

GÊNERO E EDUCAÇÃO

fortalecendo
uma agenda
para as políticas
educacionais

GÊNERO E EDUCAÇÃO

fortalecendo uma agenda
para as políticas educacionais



GÊNERO E EDUCAÇÃO

fortalecendo uma agenda
para as políticas educacionais

Cláudia Vianna
Denise Carreira
Ingrid Leão
Sandra Unbehaum
Suelaine Carneiro
Sylvia Cavasin



 ação
educativa




Fundação Carlos Chagas


comunicação em sexualidade





Gênero e Educação: Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais
COEDIÇÃO: Ação Educativa; CLADEM – Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher; ECOS – Comunicação em Sexualidade; Geledés – Instituto da Mulher Negra e Fundação Carlos Chagas.

**Esta publicação é uma ação do Projeto GÊNERO E EDUCAÇÃO:
FORTALECENDO UMA AGENDA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**
REALIZAÇÃO: Ação Educativa.

PARCERIAS: CLADEM – Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher; ECOS – Comunicação em Sexualidade; Geledés – Instituto da Mulher Negra.

APOIO: Edital Público do governo federal SPM/PR (Convênio n. 077/2014).

APOIO INSTITUCIONAL À AÇÃO EDUCATIVA: Pão Para o Mundo (Brot für Die Welt).

EQUIPE: Denise Carreira (coord.), Fernando Araújo, Ingrid Leão, Jaqueline dos Santos, Suelaine Carneiro e Sylvia Cavasin.

COLABORADORES: Denise Eloy, Gledson Neix, Juliana Gonçalves, Juliane Cintra, Marcos Silva, Maria Falcão, Sandra Matos, Vagner Pereira.

Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais
COEDIÇÃO: Ação Educativa; CLADEM – Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher; ECOS – Comunicação em Sexualidade; Geledés – Instituto da Mulher Negra e Fundação Carlos Chagas.

APOIO: Edital Público SPM/PR do governo federal SPM/PR (Convênio n. 077/2014).

COORDENAÇÃO: Denise Carreira.

PRODUÇÃO: Ingrid Leão.

REVISÃO: Daniela dos Santos.

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Aeroestúdio.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Antonio Carlos de Souza Junior, CRB8/9119)

C314g

Carreira, Denise

Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais / Denise Carreira... [et al.]. São Paulo : Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

248p.

ISBN: 978-85-86382-42-0

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Políticas Educacionais.
4. Cultura Afro-Brasileira. 5. Vianna, Cláudia. 6. Unbehaum, Sandra.
7. Carneiro, Suelaine. 8 Leão, Ingrid. 9 Cavasin, Sylvia. I. Autor. II. Título.

Outubro de 2016

Ação Educativa: www.acaoeducativa.org/

CLADEM Brasil: www.cladem.org

ECOS – Comunicação e Sexualidade: www.facebook.com/ecos.1989/

Geledés – Instituto da Mulher Negra: www.geledes.org.br

Fundação Carlos Chagas: www.fcc.org.br

APRESENTAÇÃO

Esta publicação reúne um conjunto de artigos resultante do *projeto Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, apoiado por meio do edital público SPM/PR (Convênio n. 077/2014). O Projeto foi desenvolvido entre 2014 e 2016 pela Ação Educativa em parceria com as organizações CLADEM – Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Geledés – Instituto da Mulher Negra.

Além das quatro organizações de sociedade civil, a coedição desta publicação conta com a participação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, instituição de pesquisa de grande reconhecimento acadêmico e parceira em várias ações comprometidas com a promoção da igualdade de gênero na educação.

Os artigos

Com o objetivo de tornar conhecidos os propósitos e as ações do Projeto Gênero e Educação, a Introdução deste livro apresenta as principais contribuições e o potencial articulador da iniciativa em um contexto político bastante desafiante do país. Contexto no qual a questão de gênero vem sendo objeto de disputas acirradas com grupos religiosos fundamentalistas e com outros grupos contrários às agendas de direitos humanos – como o movimento Escola Sem Partido – no processo de tramitação e implementação dos planos de educação nacional, estaduais e municipais e no cotidiano de muitas escolas públicas do país.





Em seguida, Denise Carreira aborda no artigo *Informe Brasil – Gênero e Educação: da Conae às Diretrizes Nacionais*, as principais recomendações e desdobramentos deste que foi o documento base do Projeto. Elaborado em 2011 e atualizado em 2013, sob responsabilidade da Ação Educativa, o Informe foi desenvolvido no marco da Campanha por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória, coordenada pelo CLADEM.

Apresentado em 2011 ao Congresso Nacional e no mesmo ano em audiência pública à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), o Informe foi atualizado em 2013 e constituiu uma das principais referências para os debates ocorridos no processo que culminou na segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em novembro de 2014, em Brasília/DF. Com base na incidência política articulada de vários movimentos sociais, a CONAE 2014 deliberou a favor da construção de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual, uma das principais recomendações do Informe.

No artigo *Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda*, Sandra Unbehaum e Cláudia Vianna apresentam um balanço crítico sobre a agenda de gênero nas políticas educacionais brasileiras, tendo por base a produção acadêmica desenvolvida sobre esse tema entre 2000 e 2015.

O material examinado contempla 102 produções acadêmicas dedicadas (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), das quais 95 foram divulgadas a partir de 2001 (Vianna, 2011). Dessas, 34 foram elaboradas entre 2007 e 2009 e 31 entre 2010 e 2015. No texto, é identificado o crescimento da pesquisa acadêmica sobre a temática de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, sobretudo a partir de 2008. As autoras retomam as recomendações do Informe Gênero e Educação (2011, 2013), para discuti-las com base nos achados do balanço crítico sobre a produção acadêmica.

No artigo *Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira*, Suelaine Carneiro aborda a participação das mulheres negras

no sistema de ensino. A autora trata das desigualdades educacionais entre as mulheres brasileiras, identificadas como um dos desafios da agenda de gênero no Informe Brasil – Gênero e Educação, em especial as desigualdades que impactam a trajetória educacional das mulheres negras, decorrentes do racismo.

É apresentado um levantamento da produção de informações e de conhecimentos sobre mulheres negras na educação desenvolvida nas últimas décadas por universidades e organizações da sociedade civil. Partindo do reconhecimento da atuação do movimento de mulheres e homens negros ao longo da história brasileira – no qual a educação sempre ocupou um lugar de destaque –, identifica-se que a produção sobre mulheres negras e educação avançou timidamente nos anos de 1990 e ganhou fôlego a partir de 2003. De forma crítica, a autora observa que tal produção, comprometida com uma abordagem interseccional entre gênero e raça, ainda está pouco refletida nos periódicos de educação e, inclusive, nos periódicos acadêmicos com foco em estudos de gênero e feminismo.

No artigo *A educação brasileira na ONU: temas e debates nos relatórios do Brasil ao Comitê CEDAW*, Ingrid Leão trata das ações a favor do direito à educação indicadas à ONU pelo Brasil, com atenção a educação de meninas e mulheres. O Comitê CEDAW é instância da ONU responsável por acompanhar a implementação dos direitos humanos das mulheres à luz da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (sigla em inglês), aprovada em 1979.

O levantamento teve como referência as informações prestadas pelo Estado brasileiro nos relatórios oficiais ao Comitê CEDAW no período de 2003 a 2012. Em consonância com o Informe Brasil – Gênero e Educação (2011, 2013) e com base na análise desses relatórios, a autora apresenta as mudanças ocorridas nas políticas educacionais nas últimas décadas e chama a atenção para a necessidade que a agenda da igualdade de gênero na educação seja abordada pelo governo brasileiro em sua complexidade, como políticas de gênero, indo além de políticas limita-





das às mulheres e referenciadas no maior acesso e no melhor desempenho delas na escolarização.

No último artigo desta publicação, Sylvia Cavasin retoma a experiência da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES), rede de *advocacy* impulsionada com o objetivo de sensibilizar universidades, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais sobre a importância da inclusão da educação em sexualidade na perspectiva das relações de gênero nos currículos de formação inicial de professoras e professores.

Como esforço de uma organização de sociedade civil, a REGES foi criada em 2009 pela ECOS – Comunicação em Sexualidade, com o apoio da Fundação Ford, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Teve como base a pesquisa *As Políticas de Educação em Sexualidade no Brasil 2003 a 2008*, desenvolvida pela ECOS. No artigo, a autora destaca a importância do fortalecimento da REGES visando a manutenção das conquistas das últimas décadas em educação em sexualidade.

Considerando todos os desafios colocados neste momento político, mais do que nunca, as organizações coeditoras desta publicação ressaltam a necessidade estratégica de aproveitar o momento conflitivo e polêmico de disputa de projeto de sociedade que o país atravessa para ampliar e pluralizar a roda de debates e fortalecer as alianças políticas em prol da igualdade de gênero nas políticas educacionais, traduzindo seus impactos no cotidiano das escolas e da vida em sociedade. É fundamental construir e atravessar “pontes”, além de somar forças com todas e todos aqueles comprometidos com democracia, justiça social e direitos humanos no país.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 13

I. O INFORME BRASIL – GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA CONAE ÀS DIRETRIZES NACIONAIS 25

DENISE CARREIRA

Apresentação, 26

Educação e gênero no Brasil: desafio superado?, 27

Gênero como categoria relacional, 28

Os desafios de gênero na educação brasileira, 30

Qual a agenda para as políticas educacionais?, 32

A importância do novo Plano Nacional de Educação e de Metas de Equalização, 42

Os desdobramentos do Informe Brasil – Gênero e Educação, 44

Referências, 53





II. CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ELEMENTOS PARA REPENSAR A AGENDA, 55

CLÁUDIA VIANNA; SANDRA UNBEHAUM

Apresentação, 56

O longo processo de inserção do gênero nas políticas educacionais, 70

As novas institucionalidades da última década: a produção de materiais didáticos e a formação docente ganham a agenda, 83

Como aprimorar as estratégias e as propostas políticas até aqui implementadas?, 97

Referências, 110

III. MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA, 121

SUELAINÉ CANEIRO

Apresentação, 122

Recuperando nossos passos: quem são as mulheres negras?, 123

Mulheres negras nas pesquisas de pós-graduação, 139

Produções da sociedade civil sobre mulheres negras, 151

Considerações finais, 167

Referências, 168

Anexo, 170

IV. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ONU: TEMAS E DEBATES NOS RELATÓRIOS DO BRASIL AO CÔMITE CEDAW, 187

INGRID LEÃO

Apresentação, 188

O monitoramento internacional do direito à educação, 189

Educação de meninas e mulheres na CEDAW, 194

A participação do Brasil no Comitê CEDAW, 199

Conclusão, 209

Referências, 210

Anexos, 212

V. REDE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE (REGES) 219

SYLVIA CAVASIN

Apresentação, 220

Contexto de criação da REGES, 221

Reuniões multicêntricas, 227

Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, 232

A REGES na aprovação do Plano Nacional de Educação e na preparação para a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014, 235

Monitoramento de conteúdo nas redes sociais (Rede REGES e Grupo REGES), 240

Conclusão, 242

Referências, 243

VI. ANEXOS 245



INTRODUÇÃO

O Projeto Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais

Em um contexto político bastante desafiante, o Projeto teve como objetivo contribuir para fortalecer o lugar da agenda de gênero nas políticas educacionais brasileiras, em suas intersecções com raça e sexualidade. Buscou incidir tanto na gestão pública como junto aos movimentos sociais de educação, feminista, LGBT, sindicais, entre outros.

O Projeto foi elaborado tendo como base o diagnóstico e as recomendações contidas no Informe Brasil – Gênero e Educação, documento que é objeto de artigo desta publicação, lançado em 2011 e atualizado em 2013 e apresentado ao Congresso Nacional e à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA (Organização dos Estados Americanos).

No Brasil, o Projeto constituiu um dos desdobramentos da Campanha Latino-americana por uma Educação não sexista e antidiscriminatória, impulsionada pelo CLADEM no continente entre os anos de 2009 e 2011. Foi organizado em cinco eixos de ação: pesquisas e levantamentos; formação; articulação; comunicação; e incidência política.

Pesquisas e levantamentos

As ações previstas no eixo pesquisas e levantamentos visaram identificar subsídios e aprofundar reflexões que contribuíssem para o aprimoramento de propostas destinadas às políticas educacionais, contidas no Informe Brasil – Gênero e Educação (2013).





Vinculada a essa linha, foram produzidos três textos, que constam desta coletânea: Gênero e Políticas Educacionais na pesquisa acadêmica; Mulheres Negras e a Educação; e o Direito à Educação na Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (1979). Além deles, outros dois levantamentos foram desenvolvidos no âmbito do Projeto: banco de experiências educativas sobre promoção da igualdade de gênero e mapeamento do lugar institucional de gênero na gestão educacional, coordenados por Jaqueline dos Santos até março de 2016.

O Banco de Experiências representou um esforço de identificar e reconhecer os acúmulos existentes nos movimentos sociais, universidades e na gestão pública. Foram selecionadas experiências que têm como objetivo subsidiar a ação político-pedagógica de educadoras(es) nas escolas e comunidades sobre a educação para a igualdade de gênero, raça e diversidade sexual.

Foram identificadas cinquenta experiências, sendo dez de organizações da sociedade civil, vinte e nove de escolas, duas de diretorias de ensino, quatro de universidades, duas de organizações internacionais, uma de órgão público estadual e duas de professoras. Além do contato direto com as instituições e a busca na internet por meio de palavras-chave, foram consultadas as bases de dados dos Prêmios Nacionais “Construindo a Igualdade de Gênero” (SPM) e “Educar para a Igualdade Racial e de Gênero” (CEERT); pesquisas acadêmicas em gênero, raça, e sexualidade; trabalhos de formandos dos cursos do Programa Nacional de Formação Gênero e Diversidade na Escola (GDE); e trabalhos realizados por participantes das ações de formação deste projeto.

A construção do banco de experiências evidenciou as seguintes questões: a importância histórica dos movimentos sociais (feminista, negro e LGBT) como espaços de construção política e metodológica da educação para a igualdade de gênero, raça e sexualidade; a dificuldade para identificar as experiências, sendo que poucas contam com sistematização; a descontinuidade das experiências tanto as desenvolvidas por organizações da sociedade civil e movimentos sociais quanto às promovidas pela gestão pública; a gigantesca importância do Programa de Formação Gê-

nero e Diversidade na Escola (GDE), mas que políticas públicas como essa possam avançar na perspectiva de reconhecer e estimular as experiências produzidas no âmbito dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil para além das desenvolvidas por universidades.

O Mapeamento do lugar institucional de gênero na gestão educacional teve como objetivo identificar desafios para o fortalecimento da institucionalidade comprometida com a promoção da educação para a igualdade de gênero e de sexualidade nas políticas educacionais. Por meio da Lei de Acesso à Informação (lei 12.527, de novembro de 2011) foram enviados questionários para todas as secretarias estaduais e secretarias municipais de educação das capitais do país, além das ouvidorias dos seus respectivos estados e municípios.

Buscou-se identificar também ações desenvolvidas pelas secretarias de educação, como formação de professores, formação de educandos, elaboração de material didático, projetos em escolas, campanhas educativas, entre outras, como também ações transversais de governo que estivessem articuladas com a área educação.

Foram obtidas trinta e duas respostas por parte das secretarias de educação. Os principais programas voltados para a promoção da Igualdade de Gênero na educação apareceram articulados às agendas de Direitos Humanos e Saúde. Poucas secretarias de educação explicitaram gênero nos nomes de coordenações, núcleos e departamentos, caracterizando a diluição da agenda em estruturas destinadas a promover a diversidade, os direitos humanos e a inclusão na educação.

Esse quadro pode indicar: a dificuldade da agenda de se configurar como questão relevante nas políticas educacionais; a implementação de uma estratégia de “invisibilidade estratégica” em contextos políticos adversos, visando garantir condições políticas para o desenvolvimento e continuidade das ações, mesmo com baixo investimento institucional; ou mesmo o reconhecimento da importância estratégica de uma maior articulação entre as agendas relacionadas às diferenças vividas como desigualdades na educação como forma de construir alianças políticas e promover uma abordagem mais interseccional dessas agendas em prol da garantia efetiva do direito humano à educação de todas as pessoas.



Como ações, em sua grande maioria, as secretarias de educação apresentaram projetos pontuais como palestras e cursos de formação com pequena carga horária, inferior a 180 horas – correspondente aos cursos de aperfeiçoamento. Observa-se que apenas o estado da Bahia informou buscar abordar gênero na intersecção com as questões raciais e de sexualidade.

Quando existente, a abordagem de gênero concentra-se nas etapas de ensino fundamental e médio e na modalidade da educação de jovens e adultos, identificando-se a quase ausência na educação infantil e na educação profissional. A maioria das secretarias, a exceção de poucos estados como Alagoas, Tocantins e Goiás, informou não dispor de nenhum recurso orçamentário para a realização de ações e programas, fator que compromete o potencial de desenvolvimento e enraizamento das políticas de promoção da igualdade de gênero na educação. Apesar de identificar algumas propostas exitosas relativas à elaboração de gibis, sites, softwares, a maioria das secretarias apresenta a demanda por materiais e recursos didáticos e paradidáticos que venham contribuir para a abordagem de gênero nas redes de ensino.

Destaca-se que o levantamento realizado junto às secretarias de educação foi anterior à onda que varreu o país entre 2014 e 2015 de questionamento do lugar de gênero, sexualidade e raça nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de educação, protagonizada por grupos religiosos fundamentalistas cristãos, durante a tramitação dos planos nas respectivas casas legislativas. Se na ocasião do levantamento as informações advindas dos questionários preenchidos pelas secretarias explicitaram o frágil lugar institucional de gênero nas políticas educacionais, há fortes indícios que a agenda tenha sofrido retrocessos na gestão educacional, se mantendo, quando existente, com baixa visibilidade pública, ou o que chamamos neste texto de “invisibilidade estratégica”, característica de tempos de resistência a perdas de direitos¹.

