminho-para-a-construcao-da-igualdade&Itemid=15. Acesso em 12 de out de 2016.
- BANDEIRA, Lourdes; MELLO, Hildete Pereira de. **Tempos e Memórias: Movimento Feminista no Brasil.** Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Brasília: SPM, 2010. 68 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições: 70 - 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70 – 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 4. Ed. Tradução Sérgio Milliete. São Paulo: Difel, 1970.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: A experiência vivida.** Tradução de: MILLIET, Sérgio. 2ª ed. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1967. 500p.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami e ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.
- BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. **Gênero e Educação: um caminho para a igualdade.** Revista Em Aberto. v. 27, n 92, p. 15-18, jul/dez. 2014.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: Uma introdução à Psicologia.** 13 ed. São Paulo: Saraiva 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRABO, Tânia S. A. M. **Gênero, Educação e Política: Múltiplos olhares.** São Paulo: Ícone, 2009.
- BRABO, Tânia. S. A. **Gênero e poder local.** São Paulo: Humanitas, 2008.
- BRABO, Tânia. S. A. M. **Cidadania da mulher professora.** São Paulo: Ícone, 2005.

BRASIL. **LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de jan de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, propõe a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2009a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de nov de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de nov de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE – 2014-2014. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. Decreto nº 19.841 de 22 de outubro de 1945. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm. Acesso em 01 de ago de 2106.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

CARVALHO, M. G.; COLOVAN, N. T. **Conceito de gênero, sexualidade e diversidade sexual**. Cadernos Temáticos Refletindo gênero na escola. Curitiba: UTFPR, 2008.

CARVALHO, Marília. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999. Compromisso e Atitude. (2012). Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/convencao-interamericana-para-prevenir-punir-e-erradicar-a-violencia-contr-a-mulher-convencao-de-belem-do-para-1994/>. Acesso e, 15 de out de 2016.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Volume 2. O Poder da Identidade. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEDIN, Centro de Direito Internacional. Declaração e Programa Ação de Viena – Conferencia Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, junho de 1993. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em 02 de ago de 2016.

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará – 1994. Disponível em <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em 02 de ago de 2016.

EVEDOVE, Elissandra Medeiros Dall. **A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo Município de Marília/SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP, 2012.

FEIJÓ, Bruno V. **Por que azul para meninos e rosa para meninas?** Revista Superinteressante. N. 212. Abril, 2005. Disponível em <http://super.abril.com.br/historia/por-que-azul-para-meninos-e-rosa-para-meninas/>. Acesso em 14 de jun. de 2016.

FELIPE, Jane. **Sexualidade, gênero e novas constituições familiares: algumas implicações para a Educação Infantil**. In: CRADY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs) **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 61-66.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar. **Fuxico: Uma maneira lúdica de contribuir para o aprendizado das questões de gênero, sexualidade e raça/etnia. Gênero e Diversidade na escola**. 2012-2013.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. Mar./Abril 1995.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no Sistema de Ensino: Os limites das políticas universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, 2002, 100p.

HERNANDEZ, Matheus de Carvalho. **Dossiê: Direitos Humanos - Diversos Olhares**. (2010). Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/4352/5946> Acesso em 14 de out de 2016.

Histourando uma explosão de descobertas: Conquistas femininas – linha do Tempo. Disponível em <https://histourando.wordpress.com/2014/10/19/conquistas-femininas-linha-do-tempo>. Acesso em 28 de abril de 2016.

HOOKS, Bell. **Feminis is for Everybody**: Passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

IBGE. Censos Demográficos de 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000. Disponível em www.ibge.gov. Acesso em 19 de setembro de 2016.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero, dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, histórica e educação**: construção e desconstrução. Educação e Realidade. Vol. 20 (2). Jul/dez. Porto Alegre, RS, p. 101-132, 1995.

MAGNABOSCO, Maria Madalena; TEIXEIRA, Cintia Maria. **Gênero e Diversidade**: formação de educadores. Autentica. Ouro Preto, MG, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais>. Acesso em 22 de nov de 2016.

MIGUEL, Raquel de Barros; RIAL, Carmem. “**Programa de mulher**”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). Nova história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEBELLO, Marianna. **A proteção internacional aos direitos da mulher**. Revista da EMERJ, v.3, n.11, 2000. P. 155-170.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas. v. 8, n. 2. Santa Catarina: CFH/CCE/UFSC, p.8-41, 2000. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em 10 de set de 2016.

Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Disponível em <http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/internacional/instancias-regionais/o-comite-cedaw-2013-comite-para-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-discriminacao-contr-a-mulher> Acesso em 15 de out de 2016.

OLIVEIRA, Eliana de; et AL. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Metodologia, Política e Filosofia da Educação vol. 4, n. 9, 2003. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=view>. Acesso em 22 de jan de 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em 01 de out. de 2016.