1 CARREIRA, D. Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../pt-br.php>.

Formação

O segundo eixo do projeto teve como objetivo estimular a reflexão, o intercâmbio de experiências e a apropriação do debate teórico a partir das vivências e observações dos/das participantes sobre o cotidiano e a realidade educacional brasileira. Ancorado em metodologias ativas vinculadas à educação popular, buscou-se neste eixo uma abordagem interseccional da educação, gênero, raça e sexualidade em suas múltiplas dimensões, estimulando-se a leitura sensível e a capacidade de análise, em especial, dos processos de resistência e de luta pela igualdade de gênero, protagonizados pelas mulheres.

Como ação deste eixo, foi realizado o curso presencial Educação, Direitos Humanos, Gênero, Raça e Sexualidade, com seis unidades programáticas e carga horária de 60 horas. Ele foi destinado a educadoras/es, ativistas de movimentos sociais, operadores de direito e comunicadoras/es, entre outros, e desenvolvido tomando como referência os cursos de Formação em Direitos Humanos² da Ação Educativa, premiados em 2012 pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

Ministrado pela equipe constituída por profissionais das entidades parceiras (Ação Educativa, Ecos, Geledés e Cladem), com experiência nos temas debatidos, o curso contou também com a participação de pesquisadoras/es de universidades e representantes de organizações de sociedade civil e de movimentos sociais como palestrantes e oficinairos.

A realização do curso envolveu a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a participação de professoras/es da rede municipal de ensino. Foram ofertadas 50 vagas, sendo 25 vagas para profissionais da rede municipal de educação e 25 vagas livres. No total foram 183 pessoas inscritas para as vagas de Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e 275 pessoas para as vagas livres. Realizado no

2 Cursos realizados de Formação em Direitos Humanos da Ação Educativa: O direito humano à Educação; Educação, direitos humanos e relações raciais; Educação, direitos humanos e medidas socioeducativas; Educação, Direitos Humanos e Tecnologias. Todo o material dos cursos, inclusive suas palestras, está disponível em <www.acaoeducativa.org.br/fdh/>.



segundo semestre de 2015, o curso teve 41 pessoas concluintes, que avaliaram o curso como bom e excelente. Todos os conteúdos do curso estão disponíveis no site www.generoeducacao.org.br e no site Formação em Direitos Humanos, da Ação Educativa (www.acaoeducativa.org/fdh/).

Articulação política

Entre o segundo semestre de 2015 e fevereiro de 2016, foram realizadas quatro oficinas de trabalho estratégico reunindo ativistas e pesquisadoras(es). O objetivo dessas oficinas foi o de compartilhar reflexões e acúmulos e fortalecer alianças políticas entre movimentos sociais, redes e organizações da sociedade civil e universidades em prol do direito à educação em gênero, sexualidade e relações raciais na educação pública, em um contexto caracterizado pelo crescimento da influência política de grupos religiosos fundamentalistas e de outros grupos contrários às agendas de direitos humanos nas políticas públicas educacionais, como o Escola sem Partido.

Em todas as oficinas, partiu-se das recomendações do Informe Brasil – Gênero e Educação, buscando problematizá-las e aprimorá-las com base nos diferentes acúmulos das(os) convidadas(os), considerando os desafios do momento político do país.

Oficina de Trabalho Estratégico	Objetivos	Participantes
Gênero, sexualidade e raça na educação: ameaças, desafios e ação política (25/11/2015)	Oficina com integrantes do grupo Tranças das Diversidades, da Rede de Educação, Gênero e Sexualidade (REGES) e convidadas(os), destinada a: mapear ameaças, desafios e oportunidades para a agenda de educação em gênero, sexualidade e relações raciais no atual cenário político brasileiro; discutir a construção de Diretrizes Nacionais de Educação em Gênero e Sexualidade por Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual no contexto das regulamentações do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014); definir uma agenda de ações políticas que possam ser implementadas pelas participantes em alianças com outros coletivos, redes, movimentos sociais e instituições.	29 pessoas



→ Oficina de Trabalho Estratégico	Objetivos	Participantes
Mulheres Negras e a Educação (11/12/2015)	Com pesquisadoras e ativistas do movimento de mulheres negras e aliadas, a oficina ³ teve como objetivos: discutir a realidade educacional de meninas e mulheres negras, suas especificidades, demandas e prioridades; afinar uma agenda estratégica de incidência nas políticas educacionais visando a superação do racismo e garantia do direito humano à educação de meninas e mulheres negras.	28 pessoas
Diversidade sexual nas políticas educacionais: o direito humano à educação das mulheres lésbicas, bissexuais e trans – 30/1/2016	Com integrantes de coletivos, organizações e movimentos de mulheres lésbicas, bissexuais e trans, a oficina visou refletir sobre o cenário de invisibilidade, violência e marginalização de algumas expressões de gênero e sexualidade nas escolas e apontar novas práticas educacionais, tendo como principal objetivo a construção de propostas que valorizem as diferentes expressões de gênero e de sexualidade nas políticas educacionais.	26 pessoas
Gênero e raça na EJA (Educação de Jovens e Adultos) 24/2/2016	Com a participação de integrantes de fóruns de educação de jovens e adultos, pesquisadoras(es), educadoras(es) e gestoras públicas, a oficina ⁴ buscou contribuir para o aprimoramento da agenda de incidência para o campo das políticas públicas, partindo da compreensão da educação de jovens e adultos como modalidade educativa interseccional, campo de possibilidades e desafios, espaço de encontro entre os diversos sujeitos marcados pelas múltiplas desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira.	28 pessoas

Os resultados das oficinas foram sistematizados e apresentados no Seminário Nacional Gênero e Educação: repensando a agenda para as políticas educacionais, realizado nos dias 2 e 3 de maio de 2016, na sede da Ação Educativa, em São Paulo. O evento foi planejado como um momento de grande confluência de várias ações do Projeto, visando publicar e debater suas contribuições.

3 A oficina Mulheres Negras e Educação teve como texto-base o artigo de Suelaine Carneiro publicado neste livro, intitulado *Mulheres Negras na Educação: desafios para a sociedade brasileira*.

4 A oficina Gênero e Raça na EJA teve como texto-base o artigo Gênero e Raça: a EJA como política de ação afirmativa, de Denise Carreira, publicado no livro *A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo, Ação Educativa, Global Editora, 2014. Disponível em: <www.viveraprender.org.br/wp-content/uploads/2015/05/EJA_em_xeque-INICIAIS.pdf>.



Além do apoio financeiro do edital público da Secretaria de Políticas para as Mulheres, o Seminário contou com o apoio institucional de ONU Mulheres. Na abertura do evento, também foi lançado pela Defensora Pública Ana Prata um parecer⁵ sobre igualdade de gênero na educação, elaborado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, em especial, pelos Núcleos de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher, de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito, e da Infância e Juventude.

Com base em um amplo arco de alianças, foram discutidos no Seminário: o diagnóstico da situação; experiências, acúmulos e alternativas; e uma agenda de incidência política, tendo como marco o Plano Nacional de Educação e como uma das perspectivas a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual pelo Conselho Nacional de Educação. No total, o evento contou com a participação de 117 pessoas e com 157 inscrições para cem vagas. O seminário foi transmitido ao vivo pela internet e está disponível no site www.generoeeducacao.org.br.

Comunicação

Por meio do Projeto, foi criado o site Gênero e Educação (www.generoeeducacao.org.br), contando com um projeto de identidade visual, utilizado também nos demais materiais. A página na web constitui espaço de divulgação não somente das ações, documentos e materiais desenvolvidos no marco do Projeto, mas de outras iniciativas comprometidas com a promoção da igualdade de gênero na educação. No site, também vêm sendo divulgados pequenos vídeos da campanha *Por que abordar Gênero na Escola?*, contendo depoimentos de pesquisadoras(es) e ativistas destinados ao universo escolar. Associado ao site, o Projeto conta com uma página na rede social *facebook*, com

5 Disponível em: <www.generoeeducacao.org.br>.

atualização diária de posts e média de duas mil visualizações⁶ diárias e 1.800 seguidoras(es).

Conforme previsto no Projeto, foi elaborado um folheto educativo para escolas sobre a importância da promoção da igualdade de gênero na educação. O folheto foi lançado publicamente na IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em maio de 2016. Na construção do material, foram levadas em conta as ameaças sofridas por escolas públicas em vários estados brasileiros, protagonizadas por grupos religiosos fundamentalistas e por outros grupos contrários às agendas de direitos humanos como o movimento Escola sem Partido. Como anteriormente abordado, grupos que incidiram na tramitação legislativa de vários planos de educação pela exclusão de gênero, sexualidade e raça do texto dessas leis.

Em resposta a essa situação, o folheto aborda os marcos normativos nacionais e internacionais que dão sustentação às ações e aos programas de educação para igualdade de gênero, raça e sexualidade; apresenta um conjunto de argumentos sobre o porquê desenvolver tais programas em escolas públicas; indica alguns materiais de subsídios para as escolas; e orienta as escolas sobre como proceder em caso de ameaças feitas por grupos contrários às agendas de direitos humanos, em especial, por meio de notificações extrajudiciais. O folheto está disponível no site Gênero e Educação e vem sendo reproduzido em vários lugares do Brasil por sindicatos, organizações, gestões públicas e etc.

Incidência política

O eixo de incidência política teve como foco o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual pelo Conselho Nacional de Educação. Como serão mais bem abordadas no primeiro artigo deste livro, as Diretrizes consti-

6 Características do público que acessa a página do *Facebook* do Projeto Gênero e Educação: predominantemente feminino (75%), entre 25 a 39 anos (29%), de cinquenta cidades brasileiras.



tuíram uma das recomendações do Informe Brasil – Gênero e Educação (2011 e 2013), aprovada como deliberação 56 da Conferência Nacional de Educação 2014. Também integraram o manifesto do Grupo de Diálogos Tranças de Diversidade (2014) e, em especial, a pauta de incidência política das entidades deste Projeto, por meio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e da ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

O Projeto proporcionou alguns espaços de diálogo e de negociação entre os diversos sujeitos políticos comprometidos com a construção das Diretrizes – movimentos de educação, feministas, LGBT, sindicatos, universidades etc – por meio das oficinas e de reuniões sobre quais conteúdos tal normativa deveria abordar. Além disso, foram realizadas conversações com o Conselho Nacional de Educação sobre o assunto e, em especial, uma reunião na sede do CNE em fevereiro de 2016 sobre a construção das Diretrizes. Na ocasião, foi demandada a constituição de um processo institucionalizado de participação da sociedade civil para sua construção e entregue documento contendo uma proposta de pontos a serem abordados na normativa, assinado por organizações da sociedade civil e pesquisadoras(es) das universidades.

Além das ações de incidência pela construção das Diretrizes, outras ações não planejadas foram realizadas em resposta à conjuntura adversa à agenda de igualdade de gênero na educação. Em maio de 2016, foi elaborada e entregue em audiência ao Procurador Federal do Cidadão (PFDC), Aurélio Rios, uma representação solicitando a abertura de procedimento de investigação nacional relativo às ameaças sofridas por escolas públicas, profissionais de educação e gestoras e gestores educacionais por meio de notificações extrajudiciais, protagonizadas por grupos religiosos fundamentalistas e por outros contrários às agendas de direitos humanos, como o Escola sem Partido.

Na ocasião, foi entregue também um dossiê reunindo informações sobre a atuação nacional e local desses grupos e sobre as ameaças sofridas por escolas de diferentes regiões do país. Além das quatro organizações parceiras no desenvolvimento do Projeto, a representação

foi assinada pela ABGLT, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pela Plataforma DHESCA Brasil, que integraram o grupo que participou da reunião na PFDC. O Procurador se comprometeu a abrir procedimento de apuração das denúncias contidas na representação.

Por fim, as quatro organizações que desenvolveram em parceria este Projeto destacam a importância de editais públicos que contemplem propostas de instituições da sociedade civil e movimentos sociais sobre questões tão desafiantes da democracia e da construção dos direitos humanos no Brasil. Reafirmam a importância da continuidade dessa forma de financiamento a iniciativas de interesse público, que contribuam para o fortalecimento de uma sociedade civil plural e democrática. Manifestam a expectativa que os frutos do Projeto Gênero e Educação sejam ainda mais assumidos e reinventados em diferentes lugares por diferentes sujeitos políticos comprometidos com a promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação e na sociedade brasileira.



O INFORME BRASIL – GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA CONAE ÀS DIRETRIZES NACIONAIS

Denise Carreira¹

1 Denise Carreira é mestre e doutora em educação pela Universidade de São Paulo. É coordenadora adjunta da organização Ação Educativa. Feminista, foi coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Relatora Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil. Foi presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Rio Branco; integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, educadora da Rede Mulher de Educação e consultora do Fundo de Gênero da Embaixada do Canadá. A convite do CLADEM coordenou a elaboração do Informe Brasil – Gênero e Educação.





APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta as principais conclusões, o conjunto de recomendações e os desdobramentos do Informe Brasil – Gênero e Educação², documento construído no âmbito da sociedade civil que constituiu a base para o desenvolvimento das ações do projeto *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, objeto desta publicação.

Lançado em 2011 e atualizado em 2013, o Informe foi produzido no marco da Campanha por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória³ promovida pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). O documento foi elaborado por Ação Educativa, com colaboração das organizações Ecos – Comunicação e Sexualidade, do Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV) do Instituto Sedes Sapientiae/SP e da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil. Visando o seu aprimoramento, a versão preliminar foi submetida à leitura crítica de pesquisadoras(es) e ativistas, entre elas, as(os) participantes das reu-

2 Autoria do Informe Brasil – Gênero e Educação: Denise Carreira (coord.), Fabiola Rodrigues, Jaqueline Santos, Marina Gonzalez; Sandra Umbehaum, Sylvia Cavin, Teo Araújo e Thais Gava (seção 5 – A educação sexual na educação pública); Ana Cristina Amaral Marcondes de Moura e Dalka Chaves de Almeida Ferrari (seção 6 – Escola e violência sexual). Leitura crítica: Cláudia Vianna, Marília Carvalho, Roseli Fischmann, Sandra Umbehaum, Ingrid Leão, Sylvia Cavin, Elisabete Oliveira, Tania Portela, Samantha Neves, Paulo Neves, Vera Masagão, Marilândia Frazão, Suelaine Carneiro, Liliâne Garcez, Rute Miriam Albuquerque, Diones Soares, Rubia Abs, Daniela Rosendo, Djeane Freire, Elisabeth Gonçalves, Zindzi Silva dos Santos da Oriashé, Carmen Campos, Cristina Nascimento, Auxiliadora Martins, Piedade Souza, Delma Souza, Suzanna Cabral, Rivane Arantes, Beatriz Galli, Maira Fernandes, Silvia Pimentel, Thaís Lapa, Márcia Camaramo, Isadora Brandão, Marina Ganzarolli e Amélia Bampi. Assessoria Estatística: Fernando Guarnieri.

3 A Campanha por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória (<<http://educacion-no-sexista.org/>>) foi desenvolvida entre 2009 e 2011. Constituiu uma articulação plural de organizações e pessoas da sociedade civil latino-americana em defesa dos direitos humanos e por uma educação pública, laica e gratuita para todas e todos. Presente em 14 países, a Campanha buscou dar visibilidade aos desafios das relações sociais de gênero na garantia do direito humano à educação. No Brasil, a Campanha foi desenvolvida em parceria com Ação Educativa, Ecos - Comunicação e Sexualidade, Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero e Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (Plataforma DHESCA Brasil).

niões multicêntricas realizadas entre 2010 e 2011 da REGES – Rede de Gênero e Educação em Sexualidade, impulsionada pela ECOS.

O Informe brasileiro foi apresentado em 2011 ao Congresso Nacional e no mesmo ano em audiência pública à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), em Washington (EUA). O documento integrou Informe Regional desenvolvido em todos os países latino-americanos que compuseram a Campanha e, em 2012, foi base para o Relatório da Sociedade Civil Brasileira no processo de Monitoramento do Cumprimento da CEDAW (Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher). Em 2013, foi atualizado e constituiu uma das principais referências para os debates ocorridos no processo que culminou na segunda Conferência Nacional de Educação, realizada em novembro de 2014, em Brasília/DF.

EDUCAÇÃO E GÊNERO NO BRASIL: DESAFIO SUPERADO?

Um dos principais questionamentos apresentados no Informe refere-se ao entendimento de setores governamentais e da sociedade civil que no Brasil os desafios da garantia dos direitos das mulheres e, de forma mais ampla e relacional, a equidade de gênero (entre homens e mulheres) na educação já foram “resolvidos”. Essa visão foi reforçada por diversos relatórios produzidos pelo Estado brasileiro nas últimas décadas que indicaram a maior escolaridade e o melhor desempenho escolar das mulheres como resposta definitiva às metas internacionais concernentes às inequidades de gênero na educação. Nesses documentos, é importante observar que gênero é abordado como sinônimo de “mulher”, e o direito à educação, limitado às dimensões de acesso à escolarização e a de desempenho na trajetória escolar.





Neles, constata-se a existência de grandes desafios relativos à situação das mulheres no mercado de trabalho, na saúde, no acesso ao poder, no direito à moradia, no enfrentamento da violência doméstica etc. Porém, na educação, a agenda perde potência, apesar de esta ser considerada estratégica para o enfrentamento das diversas desigualdades, discriminações e violências de gênero presentes na sociedade e para o acesso das mulheres e homens a outros direitos humanos, reafirmando sua natureza de “direito de síntese” (Haddad; Graciano, 2006).

GÊNERO COMO CATEGORIA RELACIONAL

Para o desenvolvimento do Informe foi assumida a definição de gênero proposta pela pesquisadora feminista Joan Scott: “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p. 14). Conceito que se afirmou como categoria de análise e que contribuiu para a compreensão dos mecanismos de criação, manutenção e naturalização das desigualdades, sob uma perspectiva relacional entre homens e mulheres. Desde que foi lançado, vem sofrendo modificações, constituindo-se atualmente em algo bastante movediço, amplo e complexo. A produção teórica encontra-se em fase de grande criatividade, diversidade e divergência, articulando gênero com outros marcadores sociais como: classe, raça, etnia, sexualidade, entre outros.