ONU - **Mulheres Brasil** - Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em 02 de ago de 2016.

ONU Mulheres. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferencia Mundial Sobre a Mulher – Pequim, 1995. Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim.pdf. Acesso em 02 de ago de 2016.

ONU Mulheres-Entidades das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Pequim +20. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/pequim20/>. Acesso em 16 de out de 2016.

ONUBR - **A História da Organização** – Nações Unidas do Brasil. Disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca/historia>. Acesso em 14 de out de 2016.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PERROT, Michele. **Escrever uma História das mulheres**: relato de uma experiência. Cadernos Pagu. n. 04, p. 9-28, 1995.

PIMENTEL, Silvia. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher** – CEDAW 1979. Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/convencao-sobre-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-discriminacao-contr-a-mulher-cedaw-1979/>. Acesso em 01 de ago de 2016.

PIMENTEL, Silvia. **Experiências e Desafios**: Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW/ONU) - relatório bienal de minha participação. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 92p.

PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete P. de; MALUF, Sonia W.; PUGA, Vera Lucia. **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

RAGO, M. **Epistemologia Feminista, Gênero e História**. In: Masculino, Feminino, Plural. GROSSI, Pedro J. (orgs). Florianópolis: Mulheres, 1998.

REIS, Cristina d'Ávila. **Sexualidade e Gênero**. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 20, n 118. Jul./ago., p. 5-13, 2006.

ROSEMBERG, F. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Revista Estudos Feministas, São Paulo, v.9, n.2, p.515-540, jul./dez. 2001.

SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação & realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

Secretaria da Segurança Pública. **Linha do Tempo Mulher: Conquista das mulheres nacional e internacional**. Disponível em <http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=291&id=19442>. Acesso em 18 de abril de 2016.

Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres da Presidência da República. **Linha do tempo destaca a evolução dos direitos femininos no Brasil (2014)**. Disponível em <http://andif.com.br/index.php?tipo=noticia&cod=994#.V0T1AvkrLX4>. Acesso em 20 de abril de 2016.

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/programa-mulher-viver-sem-violencia>. Acesso em 20 de set de 2016.

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho>. Acesso em 20 de maio de 2016.

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Disponível em <http://www.spm.gov.br/assuntos/poder-e-participacao-politica>. Acesso em 08 de out de 2016.

Secretarias de Relações institucionais – Conselho Estadual de Condição Feminina. Disponível em http://www.relacoesinstitucionais.sp.gov.br/portal.php/conselhos/condicao_feminina. Acesso em 20 de maio de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa**. Porto alegre, ArtMed, 2011.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe os divide**. São Paulo: Xamã, 2001.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em 01 de ago de 2016.

VIANNA, Claudia Pereira; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHLLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fatima Salum. **Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr.-jun. 2011.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. In Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr.2004.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação básica: Quem se importa?** Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*. v. 27. n. 95, p. 407-428, 2006.

8 APÊNDICES

APÊNDICE A

| Categoria | Princípios | CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS - Decreto nº 19.841 de 22/10/1945 |
|-------------------------------|---|--|
| Direitos Humanos Fundamentais | Dignidade Valor Igualdade de | <p>Artigo 3 [...] promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos [...];</p> <p>Artigo 8. As Nações Unidas não farão restrições quanto à elegibilidade de homens e mulheres destinados a participar em qualquer caráter e em condições de igualdade em seus órgãos principais e subsidiários;</p> <p>Artigo 13.1 b) promover cooperação internacional nos terrenos econômico, social, cultural, educacional e sanitário e favorecer o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais [...];</p> <p>Artigo 55 c) o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião;</p> <p>Artigo 76 c) estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo língua ou religião e favorecer o reconhecimento da interdependência de todos os povos.</p> |
| | Direitos Progresso Social Melhores condições de vida Liberdade | <p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 10 de dezembro de 1948</p> <p>Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...];</p> <p>Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie [...];</p> <p>Artigo 7. Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação [...];</p> <p>Artigo 10. Todo ser humano tem direito em plena igualdade [...];</p> <p>Artigo 16. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, tem o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução;</p> <p>Artigo 18 Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento;</p> <p>Artigo 19 Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão [...];</p> <p>Artigo 21 Todo ser humano tem direito de acesso ao serviço público do seu país [...];</p> <p>Artigo 23 todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha do emprego [...] Tem direito a igual remuneração por igual trabalho [...] justa e satisfatória [...];</p> <p>Artigo 26 Todo ser humano tem direito à instrução.</p> |
| | | <p style="text-align: center;">CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER – CEDAW – 1979</p> <p>Artigo 3º [...] assegurar o pleno desenvolvimento e progresso da mulher [...] em igualdade de condições com o homem.</p> <p>Artigo 5º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO NA VIDA PRIVADA: a) Modificar os padrões socioculturais de conduta de</p> |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| Direitos Humanos Fundamentais | <p>Dignidade</p> <p>Valor</p> <p>Igualdade de</p> <p>Direitos</p> <p>Progresso Social.</p> <p>Melhores condições de vida</p> <p>Liberdade</p> | <p>homens e mulheres [...] que estejam baseadas na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres. b) [...] responsabilidade comum de homens e mulheres no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento de seus filhos [...].</p> <p>Artigo 7º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO NA VIDA POLÍTICA E PÚBLICA: a) votar em todas as eleições [...]; b) participar na formulação de políticas governamentais e na execução destas, e ocupar cargos públicos.</p> <p>Artigo 8º [...] garantir à mulher a oportunidade de representar seu governo no plano internacional e de participar no trabalho das organizações internacionais.</p> <p>Artigo 10º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO: a) Mesmas condições de carreira e capacitação profissional; b) acesso aos mesmos currículos e exames [...]; c) eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis de masculino e feminino [...] mediante o estímulo à educação mista e a modificação dos livros e programas escolares [...]; d) oportunidades para obtenção de bolsas de estudo; e) [...] acesso aos programas de educação supletiva [...]; f) Redução da taxa de abandono feminino [...]; g) participação ativa nos esportes e na educação física; h) acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família [...].</p> <p>Artigo 11º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO NA ESFERA DO EMPREGO: 1 a) direito inalienável de todo ser humano; b) direito às mesmas oportunidades [...]; c) direito de escolher livremente profissão e emprego [...]; d) [...] direito a igual remuneração e benefícios [...]; e) direito à seguridade social [...]; f) direito à proteção da saúde e à segurança nas condições de trabalho [...]. 2 a) Proibir a demissão por motivo de gravidez ou licença maternidade [...] b) implantar a licença maternidade [...] c) [...] criação e desenvolvimento de uma rede de serviços destinados ao cuidado das crianças.</p> <p>Artigo 12º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO DA ESFERA DOS CUIDADES MÉDICOS: [...] garantirão à mulher assistência apropriada em relação à gravidez, ao parto e ao período posterior ao parto [...].</p> <p>Artigo 13º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO EM OUTRAS ESFERAS DA VIDA ECONÔMICA E SOCIAL: a) direito a benefícios familiares; b) direito a obter empréstimos bancários, hipotecas [...].</p> <p>Artigo 14º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO NAS ZONAS RURAIS: d) obter todos os tipos de educação e de formação, acadêmica e não acadêmica e os relacionados à alfabetização funcional [...].</p> <p>Artigo 16º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO EM TODOS OS ASSUNTOS RELATIVOS AO CASAMENTO: a) o mesmo direito de contrair matrimônio; b) o mesmo direito de escolher livremente o cônjuge [...]. c) os mesmos direitos e responsabilidades durante o casamento e por ocasião de sua dissolução; d) os mesmos direitos e responsabilidades como pais [...]; e) os mesmos direitos de decidir sobre o número de filhos; f) os mesmos direitos e responsabilidades com respeito à tutela [...]; g) os mesmos direitos pessoais como marido e mulher, inclusive o direito de escolher sobrenome, profissão e ocupação.</p> |