Quanto ao direito à educação, adotou-se no Informe a definição proposta pela ex-Relatora Especial de Educação da ONU, Katarina Tomasevski (2004), consagrado na Observação Geral 13, vinculada ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), do qual o Brasil é signatário. Com base nela, o direito à educação apresenta quatro características:

- **disponibilidade:** as instituições e programas devem garantir a educação formal em quantidade suficiente para atender, de forma gratuita, a todas as pessoas. As instituições e programas educativos necessitam de edifícios, instalações sanitárias, água potável, docentes qualificadas(os) com salários dignos e condições de trabalho, materiais educativos, entre outros;
- **acessibilidade:** as instituições e programas educativos devem ser acessíveis a todas e a todos, sem discriminação, especialmente aos grupos mais vulneráveis;
- **aceitabilidade:** os programas educacionais, os currículos e as propostas pedagógicas devem ser pertinentes e adequados à diversidade presente nas populações humanas, promovendo uma educação não discriminatória comprometida com a igualdade de direitos,
- **adaptabilidade:** a educação deve ser flexível para se adaptar às necessidades das sociedades e comunidades em transformação e responder ao que é imprescindível em contextos culturais e sociais variados.

Partindo das definições de gênero e de direito humano à educação propostas no Informe, considerou-se que uma agenda de promoção da equidade de gênero nas políticas educacionais deve contemplar:

- **políticas que garantam o acesso e a permanência de todas as mulheres e homens à educação formal e o direito à aprendizagem,** sejam eles e elas de diferentes classes sociais, pertencimentos étnicos/raciais e orientações sexuais, identidades de gênero, regiões do país, do campo, pessoas com deficiências etc;
- **políticas que ampliem a noção vigente de qualidade em educação,** assumindo de fato a valorização da diversidade e a superação do sexismo, do racismo, da homo/lesbo/bi/transfobia e demais discriminações explícitas e implícitas nas creches, escolas e universidades como componentes estruturais da qualidade educacional e como gigantescos obstáculos à garantia efetiva do



direito humano à educação de todas as pessoas. Tal ampliação deve ser concretizada não somente por políticas e programas específicos destinados às populações discriminadas, mas exige a transformação das políticas universais da educação (curriculares, de avaliação, de financiamento, de formação de profissionais de educação, de material didático, de gestão democrática, etc) direcionadas ao conjunto da população do país, explicitando o caráter de reprodução ou acirramento de desigualdades presente em muitas delas.

- **políticas que promovam um maior equilíbrio entre mulheres e homens no acesso às instâncias de poder na educação:** apesar de constituírem a gigantesca maioria entre os profissionais de educação, as mulheres ainda se apresentam de forma limitada nos espaços de representação política;
- **políticas intersetoriais, da qual a educação esteja articulada a políticas de distribuição de renda, trabalho, saúde, proteção, etc, concretizando a natureza integral e indissociável dos direitos humanos.** Políticas que permitam o enfrentamento de um paradoxo: apesar do grande investimento que as mulheres brasileiras têm feito na escolarização nas últimas décadas, as desigualdades no mundo do trabalho e nas condições de vida persistem de forma profunda. Tal situação explicita que a educação sozinha não é capaz de “acabar a pobreza” ou “eliminar desigualdades históricas”, como defendido por alguns governos e agências internacionais, mas que ela continua sendo fator fundamental e estratégico para a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável para todas as mulheres e homens. Esse quadro também expõe o enorme desafio com relação às concepções de desenvolvimento vigentes, nas quais o trabalho referente à reprodução e ao cuidado com a vida, ainda predominantemente exercido por mulheres, continua sendo algo desvalorizado social, político e economicamente.

OS DESAFIOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com base na análise de indicadores e informações estatísticas das últimas décadas – em especial, as produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – e da sistematização de outras pesquisas, identificou-se que as problemáticas de gênero na educação brasileira relacionam-se, de modo predominante, a seis grandes desafios, os quais estão profundamente interligados:

- **as desigualdades persistentes entre as mulheres brasileiras:** o avanço nos indicadores de acesso e de desempenho é marcado por profundas desigualdades entre mulheres, em especial, considerando as variáveis: renda, raça e etnia e local de moradia (rural e urbano), com destaque para a situação das mulheres negras, indígenas e do campo;
- **a situação de pior desempenho e de maiores obstáculos para permanência na escola por parte dos meninos, adolescentes e jovens brasileiros,** em especial, dos adolescentes e jovens negros;
- **a manutenção de uma educação sexista, racista, homo/lesbo/bi/transfóbica e discriminatória** no ambiente escolar;
- **a concentração das mulheres em cursos e carreiras “ditas femininas”,** com menor valorização profissional e limitado reconhecimento social;
- **a baixa valorização das profissionais de educação básica,** que representam quase 80% do total dos profissionais de educação, que – em sua gigantesca maioria – recebem salários indignos e exercem a profissão em precárias condições de trabalho;
- **o acesso desigual à educação infantil de qualidade.**

Na versão atualizada do Informe, divulgada em 2013, foi destacada na apresentação do documento a grande preocupação com os retroces-



so em programas e políticas públicas federais em gênero e sexualidade a partir de 2011, em sua maior parte decorrentes da forte pressão política de grupos religiosos fundamentalistas e da crescente autocensura em órgãos governamentais federais, estaduais e municipais como resposta a tais pressões.

A manutenção do veto ao kit Escola sem Homofobia, o fim da distribuição de materiais educativos do programa federal Saúde e Prevenção na Escola e a interrupção de programas públicos de distribuição de preservativos em escolas de ensino médio foram citados como exemplos. Na divulgação do Informe atualizado, as organizações responsáveis pelo documento cobraram que o governo federal reagisse à onda conservadora, desse continuidade aos programas e políticas conquistados na última década e defendesse ativamente o princípio da laicidade do Estado na educação pública.

QUAL A AGENDA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

Considerando esses desafios, foi proposto no Informe Brasil – Gênero e Educação (2011 e 2013) um conjunto de recomendações visando fortalecer e tornar mais precisa uma agenda estratégica para a promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais. Nesse sentido, considerou-se fundamental abordar as desigualdades de gênero em uma perspectiva interseccional, reconhecendo tanto as possibilidades de agência como o fenômeno das multidiscriminações (raça/etnia, renda, orientação sexual, deficiência, origem regional, etc.) vividas pelos sujeitos concretos. Entendeu-se que somente com base em uma perspectiva interseccional é possível compreender vários dos obstáculos que impactam a trajetória educacional de mulheres e homens em nossas sociedades latino-americanas. Referenciada nessa

perspectiva, foram apresentadas no Informe Brasil – Gênero e Educação as seguintes recomendações⁴:

1. Aprofundar a visibilidade e a compreensão das desigualdades de gênero na educação (desagregar, cruzar e analisar). Destacou-se como fundamental que os órgãos oficiais de pesquisa, em especial o INEP e o IBGE, avancem com relação às possibilidades de captação, desagregação e cruzamento de informações educacionais por sexo, raça, renda, campo/cidade, regionalidade, presença de deficiências, orientação sexual, identidade de gênero, entre outros, por nível e por etapa educacional a serem analisadas e disponibilizadas para a opinião pública. A criação do Observatório de Igualdade de Gênero e da série de publicações Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça (2008), pela Secretaria de Políticas Para Mulheres (SPM), ONU Mulheres e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), significou um grande avanço ao possibilitar a abertura de um conjunto de indicadores, mas ainda sem regularidade temporal precisa. Porém, observa-se que é importante ir além para compreender as transformações, as permanências e os acirramentos nas desigualdades de gênero na educação. Outro ponto destacado refere-se à necessidade de qualificar o preenchimento do quesito raça/cor e de outros quesitos por parte das escolas no Censo Escolar (entre eles, os nomes sociais de estudantes travestis e transgêneros). O que exige um conjunto de ações, entre elas, de formação continuada para agentes que atuam nas secretarias escolares e da padronização de critérios e procedimentos referentes aos quesitos entre os diferentes instrumentos de pesquisa do INEP e deste com relação ao IBGE. O Informe demanda à realização de um censo específico sobre estudantes travestis e transgêneros no país, segmento que sofre de diversas discriminações e violências nas escolas, acarretando a exclusão escolar.

4 As recomendações apresentadas neste artigo contemplam algumas atualizações, ajustes e detalhamentos de seus conteúdos, propostos nas oficinas de trabalho estratégico e nas demais ações desenvolvidas por meio do Projeto Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais, entre eles, a explicitação da bifobia sofridas por mulheres bissexuais. A atualização também considerou a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, e a construção/revisão de planos municipais e estaduais prevista no PNE.



2. Quebrar as barreiras enfrentadas pelas mulheres e meninas negras e ampliar as Ações Afirmativas na Educação. Apesar do grande investimento feito pelas meninas e mulheres negras na educação, permanecem profundas desigualdades entre as mulheres negras e as brancas e entre mulheres negras e homens brancos decorrentes da articulação do sexismo e do racismo na sociedade e na educação brasileira. O mesmo deve ser apontado com relação às mulheres indígenas, apesar da falta de informações disponíveis que permitam identificar de forma mais precisa a dimensão do problema. A desqualificação cotidiana da beleza negra, a erotização precoce, a falta de imagens e de referências positivas e empoderadas, além das dificuldades enfrentadas por grande parte das mulheres negras no cotidiano familiar, contribuem para esse quadro. Destaque deve ser dado às barreiras enfrentadas pelas jovens negras na passagem entre o ensino médio e o ensino superior, momento em que acontece uma inversão: apesar da maior presença e do melhor desempenho das mulheres negras no ensino médio e no ensino superior, os homens negros apresentam as maiores taxas de crescimento de acesso ao ensino superior (Valverde; Stocco, 2009). Nesse sentido, coloca-se o desafio de compreender os mecanismos racistas e sexistas que operam nessa passagem entre ensino médio e ensino superior e a necessidade de ações afirmativas no ensino superior e na educação profissional com recortes de raça, renda e gênero.

3. Melhorar a situação educacional dos meninos e jovens negros e implementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) alterada pela Lei 10.639/2003. Os meninos, adolescentes e jovens negros estão entre aqueles com pior desempenho e menor escolaridade entre os grupos sociais. Associado às questões colocadas no item anterior, as meninas e os meninos negros enfrentam uma realidade escolar que silencia diante do racismo cotidiano e que não aponta perspectivas positivas de futuro. É fundamental lembrar que o racismo na escola se concretiza por meio não só de atitudes ativas (agressões, humilhações, apelidos, violências físicas), mas de forma “sutil” por meio da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação de uma história

de resistência do povo negro no Brasil e de suas identidades, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva por parte de profissionais de educação com relação ao desempenho de crianças, jovens e adultos negros. As políticas de avaliação e de promoção da aprendizagem ainda pouco refletem sobre estas desigualdades de gênero e raça como questões estruturantes do desafio educacional brasileiro e sobre o racismo como obstáculo para o desenvolvimento de habilidades, entre elas, de leitura, escrita e matemática. Nesse quadro, é urgente rever tais políticas e investir, entre outras ações, na implementação efetiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) alterada pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, não somente como uma ação de reparação ao povo negro, mas como estratégia fundamental para o enfrentamento do racismo, questionamento dos referenciais de escola, ampliação da noção de qualidade educacional e revisão do que se compreende por “nação brasileira”. Esse investimento também deve envolver a implementação da LDB alterada pela Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas brasileiros.

4. Ampliar o acesso à educação infantil de qualidade. Conforme a legislação brasileira, a educação infantil é um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos e um direito das mães e pais trabalhadores. A luta pelo direito à educação infantil no Brasil foi impulsionada pelo movimento de mulheres nos anos de 1970, sendo assumida por movimentos sociais dos direitos das crianças e adolescentes e por movimentos sociais de educação. A educação infantil de qualidade, além de ser um direito das crianças, tem um papel fundamental no processo de afirmação de direitos e na construção histórica da autonomia das mulheres, ainda socialmente responsabilizadas, de modo predominante, pelo cuidado das crianças. Porém, como abordado no Informe, o acesso à educação infantil no país é profundamente marcado por desigualdades: raciais, de renda, de região, entre campo e cidade, as que impactam as pessoas com deficiências, entre outras. De responsabilidade constitucional dos



municípios, a educação infantil é uma das etapas da educação que mais sofre com o insuficiente financiamento das políticas educacionais do país. Nesse contexto, uma questão divide movimentos pelo direito à educação infantil e setores do movimento de mulheres: a demanda por creches noturnas. Ao mesmo tempo em que se reconhece como legítima a demanda por equipamentos públicos noturnos que acolham adequadamente as crianças para que mães, pais e familiares que trabalham e estudam à noite possam contar com apoio de políticas públicas para exercerem estes direitos, os movimentos sociais de educação defendem que estes equipamentos não sejam considerados como parte da política de educação infantil. Com a proposta de creches noturnas, corre-se o risco de retrocesso: que o direito à educação de crianças pequenas, recentemente reconhecido pelas políticas educacionais, volte a ser assumido como uma política de assistência social às famílias.

5. Construir e implementar uma política de educação de jovens e adultos (EJA) que enfrente desigualdades e reconheça efetivamente a diversidade dos sujeitos. A proporção de pessoas não alfabetizadas no Brasil é menor entre as mulheres do que entre os homens em todos os grupos com até 39 anos de idade. Porém, nas faixas etárias superiores, as mulheres predominam. Com relação ao analfabetismo funcional na população de 15 a 64 anos, os homens constituem a maioria. O analfabetismo é fortemente impactado pelas desigualdades regionais, raciais, renda e campo/cidade e predomina entre as pessoas negras e aquelas que vivem em áreas rurais. No caso das mulheres, pesquisas revelam que não é uma tarefa simples para elas a decisão de estudar na idade adulta, ao contrário, trata-se de uma batalha contra princípios, hierarquias, valores culturais e até violência doméstica. Apesar de constarem nos diagnósticos oficiais e nos marcos normativos internacionais e nacionais, as questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, presença de deficiências e campo/cidade, entre outras, não são consideradas na formulação de políticas de EJA. A imensa maioria dos sujeitos da EJA, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados – é constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas

periferias e no campo e integram os grupos mais pobres da população. A essa “EJA Negra”, que não se reconhece como negra, articulam-se e somam-se outros sujeitos, com trajetórias marcadas por múltiplas discriminações, vinculados às comunidades tradicionais, à juventude das periferias, à população LGBT, aos povos indígenas e pessoas com deficiências, aos encarcerados e encarceradas e a outros trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda. Por isso, compreende-se que a EJA é uma modalidade educativa intrinsecamente interseccional, campo de possibilidades e desafios, espaço de encontro entre os diversos sujeitos marcados pelas múltiplas desigualdades sociais que caracterizam a realidade brasileira. Entre vários pontos de uma agenda proposta para a EJA⁵, destacam-se: a implementação da LDB alterada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008; a garantia de salas de acolhimento a crianças para que mães, pais e familiares possam retomar e sustentar os estudos no tempo; o desenvolvimento de projetos como o Transcidadania, vinculado à Prefeitura de São Paulo, de apoio à retomada da escolarização da população de travestis e transgêneros.

6. Implementar o piso salarial profissional nacional dos(as) profissionais de educação e melhorar as condições de trabalho nas escolas e creches. Mais de 80% do professorado da educação básica é constituído por mulheres (sendo que 97% das educadoras infantis são mulheres). A desvalorização da profissão de docente na educação básica ganhou impulso com a expansão da cobertura educacional nos anos de 1970, expansão esta garantida por meio de um baixo investimento financeiro por aluno, de perdas salariais e da precarização de condições de trabalho das(dos) profissionais de educação, de um número excessivo de estudantes por turma, acarretando na oferta de uma “educação de baixa qualidade para pobres”. Resultado da luta histórica do movimento das(os) profissionais de educação, o Piso Salarial Pro-

5 Mais informações, ver: Carreira, D. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: Catelli Jr., R.; Haddad, S.; Ribeiro, V. M. (Orgs). *A EJA em xeque: desafios das políticas educacionais do século XXI*. São Paulo: Ação Educativa: Global Editora, 2014.



fissional Nacional para os profissionais do magistério foi criado em julho de 2008 por meio da Lei federal 11.738. Como o nome sugere, a Lei estabelece um piso a partir do qual o salário de nenhum(a) professor(a) do país que atua nas redes públicas poderá ficar abaixo. A Lei também torna obrigatória a criação de planos de carreira e a dedicação de no mínimo de 1/3 da carga horária de trabalho do professorado a atividades extraclasse, tempo essencial para a preparação das aulas, formação e aprimoramento profissional. Apesar das(dos) profissionais de educação receberem remunerações inferiores as de outras profissões com nível de formação similar, a implementação da Lei gerou polêmicas, ações no Superior Tribunal Federal (STF) e resistências de governos municipais e estaduais que afirmam que o cumprimento da determinação de $\frac{1}{3}$ para atividades extraclasse exigiria a contratação de mais professores, impossível no atual quadro de financiamento educacional. Mesmo com o posicionamento do STF favorável a constitucionalidade da Lei, decidido em abril de 2011, fazer com que a Lei vire realidade é um passo fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Outros passos a serem dados são: política de estímulo à fixação dos profissionais de educação nas unidades escolares; a redução do número de alunos/alunas (e crianças, no caso da educação infantil) por turma; o estímulo à participação política e expressão pública da categoria (o fim definitivo das chamadas normativas e “leis da mordaca” nas redes de ensino); o investimento em formação inicial e continuada e a valorização profissional das funcionárias e agentes escolares, como: merendeiras, vigias, serventes, entre outros.