| Direitos Humanos Fundamentais | <p>Dignidade</p> <p>Valor</p> | <p style="background-color: #008000; color: white; text-align: center;">DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA – Conferência Mundial dos Direitos Humanos – 1993.</p> <p>I 1. [...] promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos [...].</p> <p>18 [...] a participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo [...]. A violência baseada no sexo da pessoa e todas as formas de assédio e exploração sexual [...] são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas [...]. Os direitos humanos das mulheres deverão constituir parte integrante das atividades das Nações Unidas [...]. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos insta os Governos [...] com vista à proteção</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Igualdade de Direitos Progresso Social Melhores condições de vida Liberdade</p> | <p>e à promoção dos Direitos Humanos das mulheres e das meninas. 33 [...] a educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A educação em matéria de DH e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenha um papel importante na promoção e no respeito dos DH em relação à todos os indivíduos, sem distinção [...]. 3 A IGUALDADE DE ESTATUTO E OS DH DAS MULHERES: [...] sublinha igualmente a importância da integração e da plena participação das mulheres [...] como destinatárias do processo de desenvolvimento [...]. 37 A igualdade de estatuto e os DH das mulheres devem ser integrados nas principais atividades de todo o sistema das Nações Unidas [...] devem ser tomadas medidas para aumentar a cooperação entre a Comissão sobre o Estatuto da Mulher, a Comissão dos DH, o Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres, o Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento e outras agências desta organização. 38 A Conferência sobre DH salienta principalmente a importância de se trabalhar no sentido da eliminação da violência contra as mulheres na vida pública e privada, da eliminação de todas as formas de assédio sexual, exploração e tráfico de mulheres para prostituição, da eliminação de tendências sexistas na administração da justiça e da erradicação de quaisquer conflitos. As violações dos direitos das mulheres em situações de conflito armado constituem violações dos princípios internacionais fundamentais de DH e de Direitos Humanitários [...]. 39 A Conferência Mundial sobre DH apela à erradicação de todas as formas de discriminação, flagrantes ou ocultas, de que as mulheres são vítimas [...]. 41 A Conferência Mundial sobre DH reconhece a importância das mulheres poderem usufruir o mais elevado padrão de saúde física e mental ao longo das suas vidas [...]. 43. A Conferência Mundial dos DH insta os Governos [...] a facilitarem o acesso das mulheres a cargos com competências decisórias e a permitirem a sua maior participação nos processos decisórios [...].</p> |
| <p>Direitos Humanos Fundamentais</p> | <p>Dignidade Valor Igualdade de Direitos Progresso Social</p> | <p style="text-align: center;">CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVINIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER “CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ” – 1994.</p> <p>Artigo 1 [...] entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na privada. Artigo 3 Toda mulher tem direito a ser livre de violência [...]. Artigo 4 Toda mulher tem direito ao reconhecimento, desfrute, exercício e proteção de todos os direitos humanos e liberdades consagrados em todos os instrumentos regionais e internacionais relativos aos DH. Artigo 5 Toda mulher poderá exercer livre e plenamente seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais; Artigo 6 a) o direito da mulher de ser livre de todas as formas de discriminação; b) ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade e submissão. Artigo 7 Os Estados Partes condenam todas as formas de violência contra a mulher e convêm em adotar [...] políticas destinadas a prevenir, punir e erradicar tal violência. Artigo 8 Os Estados Parte convêm em adotar, progressivamente, medidas específicas, inclusive programas destinados a: a) promover o conhecimento e a observância do direito da mulher [...]; b) modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres; d) prestar serviços especializados apropriados à mulher sujeita à violência [...]; e) promover e apoiar</p> |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | <p>Melhores condições de vida</p> <p>Liberdade</p> | <p>programas de educação governamentais e privados, destinados a conscientizar o público para os problemas da violência contra a mulher; f) proporcionar à mulher sujeitada a violência acesso a programas eficazes de reabilitação e treinamento que lhe permitam participar plenamente da vida pública, privada e social; g) incentivar os meios de comunicação a que formulem diretrizes adequadas de divulgação [...] h) assegurar a pesquisa e coleta estatística e outras informações relevantes concernentes à causa, consequências e frequências da violência contra a mulher [...]; i) promover a cooperação internacional.</p> |
| <p>Direitos Humanos Fundamentais</p> | <p>Assegurar a igualdade de acesso à educação</p> | <p style="text-align: center;">Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher-Pequim 1995</p> <p>EDUCAÇÃO – B69: 69. A educação é um direito humano e constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz [...]. A alfabetização das mulheres é importante para melhorar a saúde, a nutrição e a educação na família, assim como para habilitar a mulher a participar na tomada de decisões na sociedade.</p> <p>72. A criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente e encorajados a alcançar o seu potencial pleno, com respeito à sua liberdade de pensamento, consciência, religião e crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens de mulheres e homens não estereotipadas, seria instrumento eficaz para eliminar as causas de discriminação contra a mulher e a desigualdade entre mulheres e homens.</p> <p>74. Em geral continua havendo uma atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo e no material didático, e raras vezes se atende às necessidades especiais das meninas e das mulheres [...].</p> <p>B.1 Assegurar a igualdade de acesso à educação – 80. Medidas que os governos devem adotar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) promover o objetivo de igualdade de acesso à educação[...] c) eliminar as disparidades por razões de gênero no acesso a todos os graus de ensino superior [...]; d) estabelecer um sistema educacional que considere as questões relacionadas com gênero, a fim de garantir igualdade de oportunidades na educação e na capacitação [...]; e) oferecer às jovens [...] formação acadêmica e técnica [...] para participar plenamente da sociedade. f) [...]facilitar aos pais a possibilidade de escolher a educação para suas filhas, velando para que as instituições educacionais respeitem os direitos das mulheres e das meninas à liberdade de consciência [...]; g) promover um quadro educacional de que sejam eliminadas todas as barreiras que impeçam o acesso à escola ou a permanência nela de adolescentes grávidas e mães jovens [...]; <p>B.2 Eliminar o analfabetismo entre as mulheres – 81. Medidas que os governos, os órgãos nacionais, regionais e internacionais, os doadores bilaterais e multilaterais, bem como as organizações não governamentais, devem adotar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) reduzir a taxa de analfabetismo feminino [...]; c) eliminar as disparidades por motivo de gênero nas taxas de educação elementar e alfabetização funcional de mulheres e homens, como recomenda a