7. Garantir os conteúdos referentes à promoção da igualdade de gênero e de diversidade sexual na formação inicial e continuada. Os conteúdos referentes ao gênero, à raça, à orientação sexual, à regionalidade, campo/cidade e aos direitos sexuais e reprodutivos ainda estão pouco presentes – ou aparecem de forma fragmentada ou restrita a disciplinas opcionais – nos currículos de formação inicial das universidades públicas e privadas. Defende-se que o Ministério da Educação e os Conselhos Universitários devam atuar de forma incisiva nessa situação

visando o cumprimento das normativas educacionais e que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) seja aprimorado no sentido de induzir a incorporação desses conteúdos não somente como critério de observação, mas como critério de pontuação na avaliação. Com relação à formação continuada, é fundamental consolidar os programas já existentes no Ministério da Educação – como parte de políticas de Estado – e considerar seus conteúdos como questões estratégicas e estruturantes da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação.

8. Respeitar o princípio da laicidade do Estado, acabar com o ensino religioso nas escolas públicas e proibir a compra de livros de ensino religioso por redes públicas de ensino, com a revisão da legislação existente sobre o assunto. Em sintonia com a Ação Direta de Inconstitucionalidade proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2004, com o foco no ensino religioso confessional vigente no estado do Rio de Janeiro e com a Ação Direta de Inconstitucionalidade proposta pela Procuradoria Geral da República, em agosto de 2010, sobre o ensino religioso confessional nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia e sobre o acordo Brasil-Santa Sé, destaca-se a importância da revisão da legislação educacional e de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que retire o ensino religioso da Constituição Federal. Parte-se da compreensão que o ensino religioso em escolas públicas, sobretudo o confessional, fere o princípio da laicidade, a igualdade de direitos e as liberdades religiosas, criando condições para o aumento da intolerância religiosa (em especial, contra religiões de matriz africana) e do proselitismo de determinados grupos religiosos. Constitui também obstáculo concreto para a implementação de programas comprometidos com a educação em gênero e sexualidade e da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Considerando os obstáculos atuais para a viabilização política de uma PEC que dê fim ao ensino religioso em escolas públicas, reforça-se a proposta da Relatoria Nacional de Educação da Plataforma DHESCA de elaboração de uma normativa pelo Conselho Nacional de Educação que estabeleça mecanismos de



defesa ativa da laicidade e limites negativos à presença das religiões em estabelecimentos públicos de ensino.

9. Promover uma política nacional de educação em sexualidade, suspender o veto ao kit Escola sem Homofobia e elaborar as Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Sexualidade para a Educação Básica e Ensino Superior pelo Conselho Nacional de Educação. O estudo elaborado pela organização ECOS – Comunicação em Sexualidade (2008) destacou a necessidade de se dar um passo fundamental rumo à construção de uma política de educação em sexualidade a partir do reconhecimento dos acúmulos e do fortalecimento de projetos e programas governamentais desenvolvidos nos últimos anos, entre eles, o Escola sem Homofobia. É necessário destacar que dele faz parte o kit de materiais educativos Escola sem Homofobia, vetado pelo governo brasileiro em 2011 em resposta à pressão de grupos religiosos fundamentalistas e em desrespeito ao processo de construção participativa dos materiais – como parte de uma política – e às normas internacionais das quais o Brasil é signatário. É urgente que a posição do governo seja revista e o kit distribuído às escolas de ensino médio de todo o país. Outra ação importante é a construção de Diretrizes Nacionais sobre Educação, Gênero e Sexualidade, com recorte racial, que fortaleceria e tornaria mais preciso o marco normativo educacional e para além dele⁶ que sustenta os projetos, programas e políti-

6 O direito à educação para a igualdade de gênero, raça e sexualidade tem base legal na Constituição Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), nas Diretrizes Nacionais de Educação e Diversidade e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Art. 16), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, e na Lei Maria da Penha (2006). Esse direito também está previsto nos tratados internacionais de direitos humanos com peso de lei dos quais o Brasil é signatário: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), entre outros. O próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024), em seu artigo 2º, prevê a implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira.

cas públicas de promoção da igualdade de gênero na educação, em um contexto adverso caracterizado pelo crescimento da atuação política de grupos religiosos fundamentalistas e outros contrários às agendas de direitos humanos.

10. Promover ações de estímulo a maior entrada das mulheres nas áreas das ciências e dos homens em áreas sociais e do cuidado, considerando os recortes de renda, de raça, de identidade de gênero, de presença de deficiências, campo/cidade, regional etc. É necessário acelerar o ritmo de superação da concentração de homens e mulheres em determinadas profissões consideradas “femininas” e “masculinas”. Esta transformação exige ações que vão da educação infantil ao ensino superior. É fundamental também colocar em xeque a menor valorização social das profissões comprometidas com o cuidado, tradicionalmente exercidas por mulheres, vinculadas às áreas de educação, saúde, assistência social etc. Tais ações se relacionam também a promoção de estratégias de enfrentamento do atual desempenho diferenciado de meninos e meninas em matemática, ciências e linguagem na educação básica⁷.

11. Criar protocolo nacional de atendimento de casos de violência de gênero pelas unidades educacionais e fortalecimento da escola na rede de proteção de direitos das crianças e adolescentes. O envolvimento e a participação ativa das escolas na construção e implementação das redes de proteção constituem um dos maiores desafios à implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Muitas vezes, no lugar da colaboração e do trabalho em rede, impera a disputa, a desarticulação e conflitos entre as instituições que contribuem para acirrar, ainda mais, a situação de violação de direitos sofrida por estudantes e suas famílias. Pesquisa realizada pela equipe do Centro de Referên-

⁷ Nessa perspectiva, um projeto inspirador é o edital “Elas nas Exatas”, coordenado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Fundo Elas, com apoio do Instituto Unibanco. Destinado às escolas de ensino médio, o edital tem como objetivo contribuir para a redução do impacto das desigualdades de gênero nas escolhas profissionais e no acesso à educação superior por meio do apoio a projetos que estimulem a relação das meninas com as ciências e as exatas. Para saber mais: <www.fundosocialelas.org/elasnasexatas/>



cia às Vítimas de Violência (CNRVV) do Instituto Sedes Sapientiae/SP, em parceria com o Unicef, abordada no Informe Brasil – Gênero e Educação, revela que muitas escolas, após a detecção de casos de violência doméstica, assumem papel de outras instituições ao adotar postura predominantemente investigativa, buscando resolver o problema internamente, de forma isolada. O protocolo nacional de atendimento de casos de violência de gênero e de outras violações de direitos estabeleceria procedimentos para detecção e encaminhamento de casos junto às demais instituições da rede de proteção de direitos das crianças, adolescentes, juventude e mulheres. Em sintonia com a implementação do ECA e da Lei Maria da Penha (2006), além dos procedimentos, o protocolo deve estimular estratégias educativas para dentro das unidades educacionais que promovam prevenção, reflexão coletiva sobre a violência de gênero, suas características e suas causas e tornar mais preciso o papel e as relações entre as diversas instâncias da rede de proteção, inclusive de sociedade civil, construindo um planejamento conjunto de suas ações.

12. Efetivar nas redes de ensino uma educação para sustentabilidade social e ambiental. Rever os modelos de desenvolvimento que ainda orientam as políticas públicas, que comprometem a sustentabilidade do planeta, é um gigantesco desafio das gerações atuais, intensificado pelo contexto acelerado das mudanças climáticas, que tendem a acirrar ainda mais as desigualdades sociais, sobretudo contra mulheres e crianças pobres e negras. Não é mais possível pensar em uma educação para sustentabilidade, crítica à sociedade consumista e ao modelo concentracionista e predatório, como algo restrito a ações pontuais de educação ambiental nas escolas. É necessário avançar rumo a uma política de educação para a sustentabilidade que contribua para mudanças culturais, nas práticas e atitudes cotidianas, articulando-as às demandas por políticas públicas sustentáveis. Nas versões de 2011 e 2013, o Informe Brasil – Gênero e Educação destacava a necessidade que política nacional de educação ambiental estivesse expressa no novo Plano Nacional de Educação, algo que não ocorreu, constituindo uma das grandes lacunas da PNE (2014-2024).

A IMPORTÂNCIA DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DE METAS DE EQUALIZAÇÃO

Em suas duas edições (2011 e 2013), o Informe Brasil – Gênero e Educação destacou como sua décima terceira recomendação a importância de influenciar o processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) e dos planos estaduais e municipais de educação. O PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014 como Lei 13.005, estabelecendo metas educacionais para o país alcançar nos próximos dez anos.

Além de constituir um instrumento fundamental para fortalecer as bases de uma política educacional como política de Estado – com financiamento adequado, planejamento, avaliação, valorização de profissionais de educação e gestão democrática – o Plano significava naquele momento a possibilidade de avançar em estratégias que contemplassem os desafios da promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação, na perspectiva que essas questões ocupassem outro “lugar de poder” na agenda das políticas educacionais.

Apesar de em 2013, o texto atualizado do Informe já alertar para o crescimento da força política de grupos conservadores refratários às agendas de gênero, raça, sexualidade e direitos humanos nas políticas educacionais, não se imaginava na ocasião a dimensão que isso alcançaria na tramitação do PNE no Senado Federal e dos Planos Municipais e Estaduais nas respectivas casas legislativas em 2014 e 2015. Situação que levou à exclusão de qualquer referência a gênero e à sexualidade do texto do PNE e em muitos Planos de Educação no país.

Para além das treze recomendações propostas no Informe, no texto também foi destacada a necessidade de construção e implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como base de uma política de financiamento educacional comprometida com o direito humano à educação de qualidade. Associada a este ponto, chamou-se a atenção para a importância do fortalecimento da gestão democrática, referenciada em uma perspectiva ampliada dos diversos arranjos e realidades familiares e comunitárias.





Investimento que viesse estimular e garantir condições para a participação efetiva de estudantes, familiares e comunidades por meio, entre outras ações, do estímulo à participação dos pais (não somente das mães e avós) da garantia de salas de acolhimento de crianças durante as reuniões com as(os) familiares e da obrigatoriedade dos horários das reuniões ocorrerem à noite ou nos finais de semana, possibilitando a participação de um maior número de familiares, excetuando-se em casos onde a maioria delas e deles trabalhasse nesses horários. Previa-se que tal obrigatoriedade estivesse em consonância com os direitos trabalhistas das(dos) profissionais de educação articulando benefícios e reconhecimento na carreira profissional com mecanismos de estímulo à relação com famílias e comunidades do entorno das escolas.

No Informe, abordou-se também a necessidade que o novo PNE estabelecesse metas de equalização que enfrentassem as profundas desigualdades expressas nos indicadores educacionais com relação aos recortes de gênero, raça/etnia, renda, campo/cidade, presença de deficiências, entre outros. Adotadas em vários países e em blocos regionais, as metas de equalização visam à diminuição das desigualdades entre grupos da população em um determinado período de tempo, constituindo mecanismo fundamental em realidades desiguais, como a brasileira.

Nessa perspectiva, propunha-se que as metas de equalização estivessem associadas às metas de ampliação do atendimento educacional e melhoria dos indicadores sociais para todos e todas. No PNE aprovado, somente as metas 1⁸ e 8⁹, respectivamente, de garantia do direito à educação infantil e de elevação da escolaridade média da população, contemplaram uma perspectiva de equalização.

8 Na meta 1, a estratégia 1.2, estabeleceu que ao final da vigência do PNE, deve-se garantir que seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo.

9 A meta 8 estabeleceu a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

OS DESDOBRAMENTOS DO INFORME BRASIL – GÊNERO E EDUCAÇÃO

Além de ter sido apresentado em audiência pública ao Congresso Nacional e à Comissão Interamericana de Direitos Humanos na OEA, junto com outros informes produzidos no marco da Campanha Latino-Americana por uma Educação não sexista e antidiscriminatória, o Informe Brasil – Gênero e Educação foi discutido em vários encontros, oficinas e seminários promovidos por movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições de pesquisa. Em 2012, o Informe foi base para o Relatório da Sociedade Civil Brasileira no processo de Monitoramento do Cumprimento da CEDAW (Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher).

Algumas de suas recomendações foram transformadas em emendas defendidas pela Campanha Nacional de Educação no processo de tramitação do PNE no Congresso Nacional. Em agosto de 2013, no Encontro Nacional da Campanha Nacional de Educação, várias das recomendações do Informe e da Relatoria Nacional de Educação foram debatidas e acolhidas como emendas estratégicas ao documento base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014. Nesse Encontro, foram definidas doze emendas estratégicas para cada um dos seis eixos do documento base da Conferência a serem defendidas conjuntamente pelos comitês estaduais da Campanha nas etapas Municipais e Estaduais da CONAE 2014, muitas das quais também foram apresentadas no processo de tramitação do PNE no Congresso Nacional.

Entre as emendas estratégicas assumidas pela Campanha para o então eixo II da CONAE 2014, intitulado Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos, destacaram-se: a proposta de construção de Diretrizes Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual pelo Conselho Nacional de Educação; a elaboração de uma normativa pelo CNE que estabelecesse limites negativos às manifes-



tações religiosas em instituições de educação pública; a implementação efetiva das Diretrizes Nacionais e de outras normativas nacionais por parte das instituições de ensino superior em cursos de formação inicial e continuada, entre elas, a referente à LDB alterada pela Lei 10.639/2003; o estímulo à fixação de profissionais de educação em uma unidade escolar; o fortalecimento das condições institucionais para a implementação das chamadas políticas de diversidade; a desagregação e cruzamento de informações estatísticas, com o aprimoramento do preenchimento do quesito raça/cor e a realização de um censo específico sobre a situação educacional de pessoas travestis e transgêneras; a proposta de metas de equalização; o estímulo à demanda manifesta da educação de jovens e adultos; a necessidade não somente de políticas específicas, destinadas aos sujeitos discriminados, mas da transformação das políticas universais. Muitas dessas emendas foram aprovadas em Conferências de mais de cinco estados, condição regimental para que pudessem chegar à etapa nacional da CONAE, realizada em novembro de 2014, em Brasília.

Ainda como parte do processo preparatório da CONAE, o Informe constitui o principal texto de referência do documento base da Conferência Nacional Livre de Educação e Gênero, promovida pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e pelo MEC em novembro de 2013, em Brasília. As recomendações do Informe também foram apresentadas em mesa de debates da Conferência Nacional Livre sobre Educação e Diversidade Sexual promovida pela: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT); Aliança Global para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e Universidade Federal do Paraná em julho de 2013, em Curitiba/PR.

Outro desdobramento a ser destacado se refere a que algumas das recomendações do Informe Brasil – Gênero e Educação integraram o Manifesto Público do Grupo Tranças das Diversidades na Educação, lançado na CONAE 2014. Impulsionado por Ação Educativa no segundo semestre de 2013, o Grupo se constituiu em um espaço de diálogos políticos em prol de alianças e de uma maior articulação entre as agen-

das e movimentos sociais que atuam com o foco na relação entre igualdade e diferenças na educação, visando uma incidência mais estratégica na CONAE 2014. Participaram dessa construção, integrantes de organizações e movimentos sociais negros, indígenas, feministas, quilombolas, LGBT, da educação do campo, da educação de jovens e adultos, da educação especial e da educação ambiental.

As deliberações da CONAE 2014

Conquistas importantes foram obtidas na etapa nacional da CONAE 2014. No balanço das deliberações aprovadas sobre gênero e sexualidade (Carreira, 2015), destacam-se: a revogação do veto ao kit Escola sem Homofobia; o estabelecimento no calendário escolar do Dia de Combate à Homofobia (17 de maio); o acesso de transexuais e travestis a banheiros conforme sua identidade de gênero; a formação de profissionais de educação em relação às famílias homoafetivas; a implementação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), no que se refere à abordagem das questões de gênero e violência doméstica nos currículos escolares.

Também foram aprovadas, no eixo II, três emendas que pautam a necessidade do cuidado de crianças pequenas na perspectiva da garantia do direito à educação de jovens e adultos, sobretudo do direito à educação de mulheres jovens e adultas, ainda predominantemente responsáveis pelo cuidado das famílias.

A deliberação n. 89 estabeleceu a necessidade da revisão da legislação específica para a criação “de creches nas escolas públicas e faculdades para garantir a permanência de crianças no interior das unidades de ensino no período noturno, a fim de que pais, mães ou responsáveis legais possam estudar”, explicitando a tensão existente entre setores do movimento feminista e movimentos de educação infantil sobre o entendimento do papel da política de educação infantil, abordada anteriormente neste artigo. A deliberação n. 97 previu a criação “na modalidade da EJA, de sala de acolhimento às crian-





ças de 0 a 10 anos das mães alunas no horário escolar”, representando um consenso entre movimentos sociais de educação e movimentos de mulheres.

A deliberação n. 15 da CONAE trata da “garantia do auxílio-creche para as mães, assegurando creches ou espaços alternativos”, pressionando pela efetivação de um direito previsto no parágrafo 1.º do artigo 389 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O texto legal estabeleceu que as empresas que não mantêm creches devem repassar um valor a todas empregadas-mães, independentemente do número de empregadas no estabelecimento, como forma de proteção à maternidade, prevista como direito na Constituição, com valor a ser definido pelas Convenções Coletivas.

Com base em proposta decorrente da missão sobre intolerância religiosa em escolas públicas, realizada pela Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil, e do Informe Brasil – Gênero e Educação, acolhida pelos Comitês da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi aprovada na CONAE 2014 a deliberação n. 76 que prevê que o Conselho Nacional de Educação elabore normativa que estabeleça limites às manifestações religiosas em instituições educativas públicas.

O texto afirma que tal medida visa “proteger o princípio constitucional da laicidade, garantir o direito humano à liberdade religiosa e o de não professar nenhuma religião; coibir práticas proselitistas e de intolerância religiosa, racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, discriminação contra pessoas com deficiências, entre outras; promover o exercício profissional de gestores educacionais e docentes, comprometido com a garantia de direito humano à educação de todos/todas, sem discriminação; e limitar a apropriação privada dos espaços educativos públicos por pessoas ou grupos vinculados a determinadas denominações religiosas”. Considerada estratégia em um contexto adverso às questões de gênero, raça e sexualidade, a aprovação da deliberação 76 contou com a defesa ativa dos vários movimentos e organizações integrantes do Grupo Tranças das Diversidades.

A construção das diretrizes curriculares nacionais de educação, gênero e diversidade sexual

A construção de Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual pelo Conselho Nacional de Educação para a educação básica e ensino superior foi aprovada pela CONAE 2014 como deliberação n. 56, resultado de alianças e de um esforço político conjunto de movimentos sociais de educação, LGBT, feministas, entre outros.