Declaração Universal de Educação para Todos; <p>B. 3. Aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e à educação permanente – 8. Medidas que os governos, em cooperação com os empregadores, trabalhadores e sindicatos, as organizações internacionais e não governamentais, inclusive organizações de mulheres jovens e as instituições educacionais devem adotar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) elaborar e aplicar políticas de ensino, capacitação e reciclagem destinadas às mulheres; b) estimular o reconhecimento pelo sistema educativo das oportunidades de ensino extra-escolar para as meninas e as mulheres; |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| | | <p>c) proporcionar às mulheres e às meninas informação sobre a disponibilidade de formação profissional, programas de instrução em ciência e tecnologia e programas de educação permanente [...];</p> <p>d) formular programas de ensino e de formação para mulheres desempregadas, a fim de proporcionar lhes novos conhecimentos teóricos e práticos [...];</p> <p>e) [...] aumentar o acesso das meninas e mulheres ao ensino e à formação profissional nos campos das ciências, das matemáticas, da engenharia, da ciência e tecnologia ambientais, da tecnologia de informação e da alta tecnologia [...];</p> <p>g) estimular a adaptação dos currículos escolares e dos materiais didáticos, estimular um ambiente educativo favorável e adotar medidas concretas, a fim de promover a capacitação para toda gama de possibilidades ocupacionais em carreiras não tradicionais para as mulheres e os homens [...];</p> <p>h) elaborar planos de estudo e materiais didáticos, formular e adotar medidas concretas para garantir às mulheres um maior acesso aos setores técnicos e científicos [...];</p> <p>i) elaborar políticas e programas para estimular a participação das mulheres em todos os programas de aprendizagem;</p> <p>B. 4. Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação – 83. Medidas que os governos, as autoridades educacionais e outras instituições educacionais e acadêmicas devem adotar:</p> <p>a) formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino [...];</p> <p>b) [...] promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos a partir do nível pré-escolar; elaborar, em especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes;</p> <p>c) elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo [...];</p> <p>d) [...] garantir que, em todos os níveis de educação, as professoras tenham as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento que seus colegas do sexo masculino [...];</p> <p>f) adotar medidas concretas para aumentar a proporção das mulheres que participam na elaboração de políticas e na tomada de decisões em matéria de educação [...];</p> <p>g) apoiar e realizar estudos e pesquisas sobre questões de gênero em todos os níveis de ensino [...];</p> <p>h) oferecer a todas as mulheres treinamento em liderança e oportunidades de exercitá-la,</p> <p>j) elaborar programas de educação em matéria de direitos humanos que incorporem a dimensão de gênero a todos os níveis de ensino [...];</p> |
| Direitos Humanos Fundamentais | Liberdade Solidariedade Cidadania | <p style="text-align: center;">LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB.</p> <p>PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL - Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;</p> <p>II – Liberdade de aprender [...];</p> <p>IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância.</p> |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| <p>Direitos Humanos Fundamentais</p> | <p>Autonomia Responsabilidade Solidariedade Respeito Liberdade de expressão Proteção Saúde Dignidade</p> | <p style="text-align: center;">DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Resolução nº 5, DE 17 de dezembro de 2009.</p> <p>2. DEFINIÇÕES 2.2 Criança: sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]. 2.3 Currículo: conjunto de práticas [...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...].</p> <p>4. PRINCÍPIOS Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: [...] da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.</p> <p>5. CONCEPÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA Construindo novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.</p> <p>6. OBJETIVOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA [...] direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade [...].</p> <p>7. ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇO, TEMPO E MATERIAIS que assegurem: Reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas [...].</p> <p>8. PROPOSTA PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE que assegurem: [...] combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica [...].</p> <p>11. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – Eixos do Currículo: garantir experiências que: Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.</p> |
| <p>Direitos Humanos Fundamentais</p> | <p>Ética Liberdade Justiça social Pluralidade Solidariedade Sustentabilidade</p> | <p style="text-align: center;">DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2013.</p> <p>II o papel do Estado no direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos.</p> <p>2 Mérito O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social alienável à educação.</p> <p>A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam [...]</p> <p>Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos [...] todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.</p> <p>[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos [...]. EDUCAÇÃO</p> <p>As [...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica [...] fundamenta-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>2.1 REFERENCIAS CONCEITUAIS</p> <p>[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p> <p>[...] ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos.</p> <p>A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania.</p> <p>2.3 II consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.</p> <p>II a relevância de um projeto político pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e pluralidade cultural.</p> <p>2.4 A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes [...] Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional [...].</p> <p>2.4.1 A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador.</p> <p>2.5.1.1 [...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.</p> <p>2.6.1 O projeto político pedagógico [...] É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais.</p> <p>A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico [...].</p> <p>2.6.3 A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para todos os sujeitos do processo educativo.</p> |
|--|--|---|

| PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE | | |
|----------------------------------|--|--|
| Direitos Humanos Fundamentais | <p>Superação das desigualdades educacionais</p> <p>Cidadania</p> <p>Erradicação de todas as formas de discriminação</p> <p>Respeito aos direitos humanos e à diversidade</p> | <p>Artigo 2º I-erradicação do analfabetismo, III-superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X-promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...].</p> <p>Meta 3 estratégia 3.13 implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer forma de discriminação [...].</p> <p>Meta 4 estratégia 4.9 [...] combate as situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional [...].</p> <p>Meta 7 estratégia 7.23 garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura da paz [...].</p> <p>Meta 12 estratégia 12.11 fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais [...].</p> <p>Meta 14 estratégia 14. 8 estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências.</p> |

APÊNDICE B

| MACRO CATEGORIA: DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS | |
|---|--|
| Princípios: Dignidade - Valor - Progresso Social - Liberdade - Melhores Condições de Vida | |
| Micro categorias | IGUALDADE DE DIREITOS |
| | CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS - Decreto nº 19.841 de 22/10/1945 |
| | Artigo 76 c) estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo língua ou religião e favorecer o reconhecimento da interdependência de todos os povos. |
| | DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 10 de dezembro de 1948 |
| | Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]; Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração [...]; Artigo 18 Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento; Artigo 19 Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão [...]; |
| | CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER – CEDAW – 1979 |
| | Artigo 3º [...] assegurar o pleno desenvolvimento e progresso da mulher [...] em igualdade de condições com o homem. |
| | DECLARAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DE VIENA – Conferência Mundial dos Direitos Humanos – 1993 |
| | 18 [...] a participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional [...]; 33 [...] a educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A educação [...] desempenha um papel importante na promoção e no respeito dos DH em relação à todos os indivíduos, sem distinção [...]. |
| | CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVINIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER – “CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ” – 1994 |
| | Artigo 4 Toda mulher tem direito ao reconhecimento, desfrute, exercício e proteção de todos os direitos humanos e liberdades consagrados em todos os instrumentos regionais e internacionais relativos aos DH. |
| | DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER – PEQUIM 1995. |
| | B 69. A educação é um direito humano e constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos de igualdade. B2. Eliminar as disparidades por motivo de gênero nas taxas de educação elementar e alfabetização funcional de mulheres e homens [...]. |
| | |

| TRABALHO | |
|--|---|
| | <p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 10 de dezembro de 1948</p> <p>Artigo 23 todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha do emprego [...] Tem direito a igual remuneração por igual trabalho [...] justa e satisfatória [...];</p> |
| | <p style="text-align: center;">CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER – CEDAW – 1979</p> <p>Artigo 11º ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO NA ESFERA DO EMPREGO: 1 a) direito inalienável de todo ser humano; b) direito às mesmas oportunidades [...]; c) direito de escolher livremente profissão e emprego [...]; d) [...] direito a igual remuneração e benefícios [...]; e) direito à seguridade social [...]; f) direito à proteção da saúde e à segurança nas condições de trabalho [...]. 2 a) Proibir a demissão por motivo de gravidez ou licença maternidade [...] b) implantar a licença maternidade [...] c) [...] criação e desenvolvimento de uma rede de serviços destinados ao cuidado das crianças.</p> |
| EDUCAÇÃO | |
| | <p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 10 de dezembro de 1948</p> <p>Artigo 26 Todo ser humano tem direito à instrução.</p> |
| | <p style="text-align: center;">CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER – CEDAW – 1979</p> <p>Artigo 10º a) Mesmas condições de carreira e capacitação profissional; b) acesso aos mesmos currículos e exames [...]; c) eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis de masculino e feminino [...] mediante o estímulo à educação mista e a modificação dos livros e programas escolares [...]; d) oportunidades para obtenção de bolsas de estudo; e) [...] acesso aos programas de educação supletiva [...]; f) Redução da taxa de abandono feminino [...]; g) participação ativa nos esportes e na educação física;</p> |
| | <p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER – PEQUIM 1995</p> <p>B 69. A alfabetização das mulheres é importante para melhorar a saúde, a nutrição e a educação na família, assim como para habilitar a mulher a participar na tomada de decisões na sociedade.</p> <p>72. A criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente e encorajados a alcançar o seu potencial pleno, com respeito à sua liberdade de pensamento, consciência, religião e crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens de mulheres e homens não estereotipadas, seria instrumento eficaz para eliminar as causas de discriminação contra a mulher e a desigualdade entre mulheres e homens.</p> <p>B.1 a) promover o objetivo de igualdade de acesso à educação[...], b) eliminar as disparidades por razões de gênero no acesso a todos os graus de ensino superior [...]; d) estabelecer um sistema educacional que considere as questões relacionadas com gênero, a fim de garantir igualdade de oportunidades na educação e na capacitação [...]; g) promover um quadro educacional de que sejam eliminadas todas as barreiras que impeçam o acesso à escola ou a permanência nela de adolescentes grávidas e mães jovens [...]; B2.a) reduzir a taxa de analfabetismo feminino[...]</p> <p>B3. b) estimular o reconhecimento pelo sistema educativo das oportunidades de ensino extra-escolar para as meninas e as mulheres. c) proporcionar as mulheres e as meninas informação sobre a disponibilidade de formação profissional, programas de instrução a ciências e tecnologia e programas de educação permanente [...]; B. 4. Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação.</p> |
| ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO NA VIDA PRIVADA, POLÍTICA E PÚBLICA | |