No início de 2015, as entidades do Projeto Gênero e Educação, a ABGLT e as demais organizações e movimentos sociais vinculados ao Grupo Tranças das Diversidades enviaram uma carta ao CNE se colocando à disposição para contribuir com a construção das Diretrizes de Educação, Gênero e Diversidade Sexual.

Na comunicação, foi destacado o grande acúmulo existente sobre essas questões nas organizações da sociedade civil e nos núcleos de pesquisa sobre educação, gênero e sexualidade de diversas universidades, muitos deles integrantes da Rede de Educação, Gênero e Sexualidade (REGES), articulação impulsionada pela organização não governamental ECOS – Comunicação e Sexualidade, abordada em artigo específico desta publicação.

Em novembro de 2015, como parte das ações do Projeto Gênero e Educação, relatadas na introdução desta publicação, foi realizada a oficina de trabalho estratégico Gênero, sexualidade e raça na educação: ameaças, desafios e ação política. Além das quatro organizações do Projeto, a oficina contou com a promoção da ABGLT e sua programação teve como ponto de partida a análise coletiva de um contexto extremamente desafiante, marcado pelo ataque de grupos religiosos fundamentalistas contra as questões de gênero, raça e sexualidade na tramitação dos Planos de Educação.

Um dos principais pontos de pauta da Oficina foi à construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual, na perspectiva de gerar acordos políticos sobre seus princípios e conteúdos entre os diversos sujeitos que atuaram por sua aprovação ou





que possuíam acúmulos importantes a serem considerados na elaboração pelo CNE.

Na oficina, foi socializada a informação que o Conselho Nacional de Educação havia criado em 2015, como consequência da deliberação n. 56 da CONAE, um Grupo de Trabalho para elaboração de uma normativa sobre Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Nome Social. Ao mesmo tempo em que as/os participantes da Oficina destacaram a relevância da iniciativa do CNE, considerada urgentemente necessária, foi chamada a atenção para a importância que as Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação, Gênero e Sexualidade viessem abordar esses e outros aspectos da agenda de gênero e sexualidade na educação. A expectativa era de uma normativa suficientemente abrangente, que englobasse a educação básica e o ensino superior, e que considerasse os seis desafios identificados no Informe Brasil – Gênero e Educação e os marcos normativos internacionais e nacionais de direitos humanos¹⁰.

Na Oficina de trabalho estratégico, foi acordado que as Diretrizes fossem além do princípio da não discriminação e tivessem também

10 Como base normativa internacional para a construção das Diretrizes, foi destacada a importância dos seguintes documentos: a Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW-1979); a Plataforma de Ação da Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento (1994); a Convenção Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); a Plataforma de Ação de Beijing sobre os Direitos das Mulheres (1995); a Conferência de Durban sobre Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas (2001); a Declaração do México – Prevenir com educação (2008); as Conferências Internacionais de Educação – Jomtien/1990 e de Dakar/2000; e os Marcos de Ação da V e VI Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (1997 e 2009); os Princípios de Yogyakarta (de aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero). Com relação aos marcos normativos nacionais, foram destacados: a Lei Maria da Penha, em especial o previsto no artigo 8º; o Plano Nacional de Educação (Lei. 13.005/2014); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil; as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais de Ensino Médio. Ainda foi destacada a importância dos documentos da *Campanha Livre e Iguais*, concebidos no âmbito das Nações Unidas, como instrumentos para apoiar os Estados no cumprimento de suas obrigações referentes aos direitos humanos de pessoas LGBT.

como princípios a promoção dos direitos humanos de populações historicamente discriminadas e a ampliação do que se entende por universal nas políticas educacionais, tendo raça como recorte transversal.

Sobre os conteúdos, foi proposto que a normativa contemplasse os seguintes eixos: 1) educação, democracia, direitos humanos, gênero, sexualidade e raça no Brasil; 2) estereótipos e desigualdades de gênero na educação; 3) identidade de gênero, orientação sexual e nome social; 4) educação e violência de gênero; 5) educação e divisão sexual do trabalho; 6) educação e famílias; 7) a superação do sexismo, homofobia/lesbofobia/transfobia/bifobia, racismo e de outras discriminações na escola; 8) interseccionalidades na educação: gênero, raça, classe social, idade, orientação sexual, identidade de gênero e outros marcadores (campo/floresta/cidade; pessoas com deficiências; geracional; regional etc).

Ainda foi considerado que as Diretrizes devem prever a abordagem das questões de gênero e sexualidade: (1) por nível, etapa e modalidade da educação; e (2) por macro política educacional: a) Currículo e práticas pedagógicas; b) Acompanhamento e Formação de profissionais de educação; c) Recursos didáticos e paradidáticos; d) Avaliação Educacional e Produção de Informações; e) Participação e Gestão democrática; f) Financiamento Educacional. Também foi proposto um tópico específico que explicita a necessidade de mecanismos de defesa ativa da laicidade e de enfrentamento da intolerância religiosa na educação pública, condição fundamental para que as Diretrizes e outras normativas nacionais, como as referentes à Educação das Relações Étnico-raciais, sejam implementadas pelos sistemas de ensino.

Os acordos da Oficina foram enviados ao CNE ao final de 2015 por meio de uma carta assinada pelas(os) participantes. A correspondência também abordou a necessidade que o Conselho Nacional de Educação estabelecesse um processo de diálogo com organizações da sociedade civil e universidades para a construção de tal normativa, pautado pelo princípio constitucional da laicidade do Estado brasileiro.

Na conclusão da Carta, foi reconhecida a importância do Conselho Nacional de Educação em um momento de crescimento da força políti-



ca de grupos religiosos fundamentalistas e de outros grupos refratários aos direitos humanos junto às gestões educacionais e às escolas públicas. Nesse sentido, parabenizou-se o órgão pela elaboração da Nota Pública sobre Ideologia de Gênero nos Planos de Educação, divulgada em setembro de 2015, documento que foi disseminado amplamente por universidades, movimentos sociais e organizações de educação e de direitos humanos em defesa de ações e programas de educação em gênero e sexualidade na educação pública brasileira.

Na ocasião de reuniões realizadas com as equipes da ONU Mulheres e da SPM, em fevereiro de 2016, as entidades do Projeto foram recebidas em uma reunião por Luiz Roberto Alves, então presidente da Câmara de Educação Básica do CNE. O professor informou que o Conselho planejava constituir um processo de diálogo sobre a construção das Diretrizes e que estava analisando as contribuições enviadas por meio da Carta resultante da Oficina de trabalho estratégico.

Na reunião, as entidades também abordaram com o representante do CNE os desdobramentos da deliberação 76 da CONAE, referente à construção de uma normativa que estabelecesse limites negativos às manifestações religiosas nas instituições públicas de ensino. O Conselheiro também informou da constituição de um Grupo de Trabalho interno ao CNE para dar consequência à deliberação da CONAE, salientando a complexidade do momento político do país para a construção dessas duas normativas, mas destacando o compromisso do CNE em dar consequência às deliberações da CONAE.

Após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Educação foi recomposto em julho de 2016 e doze dos seus 24 integrantes foram afastados, inclusive o professor Luiz Roberto Alves. Segundo informações obtidas pela ABGLT, há intenção por parte de alguns Conselheiros de dar continuidade aos processos de construção das Diretrizes Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual. Até a data desta publicação, não foi possível obter informações oficiais do CNE sobre os próximos passos dessa construção. As entidades do Projeto em aliança com as organizações, ativistas e pesquisadoras parceiras

pretendem seguir atuando na perspectiva da conquista desse importante marco normativo para a educação.

Em meio a um contexto político do país marcado por vários retrocessos no campo das políticas públicas, ameaças a direitos conquistados, incertezas e atuação agressiva de grupos contrários aos direitos humanos na sociedade e junto às escolas públicas e ao Estado em geral, constata-se um grande interesse de diversos segmentos em conhecer, debater e se apropriar das questões de gênero, raça e sexualidade, tendo como base suas vivências, seus corpos e cotidianos, suas realidades.

Um dos exemplos desse crescente interesse se deu nas ocupações estudantis das escolas públicas de vários estados brasileiros entre os anos de 2015 e 2016, protagonizado por meninas e meninos que estudam no ensino médio. Outro exemplo é a proliferação pelo país de coletivos e *blogs* de jovens feministas e LGBTQs. Parece que o momento dramático vivido pelo país tem estimulado uma maior politização de setores da sociedade brasileira e a emergência de novas rodas e de novos sujeitos na cena pública, que assumem gênero, raça e sexualidade como questões fundamentais de sua agenda política.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009.
- CAMERGO, C. N. M. F. de; FERRARI, D. C. de A. (Coords.). *Sistemas de notificação e detecção da violência em escolas públicas – propostas para integração entre projetos políticos, pedagógicos e o sistema de garantias de direitos*. São Paulo: Unicef: Instituto Sedes Sapientiae. [em andamento].
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CARREIRA, D. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). *A EJA em xeque: desafios das políticas educacionais do século XXI*. São Paulo: Ação Educativa: Global Editora, 2014.
- _____. *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, dez. 2015.



- CORREA, S.; ALVES, J. E. *Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo*. Belo Horizonte, 2009.
- ECOS – COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. *As políticas de educação em sexualidade no Brasil – 2003 a 2008*. São Paulo: ECOS/Fundação Ford, 2008.
- GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, R.; PAULA, M. de (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Heinrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- HENRIQUES, R. *Os limites das políticas universalistas na Educação: raça e gênero no sistema de ensino*. Unesco Brasil, 2002.
- HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Bol, ActionAid, 2009.
- O DIREITO DE APRENDER: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). [Coordenação geral de Salete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. Brasília, DF: UNICEF, 2009.
- PASSOS, J. C. *Juventude negra na EJA: desafios de uma política pública*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- PINHEIRO, L. et al. *Retrato das Desigualdades de gênero e raça*. 3 ed. Brasília: Ipea: UNIFEM, 2008.
- PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, Universidade Federal de Goiás, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.
- RODRIGUES, T.; ABRAMOWICZ, A. A Ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas. In: X CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 10, 2009, Braga. *Anais*. Braga: Universidade do Minho, Portugal, 2009.
- ROSEMBERG, F. *Desigualdades de gênero e raça no sistema educacional brasileiro*. In: CONFERENCE ON ETHNICITY RACE, GENDER AND EDUCATION, 2002, Lima, Peru, october, 2002.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, jul./dez., 1995.
- SILVÉRIO, V. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdades e reconhecimento. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Bol, ActionAid, 2009.
- TOMASEVSKI, K. *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación*. ONU: Consejo Económico y Social, 2004.
- VALVERDE, D.; STOCCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 17, n. 3: 312, p. 909-920, set./dez. 2009.
- VIANNA, C.; UMBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS elementos para repensar a agenda

Cláudia Vianna¹

Sandra Unbehaum²

1 Possui Mestrado em Educação pela PUC/SP, Doutorado em Educação pela USP, Pós-Doutorado pela UAM/Madri e Livre Docência também pela USP, onde é Professora Associada da Faculdade de Educação. Trabalha na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. Orienta Mestrado e Doutorado e é líder do Grupo de Estudos de Gênero Educação e Cultura Sexual (EdGES) credenciado no CNPq. É bolsista de produtividade em pesquisa nível 1 pelo CNPq.

2 Socióloga, com mestrado em Sociologia pela USP e doutorado em Educação pela PUC/SP é pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Raça/Etnia e Direitos Humanos da Fundação Carlos Chagas. Suas pesquisas enfatizam a importância de políticas educacionais para o enfrentamento de todas as formas de discriminação e para a superação das desigualdades de gênero, raça/etnia e por orientação sexual.





APRESENTAÇÃO

Sobre o levantamento

Esse texto foi elaborado para atender a um projeto mais amplo intitulado *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, sob a coordenação da Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa. O objetivo é apresentar um balanço crítico sobre a agenda de gênero nas políticas educacionais brasileiras tendo por base o que a produção acadêmica desenvolveu sobre esse tema dos anos 2000 até esse momento.

Como o foco foi dirigido para a produção acadêmica que examina as políticas de educação sob a perspectiva de gênero, outras dimensões das desigualdades não se fizeram muito visíveis. Encontramos estudos que tratam da educação na perspectiva de gênero e raça, mas sem a ênfase nas políticas educacionais. Essa constatação chama atenção para a ainda escassa intersecção entre raça, etnia, gênero, sexualidade e diversidade sexual nos estudos sobre as políticas educacionais. O mesmo ocorre quando tratamos da realidade das pessoas do campo e da população indígena e quilombola. É bem provável que, se buscássemos pesquisas específicas sobre esses grupos sociais, encontrássemos estudos relacionados às políticas educacionais para esses “coletivos feitos desiguais”, como a eles se refere Miguel Arroyo (2010). Entretanto, a segmentação dessas temáticas ainda é uma característica dessa produção, a interseccionalidade não é uma prática comum, possivelmente por razões teóricas, metodológicas e políticas.

O balanço proposto dialogou com vários outros levantamentos que já haviam sistematizado a produção acadêmica sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual, tais como: Abramowicks e Gomes (2010), Goini (2014), Gulo (2010), Mokwa (2014), Rosemberg (2001), Sposito (2009), Vianna, Carvalho, Schilling e Moreira (2011), Vianna (2011).

O último balanço realizado por Fúlvia Rosemberg (2001) sobre educação formal, mulher e gênero avaliou que a produção científica pouco havia contribuído até aquele momento para a compreensão dos

dilemas da educação brasileira, e até mesmo a produção feminista sub-
-proveitara as pesquisas em educação. A autora constatou que durante
a década de 1990 eram muitos os problemas encontrados na produção
que procurava introduzir o conceito de gênero nas análises da realidade
educacional. Segundo a autora, o total de artigos encontrados foi consi-
derado até mesmo insignificante e, além disso, a inclusão da mulher, da
feminização ou da sexualidade como temáticas a serem abordadas não
garantia necessariamente o adensamento da análise a partir do conceito
de gênero.

Em cuidadosa análise sobre o ensino fundamental no Brasil e sobre a produção
acadêmica a ele dirigida, Lisete Regina Gomes Arelaro (2005) aponta o cresci-
mento das temáticas de diversidade cultural, com destaque para raça e gênero.
Para a autora, são investigações que articulam a temática da diversidade ao di-
reito à educação, “exigindo que as antigas explicações para diversos problemas
escolares e da educação sejam revistas à luz dessas novas categorias” (Arelaro,
2005, p. 1060).

Estudos voltados para a articulação entre juventude, sexualidade e
gênero na área da educação também registraram crescimento desde a
década de 1980 e toda a década de 1990 (Sposito, 2002). O Estado da
arte sobre juventude na pós-graduação brasileira das áreas de educa-
ção, ciências sociais e serviço social, coordenado por Marília Pontes
Sposito (2009), chama a atenção para a emergência de várias temá-
ticas, com apenas 9,32% dos trabalhos examinados voltados para o
tema sexualidade e gênero. Em análise da produção dedicada ao cru-
zamento entre jovens, sexualidade e gênero, com base no mesmo le-
vantamento, Marília Pinto de Carvalho, Raquel de Souza e Elisabete
Oliveira (2009) enfatizam não só o importante crescimento numérico,
com maior destaque para as dissertações de mestrado, mas também
promissoras articulações entre os estudos de gênero e os de juven-
tude. As autoras ressaltam que a área da educação concentrou 57%
do total da produção examinada entre 1999-2006 e teve por foco a
educação sexual (26%); as masculinidades e as feminilidades (14%);
a parentalidade juvenil (14%); a educação formal (14%), as Doenças





Sexualmente Transmissíveis DST-Aids (12%) e sexualidades (11%). A educação sexual também é o foco do levantamento da produção acadêmica nacional, realizado por Fábio Henrique Gulo (2010) no período entre 2000 e 2004. O autor nota forte presença das abordagens médica e pedagógica na Educação Sexual que privilegiam discussões sobre gravidez e saúde.

Outra investigação desenvolvida entre 2006 e 2007 com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e 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* registrou 1.213 títulos – entre artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidos entre 1990 e 2006 – que analisavam a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero/mulheres/sexualidade (Vianna et al., 2011).

No caso específico dos estudos sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero nas políticas públicas de educação, partimos do levantamento e da análise realizados por Cláudia Vianna (2011), o qual dialoga com aqueles já citados e têm por base os 1.213 títulos localizados pela pesquisa mais ampla acima mencionada. Na tentativa de atualizar a produção acadêmica mais recente privilegiamos para o período de 2010 a 2015 as dissertações e teses. As buscas realizadas, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), revelaram que não estavam ainda disponíveis aquelas defendidas em 2013 e 2014, levando-nos a consultar também outras bases³.

3 Foi realizada uma busca nas bases de teses e de dissertações da CAPES e das bibliotecas virtuais disponíveis das principais universidades públicas brasileiras; o levantamento levou em conta os seguintes descritores: políticas educacionais; gênero; diversidade sexual; política e educação; sexualidade. Pesquisa também foi efetuada no Sistema *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) – www.scielo.br, base de periódicos acadêmicos para levantamento de publicações sobre o tema gênero e políticas educacionais. Também realizamos levantamento dos marcos legais e de outras normas relevantes com objetivo de identificar como as questões de gênero estão contempladas nas políticas educacionais.

Desse modo, o material aqui examinado contempla 102 produções acadêmicas dedicadas ao tema (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), das quais 95 foram divulgadas a partir de 2001 (Viana, 2011). Destas, 34 foram elaboradas entre 2007 e 2009 e 31 entre 2010 e 2015. Ao organizar essa produção por ano observa-se o crescimento da pesquisa acadêmica sobre a temática de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, sobretudo a partir de 2008. Na Tabela 1, abaixo, nota-se um pequeno número de trabalhos entre os períodos de 1995-1997 (dois artigos e uma dissertação de mestrado) e 1998-2000 (dois artigos e duas dissertações de mestrado). As teses de doutorado sobre o assunto só apareceram a partir de 2002.