| | |
|----------------------|--|
| | <p align="center">CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER – CEDAW – 1979</p> <p>Artigo 5º a) Modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres [...] que estejam baseadas na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres.</p> <p>Artigo 7º a) votar em todas as eleições [...]; b) participar na formulação de políticas governamentais e na execução destas, e ocupar cargos públicos. Artigo 8º [...] garantir à mulher a oportunidade de representar seu governo no plano internacional e de participar no trabalho das organizações internacionais.</p> |
| | <p align="center">DECLARAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DE VIENA – 1993</p> <p>39. A conferência mundial sobre Direitos Humanos apela à erradicação de todas as formas de discriminação, flagrantes ou ocultas, de que as mulheres são vítimas. 43. A Conferência Mundial dos DH insta os Governos [...] a facilitarem o acesso das mulheres a cargos com competências decisórias e a permitirem a sua maior participação nos processos decisórios [...].</p> |
| VIOLÊNCIA | |
| | <p align="center">DECLARAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DE VIENA – 1993</p> <p>38 A Conferência sobre DH salienta principalmente a importância de se trabalhar no sentido da eliminação da violência contra as mulheres na vida pública e privada, da eliminação de todas as formas de assédio sexual, exploração e tráfico de mulheres para prostituição, da eliminação de tendências sexistas na administração da justiça e da erradicação de quaisquer conflitos. As violações dos direitos das mulheres em situações de conflito armado constituem violações dos princípios internacionais fundamentais de DH e de Direitos Humanitários [...].</p> |
| | <p align="center">CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVINIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER – “CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ” – 1994.</p> <p>Artigo 1 [...] entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na privada. Artigo 3 Toda mulher tem direito a ser livre de violência [...]</p> <p>Artigo 7 Os Estados Partes condenam todas as formas de violência contra a mulher e convêm em adotar [...] políticas destinadas a prevenir, punir e erradicar tal violência. Artigo 8 d) prestar serviços especializados apropriados à mulher sujeita à violência [...]; e) promover e apoiar programas de educação governamentais e privados, destinados a conscientizar o público para os problemas da violência contra a mulher; f) proporcionar à mulher sujeitada a violência acesso a programas eficazes de reabilitação e treinamento que lhe permitam participar plenamente da vida pública, privada e social.</p> |
| DIREITO CIVIL | |
| | <p align="center">DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 10 de dezembro de 1948</p> <p>Artigo 16. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, tem o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução;</p> |
| | <p align="center">CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER – CEDAW – 1979</p> <p>Artigo 16º a) o mesmo direito de contrair matrimônio; b) o mesmo direito de escolher livremente o cônjuge [...]. c) os mesmos direitos e responsabilidades durante o casamento e por ocasião de sua dissolução; d) os mesmos direitos e responsabilidades como pais [...]; e) os</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| | mesmos direitos de decidir sobre o numero de filhos; f) os mesmos direitos e responsabilidades com respeito à tutela [...]; g) os mesmos direitos pessoais como marido e mulher, inclusive o direito de escolher sobrenome, profissão e ocupação. |
| CAPACITAÇÃO | |
| | <p style="text-align: center;">CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVINIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER “CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ” – 1994</p> <p>Artigo 8º f) proporcionar à mulher sujeitada a violência acesso a programas eficazes de reabilitação e treinamento que lhe permitam participar plenamente da vida pública, privada e social;</p> |
| | <p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER – PEQUIM 1995</p> <p>B.3. Aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e à educação permanente; B.3 a) elaborar e aplicar políticas de ensino, capacitação e reciclagem destinadas às mulheres; d) formular programas de ensino e de formação para mulheres desempregadas, a fim de proporcionar lhes novos conhecimentos teóricos e práticos [...]; i) elaborar políticas e programas para estimular a participação das mulheres em todos os programas de aprendizagem; g) apoiar e realizar estudos e pesquisas sobre questões de gênero em todos os níveis de ensino [...]; h) oferecer a todas as mulheres treinamento em liderança e oportunidades de exercitá-la.</p> |
| POLÍTICA DE CURRÍCULO | |
| | <p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER – PEQUIM 1995</p> <p>B. 3 g) estimular a adaptação dos currículos escolares e dos materiais didáticos, estimular um ambiente educativo favorável e adotar medidas concretas, a fim de promover a capacitação para toda gama de possibilidades ocupacionais em carreiras não tradicionais para as mulheres e os homens [...]; h) elaborar planos de estudo e materiais didáticos, formular e adotar medidas concretas para garantir às mulheres um maior acesso aos setores técnicos e científicos [...]; B 4. a) formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino [...]; j) elaborar programas de educação em matéria de direitos humanos que incorporem a dimensão de gênero a todos os níveis de ensino [...]. B 4 [...] elaborar, em especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes.</p> |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | |
| | <p style="text-align: center;">DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER – PEQUIM 1995</p> <p>B 4c) elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo [...]</p> |
| IGUALDADE DE GÊNERO | |
| | <p style="text-align: center;">CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVINIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER “CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ” – 1994.</p> <p>Artigo 6 a) o direito da mulher de ser livre de todas as formas de discriminação; b) ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade e submissão. Artigo 8 b) modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres.</p> |

DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER – PEQUIM 1995

B 2 c) eliminar as disparidades por motivo de gênero nas taxas de educação elementar e alfabetização funcional de mulheres e homens [...]; B 4 b) [...] promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos a partir do nível pré-escolar [...];[...] garantir que, em todos os níveis de educação, as professoras tenham as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento que seus colegas do sexo masculino [...]; f) adotar medidas concretas para aumentar a proporção das mulheres que participam na elaboração de políticas e na tomada de decisões em matéria de educação [...].

APÊNDICE C

| MACRO CATEGORIA: DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS | |
|---|--|
| Princípios: Liberdade-Solidariedade-Cidadania-Autonomia-Responsabilidade-Respeito-Liberdade de expressão-Proteção-Saúde-Dignidade-Ética-Justiçasocial-Pluralidade-Sustentabilidade-Superação das desigualdades educacionais-Eradicação de todas as formas de discriminação-Respeito aos direitos humanos e à diversidade. | |
| Micro categorias | IGUALDADE DE DIREITOS |
| | <p style="text-align: center;">LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB</p> <p>I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II – Liberdade de aprender [...]; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância.</p> |
| | <p style="text-align: center;">DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Resolução nº 5, DE 17 de dezembro de 2009</p> <p>Criança: sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...].</p> <p>[...] dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.</p> <p>[...] direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade [...].</p> |
| | <p style="text-align: center;">DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2013</p> <p>II o papel do Estado no direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos.</p> <p>2 Mérito O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social alienável à educação.</p> <p>[...] fundamenta-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania.</p> <p>2.5.1.1 [...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.</p> |
| | <p style="text-align: center;">PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE</p> <p>Artigo 2º I-erradicação do analfabetismo, III-superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X-promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...].</p> |

| POLÍTICA DE CURRÍCULO | |
|-----------------------|--|
| | <p>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Resolução nº 5, DE 17 de dezembro de 2009 Construindo novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. [...] conjunto de práticas [...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...].</p> |
| | <p style="text-align: center;">DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2013</p> <p>[...] ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos.</p> <p>II a relevância de um projeto político pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e pluralidade cultural.</p> <p>2.4.1 A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade [...].</p> <p>2.6.1 O projeto político pedagógico [...] É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico [...].</p> |
| | <p style="text-align: center;">PNE – 2014-2024</p> <p>Meta 3 estratégia 3.13 implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer forma de discriminação [...]</p> <p>Meta 4 estratégia 4.9 [...] combate as situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional [...].</p> <p>Meta 12 estratégia 12.11 fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais [...].</p> |
| DIVERSIDADE | |
| | <p>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Resolução nº 5, DE 17 de dezembro de 2009 Princípios: [...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas [...]. Garantir experiências que: possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.</p> |
| | <p style="text-align: center;">DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2013</p> <p>A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam [...].</p> <p>Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos [...] todos que</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.</p> <p>2.3 II consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.</p> <p>2.4 A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes [...] Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional [...].</p> <p>2.6.3 A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para todos os sujeitos do processo educativo.</p> |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | |
| PNE 2014-2014 | |
| | <p>Meta 7 estratégia 7.23 garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura da paz [...].</p> |
| CAPACITAÇÃO | |
| PNE 2014-2014 | |
| | <p>Meta 14 estratégia 14. 8 estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências.</p> |