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE POR ANO

Ano	Artigo	Dissertação	Tese	Total
1995	1	*	-	1
1996	1	1	-	2
1997	-	-	-	-
1998	1	1	-	2
1999	-	-	-	-
2000	1	1	-	2
2001	2	2	-	4
2002	-	2	1	3
2003	2	3	2	7
2004	4	4	1	9
2005	1	1	-	2
2006	3	2	-	5
2007	1	3	1	5
2008	-	6	1	7
2009	-	17	5	22
2010	1	1	1	3
2011	**	8	1	9
2012	**	11	3	14
2013	**	2	2	4
2014	**	-	-	-
2015	**	1	-	1
Total	18	66	18	102

Nota: * Indica valor nulo; ** indica que não houve consulta.



Para estabelecer a cronologia utilizamos como referência os mesmos períodos trienais de avaliação dos Programas de Pós-Graduação definidos pela Capes e utilizados por Vianna (2011), são eles: 1995-1997; 1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012; 2013-2015. Neste último triênio não foram incluídas a totalidade dos trabalhos, pois as bases consultadas não estavam atualizadas.

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA POR TRIÊNIO

Ano	Artigo	Dissertação	Tese	Total
1995-1997	2	1	*	3
1998-2000	2	2	-	4
2001-2003	4	7	3	14
2004-2006	8	7	1	16
2007-2009	1	26	7	34
2010-2012	1	20	5	26
2013-2015	**	3	2	5
Total	18	66	18	102

Nota: * Indica valor nulo; ** indica que não houve consulta.

Essa produção está localizada particularmente em instituições públicas de ensino superior situadas na região sudeste e sul, conforme destacado na lista a seguir:

- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2);
- Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães/Fiocruz (1);
- Centro de Pesquisas René Rachou/Fiocruz (1);
- Centro Universitário Moura Lacerda (1);
- Pontifícia Universidade Católica – MG (1);
- PUC – PR (2);
- PUC – SP (4);
- Universidade Estadual de Campinas (5);
- Universidade de São Paulo (6);
- Universidade Católica de Petrópolis (3);
- Universidade Católica de Santos (1);
- Universidade Nove de Julho (1);

- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Araraquara (2);
- UNESP – Bauru (1);
- UNESP – Marília (3);
- UNESP – Presidente Prudente (2);
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (3);
- Universidade do Estado de Santa Catarina (1);
- Universidade Estadual de Feira de Santana (1);
- Universidade Gama Filho (1);
- Universidade Tuiuti do Paraná (2);
- Universidade Federal de Alagoas (1);
- Universidade Federal do Amazonas (2);
- Universidade Federal da Bahia (3);
- Universidade Regional de Blumenau (1);
- Universidade Federal do Ceará (1);
- Universidade Federal do Espírito Santo (1);
- Universidade Federal Fluminense (2);
- Universidade Federal de Goiás (1);
- Universidade Federal de Juiz de Fora (1);
- Universidade Federal do Maranhão (1);
- Universidade Federal de Mato Grosso (1);
- Universidade Federal de Minas Gerais (1);
- Universidade Federal do Pará (1);
- Universidade Federal do Paraná (2);
- Universidade Federal de Pernambuco (3);
- Universidade Federal de Pelotas (1);
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (7);
- Universidade Federal de Rondônia (1);
- Universidade Federal de Santa Catarina (4);
- Universidade do Estado de São Carlos (1);
- Universidade do Estado de Sergipe (1);
- Universidade de Sorocaba (1);
- Universidade Federal de Uberlândia (1);
- Universidade de Brasília (1).





A investigação sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual no campo da educação mantém-se em franca progressão. O número de pesquisas é bem maior em razão do número de grupos de pesquisa sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual existentes, distribuídos em diversas universidades. Nesse balanço estão destacadas aquelas localizadas nas quais foram identificadas uma abordagem das políticas educacionais em algum de seus aspectos. Sandra Unbehaum (2014), em sua tese de doutoramento, registrou 221 grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, na área de educação, e que pesquisam gênero. É importante ressaltar que destes, 127 estavam desatualizados desde 2011, mas outros 40 haviam sido criados entre 2012 e 2013, mostrando a pujança deste campo de conhecimento e que coincide com o crescimento da pesquisa a partir do ano 2007, conforme indicado na Tabela 2. O Gráfico 1 elaborado por Unbehaum (2014), a seguir, ilustra esse crescimento:

GRÁFICO1. NÚMERO DE GRUPOS DE PESQUISA, SEGUNDO O ANO DE CRIAÇÃO



Fonte: Unbehaum (2014, p. 43).

De acordo com essa autora, o ano de formação desses grupos (Gráfico 1) remonta ao final da década de 1980 com picos de crescimento em 2008 e 2011, com 20 grupos criados em cada um desses anos, e

em 2012 com 23 grupos constituídos. Essa dinâmica corresponde ao início dos estudos sobre mulheres e, posteriormente aos relacionados aos gêneros dentro das universidades a partir da década de 1970 (Costa; Bruschini, 1992). Os primeiros poucos grupos existentes naquela década refletem a baixa institucionalização da discussão de gênero no campo da educação, diferentemente do cenário acadêmico posterior aos anos 1990, coincidente também com a formalização dos grupos de pesquisa junto ao CNPq. O Diretório dos Grupos de Pesquisa foi desenvolvido em 1992, conforme informação no próprio sítio do CNPq, mas possivelmente o volume de registros dos grupos ocorreu a partir do ano 2000, com a integração do Currículo Lattes dos pesquisadores com os grupos de pesquisa. Além disso, conforme o censo realizado pelo CNPq em 1993, ano da primeira contagem, existiam somente 201 grupos de pesquisa na área da educação; em 2010 eles somavam 2.236⁴.

É importante destacar ainda a criação, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), do Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” (GT 23), no final de 2003, com a contribuição de pesquisadoras(es), docentes e estudantes em torno de elementos teóricos e práticos relacionados ao tema em questão. Sabe-se que a academia desempenha um fator importante na formação de opinião e consolidação de um campo de estudos, tanto por meio de sua produção científica, projetos de extensão como por meio de assessorias e consultorias para o Estado. Fátima Gonini (2014) examina a produção em sexualidade, gênero e educação sexual apresentada no Grupo de Trabalho (GT) 23 “Gênero, Sexualidade e Educação” nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação (ANPEd), desde o ano de sua criação até o ano de 2013 e chama a atenção para a importância desse espaço para a institucionalização do debate sobre o tema.

4 Plataforma Lattes <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/sobre>>. Acesso em: mar. de 2014.



O expressivo aumento no número de grupos de pesquisas ocorrido nos anos 2000, de acordo com Unbehaum (2014) pode ser interpretado também como uma resposta da academia às políticas públicas elaboradas a partir dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro com a agenda internacional e nacional de direitos de mulheres, adolescentes e jovens, expressa em documentos internacionais de defesa dos direitos humanos. O compromisso do Estado brasileiro pode ser identificado já na Constituição de 1988, que apresenta a educação como um direito e responsabilidade de todos – Estado, família e sociedade (Brasil, 1988). Já a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a) trouxe diversas modificações para a adequação do sistema de ensino do país. Dentre elas, a necessidade de a educação ser concebida com o intuito de propiciar a todos os estudantes a formação básica para o exercício pleno dos direitos humanos. Para tanto, foram propostas mudanças e diretrizes específicas para as diferentes faixas etárias. Especificamente, há a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) (Brasil, 1997) com o objetivo de integrar os temas socialmente relevantes às áreas de conhecimento, acreditando-se que essa associação pudesse contribuir para a formação de cidadãos mais participativos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. As questões de gênero foram incluídas, sobretudo, a partir de materiais educativos específicos e formações continuadas.

Além disso, a partir de 2003, é possível observar o fortalecimento da agenda de gênero na educação com a estruturação das questões das mulheres – Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) – e de gênero na educação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade⁵ (SECAD). A criação da SECAD marcou uma nova fase no que se refere às formações continuadas de professores para a redução das desigualdades educacionais visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

5 A partir de 2011 essa secretaria passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O pico ocorrido em 2011 é possivelmente ainda um reflexo do processo descrito, pois foi em 2006 a primeira edição do Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), uma iniciativa da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e do Conselho Britânico, em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria de Ensino a Distância (SEED), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), bem como a Coordenadoria da Mulher e movimentos sociais dos estados e dos municípios participantes, em convênio com as universidades públicas do país.

Para localizar as pesquisas nas quais as políticas, programas e ações educacionais sobre gênero estivessem contempladas, e também os marcos normativos consultados, incluindo os temas, problemas e sugestões apontadas para as políticas educacionais examinadas, consideramos de forma ampla a articulação entre política educacional e as seguintes categorias: relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

O levantamento desta produção teve por base a aposta na articulação entre as categorias de gênero, sexualidade e diversidade sexual com as várias dimensões da desigualdade social quando se trata das políticas educacionais. Conscientes de que, no caso brasileiro, “essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social” (Gomes, 2011, p. 110) objetivamos incluir em nossa busca estudos que procurassem examinar as políticas educacionais sob essa perspectiva, bem como sob a ótica das desigualdades vividas pela população negra, indígena, do campo e quilombola. Esse aspecto metodológico será abordado a seguir ainda nesta apresentação.

No item dois desse balanço tratamos da inserção do gênero nas políticas educacionais, contextualizando histórica e politicamente a produção acadêmica, as questões e temas privilegiados.

No item três a análise revela o surgimento de novas demandas e sujeitos na agenda das políticas educacionais, interseccionando gênero e diversidade sexual na formação docente. E, por fim, mas não menos



importante, buscamos destacar a partir da análise possíveis estratégias para o aprimoramento das políticas educacionais com foco em gênero.

Sobre a articulação das categorias pesquisadas

Ainda que não seja nosso objetivo, cabe aqui explicitar, mesmo que brevemente, a definição das categorias pesquisadas. No caso da concepção de políticas públicas, entende-se nesta análise crítica da produção acadêmica as funções do Estado exercidas por distintos governos por meio de programas e planos propostos, executados por diversos órgãos públicos, bem como por organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada, com vistas a atender às diversas demandas da sociedade (Höfling, 2001; Vieira, 2007). As pesquisas que integram a produção acadêmica aqui examinada apontam para o envolvimento de grupos sociais diversos no processo de elaboração das políticas educacionais que reivindicam do Estado interesses concretos, de cunho material ou simbólico (Cunha, 2002). O que, em nossa análise significou também o exame das políticas como respostas materializadas as essas demandas na forma de documentos, planos, programas e ações com foco nas questões de gênero e da diversidade sexual.

Cabe esclarecer que, como em outras pesquisas por nós realizadas, partimos da crítica à concepção monolítica de Estado, dando destaque à compreensão de seu caráter dinâmico e heterogêneo, que ao mesmo tempo produz e sofre as consequências das pressões de diferentes grupos sociais pela concretização de ideais democráticos – algumas vezes, nem tanto – e que é posto em ação pelos diferentes governos, responsável principal pelo atendimento dessas demandas (Poulantzas, 1980). Foram de grande valia os estudos de Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) sobre o caráter de gênero do próprio Estado e de suas políticas nacionais e locais que interpelam e regulam várias das concepções de família, de reprodução e também de educação, que estão necessariamente ligadas ao modo como construímos os significados

de gênero e de diversidade sexual em nossa sociedade. Em suas investigações, ambos demonstram a relação entre nacionalidade e sexualidade presente na regulação das identidades sociais, sendo a escola uma das instituições importantes de seleção, veiculação, reconhecimento ou negação de direitos.

Assim, tanto o Estado quanto à sociedade civil organizada, por meio de seus movimentos sociais, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais, políticos e econômicos presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação das políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, deveria remeter à discussão dessas complexidades (Vianna, 2015).

Os grupos em negociação com o Estado são influenciados por vertentes teóricas e ações coletivas circunscritas, nem sempre convergentes, no caso do tema em foco, ao Movimento Feminista e ao Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros⁶ (LGBT). Também exercem grande influência de setores representativos de forças internacionais que, em certos períodos, têm participação decisiva na vida nacional e na confecção de planos, propostas e linhas de ação para as políticas educacionais. O campo acadêmico interage nesses processos, ora como crítico, ora como sujeito participativo dessas mesmas trajetórias. Esse aspecto se reflete tanto na agenda das políticas como na agenda da pesquisa.

No caso dos estudos de gênero, Guacira Lopes Louro (1997) apontava em meados de 1990 as divergências entre as educadoras feminis-

6 São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa desse movimento no Brasil. A mais comum GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) foi substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros e exclusão dos Simpatizantes). A sigla aqui adotada, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), segue deliberação da I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para *queers*) ou um A (para assexuais), um I (para intersexos), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero.





tas quanto às interpretações e filiações teóricas relacionadas aos papéis, às relações e identidades de gênero. Mas, segundo a autora, pouco a pouco o conceito de gênero foi sendo integrado às pesquisas educacionais, incorporando as relações de poder e a historicidade dos sujeitos (Unbehaum, 2014). Fúlvia Rosemberg (2001), Marília Carvalho (2001), Nelly Stromquist (2007), Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) também assinalam tensão entre uma perspectiva de gênero como igualdade e outra perspectiva de gênero como diferença. Stromquist (2007, p. 18) é quem pondera:

O gênero aparece com frequência, de modo superficial, no contexto da igualdade de oportunidades, retornos compostos de *slogans* vazios, visto que não são acompanhados por medidas específicas. Ou, então, por meio de respostas que tentam redefinir o gênero, de modo que seja aplicado somente a mulheres pertencentes a grupos vulneráveis como meninas indígenas e do meio rural, longe de considerar o gênero como um fenômeno de diferenciação social e de hierarquia arbitrária que permeia a sociedade.

Essa realidade foi, aos poucos, apresentando mudanças ao longo dos anos 2000 com o avanço do conhecimento na área e com a ampliação das temáticas que interseccionam gênero, sexualidade, diversidade sexual e educação como o levantamento aqui exposto quer mostrar. Defendemos a intersecção entre esses conceitos, mas consideramos que seria extremamente empobrecedora a eleição de um único conceito de gênero, uma vez que se trata de tema polêmico e em constante mutação. Por isso o levantamento e a análise acolheram toda e qualquer perspectiva de gênero, sexualidade e diversidade sexual que propusesse a análise das políticas educacionais.

Nosso levantamento da produção acadêmica considera, ainda, o pressuposto de que há uma intersecção das questões de gênero com as dimensões de raça, campo/cidade, classe, orientação sexual, regionalidade e que estas impactam as políticas educacionais.

Sabemos que as demandas do movimento negro pelo direito à educação básica e ao ensino superior foram introduzidas em algumas políticas públicas de combate ao racismo. Contudo, causa bastante surpresa

o fato de que entre os 102 textos aqui registrados, apenas três procuraram articular as questões de gênero com as dimensões de raça/etnia, todos muito recentes. Um deles (Santos, M., 2012) destaca como o currículo do Ensino Médio em um município do Estado do Rio de Janeiro, tem sido um instrumento pedagógico que contribui para a produção e/ou reprodução de identidades socialmente desiguais entre homens e mulheres, bem como entre negros e brancos. Outro estudo, de Inácio Heineck (2011), centrado nos professores e professoras; da rede pública e privada do Estado do Paraná; lembra a importância da formação para a diversidade étnico-cultural nos cursos de graduação. O terceiro e último trabalho segue na mesma direção ao destacar a importância da formação docente ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Educação Física na perspectiva curricular pós-crítica. O autor aponta a importância da formação professor egresso de Educação Física por meio de conhecimentos conceituais e procedimentos na prevenção ou intervenção do *bullying* em qualquer de suas dimensões (raça, gênero, etnia, sexo e cultura) (Raduenz, 2011).

Encontramos vários trabalhos que tratam das questões raciais sem articulação com gênero ou então dissertações e teses que cruzam gênero e raça na análise de aspectos da educação, mas sem o exame das políticas de educação.

Marília Pinto de Carvalho, Raquel de Souza e Elisabete Oliveira (2009), em trabalho já citado sobre a produção dedicada ao cruzamento entre jovens, sexualidade e gênero, constatam característica semelhante. Entre as 113 dissertações e teses examinadas, as autoras registram apenas oito estudos que articulam essas temáticas com as questões raciais, a saber: Duarte, R. (2000); Lima (2005); Matsunaga (2006); Messeder (1999); Monteiro (2001); Salvador (2006); Santos, E., (2002); Silva, M. (2005). Nenhum deles trata das políticas públicas de educação.

Também não registramos nenhum trabalho que fizesse a articulação das questões de gênero com a perspectiva da educação do campo/cidade. É importante reiterar que isso não significa a inexistência de pesquisas que realizem essa articulação; estamos nos baseando nos cri-



térios e nas categorias utilizadas no levantamento realizado. Sabemos que nem sempre as palavras-chave escolhidas pelos autores das publicações e das pesquisas, tampouco títulos e resumos traduzem fidedignamente o conteúdo apresentado.

O LONGO PROCESSO DE INSERÇÃO DO GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Entre as iniciativas mais antigas e recorrentes de introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação ganham destaque as direcionadas ao currículo. E a produção acadêmica sobre as políticas de educação na perspectiva de gênero, sexualidade e diversidade sexual trilha essa trajetória e elege como foco a vertente curricular.

No início do século XX, as questões de sexualidade e educação sexual eram incluídas entre os temas a serem tratados pelo currículo escolar. A discussão sobre a inclusão desta temática no currículo escolar é antiga e relativamente permanente, o mesmo não se pode dizer da proposição de políticas públicas federais na área da educação específicas sobre o tema, menos ainda se considerarmos a inclusão de novos sujeitos que reivindicam políticas específicas ligadas ao reconhecimento da diversidade sexual⁷.

Em uma análise histórica da educação sexual, Yara Sayão (1997) ressalta que já na década de 1920 registravam-se propostas de inclusão da educação sexual nas escolas públicas para crianças a partir de 11 anos, influenciadas pelas correntes médicas e higienistas da França. Mary Neide Damico Figueiró (1998) também com uma perspectiva histórica da educação sexual no Brasil registra sua inclusão no Colégio

⁷ Essa noção é recuperada por muitos autores. Entre eles cabe destaque para Jeffrey Weeks (2000) e sua defesa do conceito como capaz de acolher as diferenças sexuais sem hierarquizá-las.

Batista do Rio de Janeiro no início dos anos de 1930. Segundo essa autora, esse processo é permeado de idas e vindas, com momentos de silêncio sobre o tema, ao mesmo tempo em que ocorre inserção em escolas privadas protestantes ou sem caráter religioso. Nas escolas católicas a presença da educação sexual se intensificou na década de 1960, após as mudanças Concílio Vaticano II (Figueiró, 1998). A autora também nota nessa década a ampliação de experiências em escolas públicas paulistas, mineiras e cariocas, como é o caso dos ginásios vocacionais e do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e do Colégio Pedro de Alcântara, no Rio de Janeiro. Em plena ditadura militar assistimos à tramitação da proposta de implantação obrigatória da educação sexual nas escolas em todos os níveis de ensino na Câmara de Deputados, mas esta foi barrada e arquivada em 1970.

Mesmo assim, a introdução do tema da sexualidade no currículo escolar tem alguma visibilidade a partir de 1970. Nesse período, com o surgimento da Lei nº 5.692/1971, os trabalhos com educação sexual no âmbito oficial eram de responsabilidade dos orientadores educacionais e dos docentes da área de Ciências ou de Programas de Saúde. Com o parecer nº 2.264/1974 do Conselho Federal de Educação, os Programas de Saúde do antigo segundo grau passam a se responsabilizar pelo ensino da educação sexual (Bonato, 1996; Sayão, 1997; Pirotta et al., 2006).

Nas décadas seguintes, especialmente após a Constituição Federal de 1988, a escola passou a assumir a função de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de manter e normatizar os comportamentos sexuais dentro dos padrões sociais (Altmann, 2001; Figueiró, 1998). Nesse período por pressão social do movimento feminista – em relação às desigualdades que afetavam as mulheres brasileiras –, passa a ganhar força no debate sobre direitos. A retomada efetiva da inclusão da sexualidade no currículo deu-se a partir de 1995 com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade assumidos pelo estado brasileiro.



Pode-se afirmar, com cautela, que a participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos, organizados nas várias Conferências Internacionais, ao longo de 1990, favoreceu a constituição de um novo pacto educacional voltado à introdução das desigualdades socioculturais, mesmo que orientado ao cumprimento de outras metas como universalização de acesso e de elevação da escolaridade, a flexibilização dos currículos, entre outros, direcionadas por agências multilaterais internacionais⁸.

No entanto, não se pode deixar de observar a influência da esfera da saúde na educação, ao contextualizar a introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade mais recente para as demandas em torno da diversidade sexual. Foi nesse setor, na esteira da educação sexual, com foco na prevenção de DSTs e HIV/Aids que o debate se fez visível e viável, para depois ser então inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil junto à área da educação.

No campo das ações voltadas às políticas de prevenção das HIV/DST/AIDS, o Ministério da Saúde elaborou o Programa AIDS I com recursos financeiros oriundos do Banco Mundial em 1994. Neste mesmo ano organismos oficiais, como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a estimular projetos de educação sexual. Foi então

8 Dentre as Conferências Internacionais realizadas nos anos de 1990 destacam-se: o Decênio Mundial para o Desenvolvimento Cultural da UNESCO (1988-1997); Conferência Mundial de Educação para Todos, Conferência Mundial da Cúpula Mundial pelas Crianças (1990); o Decênio Mundial para o Desenvolvimento do PNUD (1991-2000); a Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); o Seminário Internacional da UNESCO para descentralização e currículos (1993); Conferência Educação para o século XXI (1993); Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação (1994); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994); 28ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO/ Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995); IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995); a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995); Conferência Educação para o século XXI (1996); Conferência sobre o Hábitat (1996); V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997); Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). No ano de 2001, vale destacar a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Diferentes concepções e intencionalidades permearam e orientaram as referidas conferências. Análises críticas acerca desta temática podem ser encontradas em estudos e pesquisas realizadas, cujas contribuições são fundamentais para situar o campo da gestão das políticas educacionais (FONSECA, 1998).

publicado o documento: *Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade*, apoiado nas recomendações e nas experiências da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde. As Diretrizes versavam sobre estratégias para “identificar organismos não governamentais, nacionais ou internacionais” e para “combinar recursos materiais e/ou humanos, sem interesses ligados a ideologias particulares, religiosas, políticas ou econômicas”, sob “responsabilidade técnico-pedagógica” e coordenação do MEC (Brasil, 1994, p. 34).

Uma das recomendações constantes no documento referia-se à inclusão da prática da Educação Preventiva Integral (EPI) nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, com foco na regulação das práticas sociais, orientada por critérios do “sexo seguro”.

Já na segunda metade dos anos 1990 ocorreram mudanças significativas no panorama dos temas ligados à homossexualidade, ocasionando transformações no quadro de visibilidade da temática, com a multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e de extensão de direitos (Ramos; Adão; Barros, 2003; Silva, C., 2010).

Com influência das resoluções da Conferência de Viena⁹, realizada em 1993, é instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) em 1996, sob a responsabilidade do Ministério da Justiça. No que diz respeito às ações a serem realizadas atendendo ao PNDH I, a proteção do direito à vida e a garantia de tratamento igualitário perante a lei inscrevem-se nas metas a serem atingidas a “curto prazo”, consis-

9 O Brasil é um dos participantes e signatário da resolução final, conhecida como “Declaração de Viena”. Cabe destacar que o início da trajetória que relaciona sexualidade e direitos humanos nas agendas internacionais se dá em 1993, mormente como preparação para a Conferência de População e Desenvolvimento, ocorrida no Cairo em 1994, com a inclusão da terminologia “saúde sexual” e “direitos sexuais” no programa de ação que estava em negociação. De acordo com Sônia Corrêa e José Eustáquio Diniz Alves (2005), nesse momento, os “direitos sexuais” foram eliminados do texto final. No ano seguinte, os termos ressurgem no parágrafo 96 da Plataforma de Ação de Pequim (Conferência da Mulher, realizada em 1995), que define os direitos das mulheres no terreno da sexualidade.





tindo em “apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem terra e homossexuais” (Brasil, 1996b, p. 7).

Alguns anos mais tarde, em 2001, a preparação da comissão do Brasil para a participação na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que ocorreu em Durban, na África do Sul, envolveu ampla participação da sociedade civil organizada. Na oportunidade, o tema da discriminação com base na orientação sexual foi um dos principais problemas levantados (Brasil, 2004a). A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) em outubro do mesmo ano constituiu-se em uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban. Representantes de organizações da sociedade civil, do movimento LGBT, integraram o CNCD.

Contudo, ao qual pesa esse contexto, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (Brasil, 2001), não ampliou o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. A menção da temática de gênero surgiu apenas em poucos tópicos e na análise diagnóstica formulada sobre alguns níveis de ensino (Vianna; Unbehaun, 2006; Vianna; Unbehaun, 2007). No final do século XX e início XXI, as políticas educacionais sofreram influência de vários organismos internacionais, mas a ênfase foi dada à transversalização dos currículos.

Fúlvia Rosemberg (2001), em artigo crítico às reformas educacionais da década de 1990 e à influência da agenda internacional pautada por um modelo de políticas sociais, cujo foco seria o ganho de qualidade com a redução de custos dos recursos públicos, chama atenção para o descompasso entre a produção acadêmica de conhecimentos sobre gênero e educação e a agenda feminista, particularmente a internacional, presente nas Conferências e as organizações multilaterais, governos e políticas públicas para fazer frente às determinações de organismos internacionais.

Sua preocupação já sublinhava nas políticas a mesma ausência de transversalização entre as questões de gênero e as demais dimensões das desigualdades sociais, criticando particularmente o reducionismo nos documentos internacionais das questões de gênero, ao acesso e permanência de meninas pobres na escola, e, por sua vez, sua influência no cenário brasileiro, levando-nos a desconsiderar outros aspectos, como a questão racial e outros indicadores estatísticos, que, se desagregados por sexo, por cor, idade, e se bem analisados do ponto de vista de gênero, permitiriam cruzamentos de informações e formulações de questões mais complexas sobre as desigualdades que perpassam a educação brasileira, como, por exemplo, um olhar sobre o percurso dos e das jovens na escolha de um curso de graduação e consequente trajetória profissional.

A autora defende, não somente nesse artigo, mas em outros posteriores, a produção de dados ricos que considerem o impacto de categorias sociais como raça, idade, etnia, entre outros, para superar o que denomina de “paradigmas populares”, de senso comum e assim dar conta de identificar a complexidade social em vez de reificar a pobreza e a divisão sexual do trabalho (Rosemberg, 2001).

Em 2000, o Brasil foi um dos 155 governos signatários da “Declaração de Jomtien”, ratificando-a durante a Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar (Senegal). Uma das oito metas do Projeto Milênio referia-se à promoção da igualdade de gênero e ao *empoderamento* das mulheres (meta três), previstas como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Também publicaram documentos com a mesma intenção, como por exemplo, o primeiro Relatório Nacional Brasileiro, ratificado pelo Congresso Nacional e entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, ressaltando que a construção de políticas igualitárias de gênero ainda era uma lacuna a ser preenchida pelo governo.

Foi nesse contexto de forte influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a UNESCO, que se instaura, sob coordenação do então



Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas educacionais brasileiras, em substituição ao antigo currículo mínimo comum, como já analisamos em pesquisa realizada sobre as políticas educacionais (Viana; Unbehaum, 2004, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos e publicados logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pretenderam constituir uma proposta flexível de conteúdos para orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país, fornecendo subsídios para a elaboração e revisão curricular de estados e municípios, a partir de suas distintas realidades sociais. Os PCN introduziram na grade curricular do ensino fundamental e médio os chamados temas transversais: questões e assuntos que perpassam todos os campos do conhecimento e que devem contribuir para a formação de um cidadão mais participativo, reflexivo e autônomo, conscientes de seus direitos e deveres. Estes temas (ética, meio ambiente, pluralismo cultural, consumo, saúde e orientação sexual) têm como eixo central a educação para a cidadania e não se constituem em novas disciplinas, mas conteúdos que deveriam “transversalizar” as disciplinas e as ações educativas (Unbehaum; Cavasin; Gava, 2009).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2011, p. 113-114) “a questão racial diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas”. Mas no que diz respeito ao gênero e à sexualidade essa temática ganha um tópico específico nos PCN denominado Orientação Sexual.

Um dos elementos inspiradores das propostas que acabaram se impondo concerne à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do

respeito às peculiaridades das culturas locais. Vale relembrar que para o Banco Mundial os investimentos na área pública, que historicamente cresceram em vários países principalmente no âmbito da seguridade social, eram entendidos como gastos mais quantitativos. Nessa perspectiva, as causas estruturais da pobreza não deveriam ser atacadas, fomentando-se o desenvolvimento de “políticas compensatórias focalizadas”, contrárias às bases que ancoravam a defesa de políticas redistributivas. Ganhou então terreno a defesa da equidade como sinônimo de justiça e igualdade na diversidade.

Contudo, apreende-se um sentido limitado ou limitador para a questão da igualdade. Referente à educação, a igualdade passou a ser oficialmente estratificada; ou seja, todos deveriam ser beneficiados com um “*quantum*” de educação apenas conforme as necessidades locais e os recursos disponíveis. Num contexto de significativas mudanças econômicas, seria necessário perguntar “quanta equidade social é necessária para que haja uma educação exitosa?”, nos dizeres de Juan Carlos Tedesco (2004, p. 564). De acordo com o autor, a defesa da equidade explicitava naquele momento, a necessidade de políticas que enfrentassem as desigualdades em termos de recursos culturais que seriam disponibilizados às famílias. Essa visão acabava repondo questões já enfrentadas e criticadas no marco do enfoque da marginalidade cultural. A cultura, aqui censurada pelo autor no âmbito das chamadas “políticas de subjetividade”, superaria por si mesma “determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem”, ainda que equivocadamente voltada ao atendimento de “sofrimentos psíquicos advindos da responsabilização pessoal das desigualdades sociais” (Tedesco, 2004, p. 566-7). Nesse sentido, podemos afirmar que a “relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos” de caráter focalizado e compensatório (Arroyo, 2010, p. 1391). Mas, se existe consenso na defesa de políticas inclusivas, o mesmo não se observa “quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer” (Seffner, 2009, p. 127).





Com a ideia da diversidade cultural contida nos preceitos supra-mencionados, as políticas desse período propunham diversificar o ensino de forma a incluir peculiaridades locais. Nesse sentido, a educação ganhou centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como “eixo da produtividade com equidade”, difundindo-se a ideia de que a oportunidade de acesso seria a via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades, “compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coesão do corpo social em seu conjunto, o que é promovido pela adequação à eficácia/metabolismo e à eficiência/meios” (Cepal-Unesco, 1995, p. 201). O problema é que, de acordo com essa concepção, diminuir as desigualdades nem sempre significa a superação das bases materiais também desiguais. Pelo contrário, privilegiam-se as diferenças enquanto “manifestações artísticas, culturais, lúdicas, comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social harmonioso” (Arroyo, 2010, p. 1404) ou nos dizeres de Henri Lefebvre, ignorando as necessidades radicais que elas expressam.

No rastro do contexto e das concepções descritas acima, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a) substituiu o antigo currículo mínimo comum pela elaboração do currículo oficial, por meio de documentos da lavra do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁰. Para além dos conteúdos, era também necessário definir competências a serem desenvolvidas. A própria Constituição Federal de 1988 já afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas. Respondem a essas orientações uma série de documentos, entre eles os Parâmetros Curriculares

10 De acordo com as análises de Juan Casassus (2001), as reformas educacionais ocorridas na América Latina, na década de 1990, tiveram o objetivo de operar a regionalização no plano da cultura e das instituições. Nesse sentido, exemplifica o autor, o “Seminário Internacional da Unesco para descentralização e currículos, ocorrido no Chile em 1993, promoveu intercâmbio sobre formas de “descentralização curricular”, a representação do “comum e do diverso no currículo” bem como a definição de competências gerais (criação de objetivos e regras) e inclusão de “conteúdos locais” (Casassus, 2001, p. 12).

Nacionais referentes aos temas transversais (Brasil, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998)¹¹.

Lançados oficialmente em 1997 os PCN foram distribuídos por todo o território nacional no início de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, e receberam, por parte dos educadores em geral, alguns elogios e inúmeras críticas. Márcio Magalhães da Silva (2013) aponta que a educação sexual foi inserida oficialmente no currículo de todas as escolas brasileiras de ensino fundamental com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997.

No âmbito da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas educacionais, há um grupo expressivo de estudos voltados para a introdução do gênero e da sexualidade com foco no currículo e, em especial nos PCN. Encontramos muitas dissertações de mestrado voltadas especificamente para o exame dos PCN, que destacam seu ineditismo, considerado como um avanço no que diz respeito à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (Altmann, 2001; Assunção; Teixeira, 2000; Costa, 2001; Fava, 2004; Freitag, 2004; Silva, M., 2013; Lira, 2009; Parré, 2001; Ribeiro, J., 2009; Silva, S., 2009; Vianna; Unbehaum, 2004, 2006). Mesmo em estudos mais recentes, os PCN figuram tanto como objeto ou fonte de análise (Heineck, 2011; Silva, 2013) ou como pano de fundo para análise de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental. (Dall Evedove, 2012). Apesar de priorizar a sexualidade, a menção, ainda que restrita, da homossexualidade e o reconhecimento da discriminação sofrida pela população LGBT constituem-se em inovações a serem destacadas (Daniliauskas, 2011).

No entanto, muitas críticas foram observadas nesse processo. Entre especialistas e pesquisadores da área educacional lastimava-se, sobretu-

11 É importante lembrar que o estabelecimento das orientações no currículo é também produto das exigências do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003).





do, o caráter centralizador¹² e prescritivo dos PCN, sob forte influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (Marchi, 2000; Costa, 2001; Andrade T., 2004; Freitag, 2004; Vianna; Unbehaum, 2004, 2006, 2007; Zarth, 2013).

Segundo Teresa Cristina Bruno Andrade (2004) e Silvana Maria Zarth (2013), os temas transversais possuem uma metodologia fragmentada e esse processo não ocorre somente no Brasil, mas em diversos países. Para as autoras o conceito de transversalidade, com base teórica inconsistente, também não é capaz de questionar de fato a própria realidade macroestrutural que deveria dar alicerce às discussões e resoluções de problemas sociais.

O exame da aplicação das diretrizes curriculares sobre Orientação Sexual contidas nos PCN, a partir de observações do cotidiano escolar e/ou de entrevistas e questionários aplicados aos docentes de uma determinada escola, também destacava as dificuldades de introdução do tema da sexualidade na escola, diante da falta de formação inicial e continuada docente; da precariedade de cursos descentralizados por parte de profissionais que já passaram por tal formação (multiplicadores); e da dificuldade pessoal em abordar o tema no cotidiano escolar. Este é o caso do artigo de Maria Madalena Silva de Assunção e Alessandra Luisa Teixeira (2000) que parte das diretrizes dos PCN quanto à Orientação Sexual para discutir a inserção do tema relações de gênero no ensino fundamental e faz a análise de um exercício em sala de aula por meio de questões do livro *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro. Assim como Assunção e Teixeira (2000), Josely Ferreira Ribeiro (2009) e

12 Em dezembro de 1995 foi divulgada versão preliminar dos PCN destinados aos primeiros ciclos do ensino fundamental, a título de consulta às instâncias educacionais, mas as associações docentes envolvidas no processo denunciaram a marginalização de professores envolvidos com o ensino público fundamental nas discussões.

Andréia Maria Silva Lira (2009) buscaram saber em suas dissertações de mestrado como tem ocorrido o processo de implementação do tema transversal Orientação Sexual. A primeira por intermédio da observação do trabalho de uma professora da rede federal de ensino no município de Juiz de Fora e a segunda a partir da análise das atitudes de seis professores de Ciências Biológicas da rede estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife nas aulas de Orientação Sexual em três escolas distintas.

Seguindo a mesma linha, Maria Cristina França Marchi (2000), Carolina Andaló Fava (2004) e Katia Krepsky Valladares Silva (2009) investigaram, respectivamente, as representações de professoras em Rondônia sobre a Orientação Sexual; sua introdução em algumas escolas de Florianópolis e o cumprimento (ou não) do que sugerem os PCN para a introdução da Orientação Sexual nas escolas da rede pública de ensino na região Oceânica de Niterói.

Além desses aspectos, os trabalhos realçam a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, entendida como atividade meramente informativa e reguladora (Costa, 2001; Freitag, 2004; Vianna; Unbehau, 2004, 2006). Helena Altmann (2001) e Sandra Helena Gramuglia Parré (2001), por exemplo, reprovam a concepção de orientação sexual vinculada à visão de sexualidade que perpassa o documento e entendida como de caráter meramente informativa. Para Altman (2001, p. 580), a sexualidade é concebida nos parâmetros como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”, como “necessidade básica”, “potencialidade erótica do corpo” ou “impulsos de desejo vividos no corpo”, algo sobre o que os sujeitos, principalmente os jovens, precisam ser informados. Altman igualmente pontua que para se desvincular a sexualidade de tabus e preconceitos, o trabalho de Orientação Sexual necessitaria abordar a constituição histórica e social desses fatores. Esse espaço poderia proporcionar discussões valiosas entre as pessoas que frequentam as instituições escolares, que abordassem as próprias concepções relacionadas às atitudes de cada um na relação com o outro. Os



medos, angústias e dúvidas sobre a temática igualmente poderiam ser consideradas nas problematizações feitas em sala de aula e, segundo a autora, o melhor termo para designar esse processo é Educação Sexual.

A essa crítica alinham-se as reflexões sobre a polarização entre Orientação Sexual e as diferentes vertentes ligadas à Educação Sexual (França, 2009; Furlani, 2009; Tuckmantel, 2009; Xavier Filha, 2009). Porém, mesmo sem a clareza de qual termo ou conceito seria mais apropriado, prevalece a tônica ressaltada por Cláudia Ribeiro (2010, p. 150): “a Educação Sexual, ao invés de questionar valores, crenças e costumes, tem servido para adaptações e readaptações do que foge à normalidade”.

É também objeto de condenação a pouca relevância da temática da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCN. A qual aparece apenas na introdução ao documento, na introdução aos temas transversais e é citada somente uma vez no volume de Orientação Sexual dos PCN do primeiro ciclo, somente para enfatizar que esse assunto deverá ser tratado da 5ª série em diante (Daniliauskas, 2011). Já nos PCN dedicados ao segundo ciclo sua menção se dá em um contexto que chama a atenção para as dificuldades de se tratar de tema tão complexo e controverso.

Assim, é possível afirmar, até aquele momento, que a ênfase estava na redução da sexualidade à heterossexualidade e destacar a restrita menção da homossexualidade nos PCN e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBT. O que prevalecia era a reiteração compulsória da heterossexualidade (Louro, 1999, 2003, 2006, 2009) e, fora os esforços de pioneiras(os) na área, são os trabalhos mais recentes os que vão problematizar essa questão, com destaque para a crítica ao processo de invisibilização da população LGBT no cotidiano e na organização escolar.

Essa produção registra na sua maioria, a elaboração de políticas no âmbito federal e chama a atenção para a permanência da vertente curricular, mas agora com maior ênfase em dois outros tipos de políticas educacionais: um voltado para a produção de materiais didáticos, como em Aurélio Bona Júnior (2009) que analisa os Cadernos Temáticos da

Diversidade publicados pelo governo do Paraná, como subsídios para a educação sexual. Já Renata Silva Pamplona (2012) analisa as repercussões na mídia referentes ao KIT anti-homofobia e os vídeos que compõe o material. Mayte Gouvea Coletto (2012) tratou de investigar os materiais didáticos provenientes do curso de formação continuada desenvolvidos por instituições de ensino superior a partir dos editais da SECAD. Sua análise privilegiou verificar como os direitos reprodutivos eram abordados.

AS NOVAS INSTITUCIONALIDADES DA ÚLTIMA DÉCADA: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE GANHAM A AGENDA

Se as produções do final da década de noventa e metade dos anos dois mil dedicadas às políticas educacionais apresentam forte ênfase nos PCN, estudos mais recentes, alguns dos quais influenciados por Judith Butler e Michel Foucault, abordam o discurso sobre a sexualidade nas escolas e seus efeitos. Trata-se de estudos que destacam as concepções e percepções de professores e de alunas(os) de licenciaturas, particularmente da Pedagogia. Nos estudos mais recentes, dos últimos cinco anos, observa-se destaque à temática da formação docente e do currículo, tanto do escolar como o de formação inicial de docentes. E o tema da diversidade sexual ou das identidades sexuais surge mais fortemente como objeto de estudo (Rosato, 2011; Castro, 2011; Pamplona, 2012; Rocha, 2012; Soares, 2012; Santos, M., 2012; Santos, 2014).

O tema da sexualidade prepondera em relação às desigualdades de gênero. Sirlene Mota Pereira da Silva (2009), por exemplo, faz um estudo sobre a sexualidade da “mulher professora” e sua influência na prática educativa, ao analisar as representações de professoras sobre a se-





xualidade e sobre a educação sexual, destacando como os mecanismos de controle social e os discursos de verdade influenciam o trabalho docente. Arnaldo Martinez de Bacco Junior (2009), Dulcilene Pereira Jardim (2009) e Elaine Beatriz Ferreira Dulac (2009) analisam os discursos sobre sexualidade que preponderam nas falas de professoras de diversas disciplinas da educação básica. Dulac (2009) destaca ainda alguns enunciados que compõem os campos discursivos da educação e da sexualidade, apontados nas entrevistas com docentes: a homossexualidade é um tema marginal na escola; é preciso educar para a diversidade e para a aceitação da diversidade de gênero e sexual; nem todos os professores podem falar de sexualidade na escola. Na mesma direção Lindamara da Silva França (2008) e Santina Célia Bordini (2009) problematizam a concepção de sexualidade apresentada por professores que atuavam em escolas do ensino fundamental da rede pública de Curitiba. Por meio de entrevistas e observações de distintas escolas e de disciplinas diversas, ambas as autoras ressaltam que para trabalhar a questão da sexualidade na escola a maioria docente ainda mantém uma visão restrita, coerente com a concepção médico-higienista.

Já Geovanna Passos Duarte (2009), analisando o ensino médio, mostra que as formas de produção e corporificação das relações de gênero experimentadas por alunas(os) nos currículos dos cursos Técnicos de Química e Mecânica de uma escola de educação profissional de nível médio de Minas Gerais reproduzem as desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho.

Voltado para a identificação não só dos discursos, mas dos principais desafios, convergências e divergências enfrentados por docentes no trabalho com a educação sexual no âmbito escolar, um grande grupo de trabalhos nos remete às questões que essa inserção necessariamente envolve (Lira, 2009; Marsiglia, 2009; Oliveira, 2009; Reis, 2009; Tuckmantel, 2009). Angelo Esperança (2009), Maria Alcina Ramos de Freitas (2009) e Dennys Munhoz Marsiglia (2009), por exemplo, ressaltam as dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero. Virgínia Ribeiro Andrade (2008) analisa as per-

cepções de alunos/adolescentes sobre a educação sexual ministrada no ensino fundamental como tema transversal e defende a importância de sua inclusão no currículo escolar para o debate das questões relativas à educação, saúde, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. As expectativas e os interesses de professores(as) e alunos(as) em relação ao debate sobre sexualidade no contexto escolar são múltiplos e, por vezes, contraditórios. Prevaecem às dificuldades em romper com os padrões tradicionais de gênero, mas também ganham espaço as tentativas de ressignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico (Butler, 1990, 2009).

Além disso, toda a produção acadêmica que trata do tema no século XXI é unânime em afirmar que foi no governo Lula que a diversidade passou a ser reconhecida a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa. São novas respostas para velhas demandas, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores.

Foram criadas várias secretarias especiais, entre elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). Estas deveriam induzir a execução de políticas a partir da interseccionalidade de gênero, raça, sexualidade, classe social, entre outras dimensões das desigualdades.

Mas isso nem sempre foi possível.

Ao propor uma reflexão sobre as políticas de educação “que ensaia a construção de um modelo de análise das desigualdades de gênero (associadas às desigualdades de raça/etnia e classe) na educação” (Madsen, 2008, p. 14), a autora constata a ausência da “intersecção das perspectivas de gênero, raça/etnia e classe nas formulações críticas sobre educação” (Madsen, 2008, p. 19). Lamenta ainda que “se no pensamento crítico, não aparece, que dirá no pensamento hegemônico que elabora e





define as diretrizes legais e as orientações formais do sistema educacional brasileiro” (Madsen, 2008, p. 19).

Assistimos, portanto, a inclusão dessas dimensões de forma fragmentada e desarticulada. Esse é o caso, por exemplo, da conquista do movimento negro para que a lei n. 10.639 fosse sancionada em janeiro de 2003 e em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são regulamentadas. A participação desses atores no próprio governo ocorre de forma paralela.

No caso das temáticas de gênero e diversidade sexual, somou-se às pressões advindas das Conferências Nacionais, locais de produção e negociação de agendas políticas que muitas vezes resultavam na criação de novas responsabilidades governamentais e de tentativas de “introdução de diretrizes respeitosas à diversidade sexual” referência no campo do currículo, da formação docente e das relações estabelecidas no ambiente escolar, com o intuito de propiciar, como afirma Roger Raup Rios (2009, p. 78), a “superação de preconceitos e discriminações já consolidados”.

Sob as injunções desses processos se materializa a ênfase na inclusão social, mas também se organizam novas institucionalidades. No âmbito específico do Ministério da Educação institui-se a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E com a fusão destas secretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Iniciou-se, então, a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então inviabilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação:

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (Brasil, 2004b, p. 1).

Após a criação da SECAD, canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos. Com a presença desses setores nos espaços da administração pública assistimos à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas educacionais, no âmbito federal.

É essa secretaria que se incumbiu de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos mais gerais. Esse foi o caso, por exemplo, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) em 2004 e de sua segunda versão em 2008, ambos antecidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), precedido pelo Plano Plurianual (PPA 2004-2007).

O primeiro PNPM (2004) tinha entre seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas. Já o Plano Plurianual (PPA 2004-2007), lançado em 2004, definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas a efetivar este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) acolheu demandas do movimento LGBT apresentadas em encontros nacionais e lançou o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), um programa de combate à violência física, verbal e simbólica sofrida por pessoas LGBT¹³. Apesar de o programa ser de responsabilidade da Secretaria de Direito Humanos (SDH), seu

13 Nesse processo destaca-se a complementariedade entre Estado e movimento social na formulação das políticas voltadas ao segmento LGBT. Elas não só nascem no próprio movimento e são incorporadas pelo governo, mas também expressam uma espécie de parceria. No caso do BSH o documento final é assinado por um representante do governo (SEDH) e outro da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). O documento também registra a participação de uma série de associações (Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros, ANTRA; Articulação Brasileira de Lésbicas, ABL); ministérios (Cultura, Educação, Justiça, Trabalho, Relações Exteriores, Saúde); secretarias (Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas para a Igualdade Racial) e organismos de pesquisa (CLAM/IMS/UERJ, CESeC/UCAM).



início contou com o apoio do Ministério da Saúde, e mais especificamente do Programa Nacional de AIDS, principal lócus de articulação do movimento LGBT com a SDH.

No final de 2003, durante o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Transexuais e Transgêneros, em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, por intermédio de um representante da SDH, apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade sobre o público LGBT. Como aponta Marcelo Daniliauskas (2011), o movimento rejeitou veementemente e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema. A partir desse momento a relação entre setores do governo e ativistas se estreitou e a criação do Programa BSH foi pautada pelo movimento social, com apoio do próprio Ministro da SDH, iniciando-se então o processo de construção do Programa. Para tal, resgataram-se demandas históricas aprovadas nos encontros nacionais LGBT, além da realização de parcerias com universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão. A formulação do documento contou com a participação de vários ministérios – entre eles Educação, Cultura, Saúde, Justiça, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores – e várias Secretarias, chegando a totalizar dezesseis ministérios envolvidos em 2007.

A tarefa de implementação dessas políticas de inclusão foi coordenada pela SECAD, na perspectiva de educação para a diversidade. Para tal intento, a Secretaria considera fundamental incluir a interlocução da diversidade sexual com a discussão da temática de gênero:

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas questões envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades (Brasil, 2007, p. 9).

Enfim, ainda que sob forte tensão, são assumidas, no plano federal, diferentes demandas para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade, apresentadas principalmente pelos movimentos sociais. O fato de as Organizações Não Governamentais receberem mais incentivos para a produção de pesquisas voltadas para a diversidade sexual e para as desigualdades de gênero também foi um marco no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No caso do MEC, o principal canal de diálogo com os grupos sociais organizados na construção de uma agenda de políticas que visam à inclusão da diversidade é a chamada política de concertação (Moehlecke, 2009). Ou seja, amplia-se a adoção de mecanismos de participação de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a inclusão e diversidade. Reúnem-se, assim, gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos diretamente interessados no avanço desta agenda.

Na mesma direção Nina Madsen (2008) ressalta o apoio do MEC às inúmeras iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) na área da educação, destacando um importante movimento na formulação das políticas a partir de 2003. O mesmo aconteceu com as ações educacionais propostas pelo Programa Brasil Sem Homofobia. Parte das principais políticas públicas que visa superar a desigualdade relacionada às pessoas LGBT, por meio da educação no âmbito do referido Programa, é expressão das respostas dadas pelo Estado às pressões, sugestões, participações e interferências do movimento LGBT (Rossi, 2010).

Assim, no governo de Fernando Henrique Cardoso a tradução de uma série de temas em políticas públicas, como a inclusão do gênero e da sexualidade nos currículos, se deu a partir do centro – ou seja, centralizada nas “bases legais definidoras da educação como política pública de Estado e a instituição hierarquicamente mais alta desse sistema: o Ministério da Educação” (Madsen, 2008, p. 159). Já no governo Lula a participação dos movimentos, com suas demandas históricas, se funda



no próprio campo da formulação das políticas, com a criação articulada de planos, programas e ações voltadas para a sexualidade, a homossexualidade e as relações de gênero. Nos dizeres de Nina Madsen (2008, p. 160), o governo Lula caminha na direção oposta: “circula pelas extremidades, pelas políticas de gênero em educação [...] todos os demais atores que participam ou influenciam esse sistema”, sendo as escolas o ponto situado “na extremidade final do sistema educacional nacional”.

As pressões exercidas pelos movimentos de mulheres e pelo segmento LGBT somam-se também à ainda presente influência dos organismos internacionais, como por exemplo, a Assembleia Geral da OEA organizada em Medellín, Colômbia, em 2008 que, por iniciativa do Brasil, aprova a resolução “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”. Nesse processo, podemos destacar o objetivo do MEC de construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade enquanto dimensão necessária para o enfrentamento das desigualdades, como se afirma ao criar a SECAD. E, de fato, pode-se assegurar que a diversidade está presente em programas e projetos do ministério.

Como fruto desses esforços assistiu-se a criação de muitos projetos e programas. Entre eles, destacam-se os relacionados à temática de gênero/sexualidade na educação escolar. Um deles, denominado *Programa Educação para a Diversidade e Cidadania*, foi desenvolvido durante o ano de 2005 com o objetivo de promover políticas de educação inclusiva e de qualidade centrada na ética da diversidade. Mas o foco principal das políticas educativas voltadas para o gênero e a diversidade sexual nos dois governos do presidente Lula foi a formação docente.

De acordo com várias produções acadêmicas, o já citado programa BSH teve papel importante nesse processo (Rizzato, 2013; Daniliauskas, 2011; Fernandes, 2011; Rossi, 2010; Dulac, 2009; Quartieiro, 2009; Santos, D., 2009). No início estava mais voltado para questões de violência física e assassinatos de homossexuais. Porém, logo passou a investir em outros temas, como por exemplo, a cidadania, problematizando a questão da desigualdade de direitos, identificada já no próprio título do

BSH. O documento evidenciou como objetivos centrais do programa a mudança de mentalidades e comportamentos, por meio da educação e, em especial dos gestores públicos, com o capítulo V do *Programa de Ações*, denominado Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual com o objetivo de “Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade [...] Estimular a produção de materiais educativos” (Brasil, 2004a, p. 22-23).

Uma das recomendações para a educação no programa em questão trata da formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia. Foi, então, criado pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD), em 2005, o Edital *Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* voltado para seleção e apoio a projetos de formação docente continuada nesta temática, abrindo a possibilidade de participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país. Em 2006, após acumular experiência no ano anterior, foi publicado novo edital para apoio de projetos de formação de profissionais da educação.

Os dois editais contêm em seus textos a alegação da “importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero” (Brasil, 2005, p. 4). Assim, defende-se também que tanto gênero quanto orientação sexual “são categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas” (Brasil, 2006, p. 4) e que educadores devem estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica ou física.

Na trilha dessa perspectiva assistimos a criação de muitos programas com foco na formação docente em gênero e no combate à homofobia. Como diz Felipe Fernandes (2011, p. 338):

A partir da pressão dos movimentos LGBTTT e do conhecimento produzido e acumulado no campo dos estudos de gênero e sexualidade, produziu-se uma política estatal de combate à homofobia que foi assumida pela principal agên-



cia estatal de gerenciamento do sistema de ensino brasileiro, o Ministério da Educação (MEC).

Esse é o caso do programa *Educação e Gravidez na Adolescência* – dirigido à inclusão da educação sexual, dos direitos sexuais e reprodutivos e da saúde sexual e reprodutiva nos contextos escolares, com foco na gravidez na adolescência e no fomento de formação docente, pesquisas acadêmicas, elaboração e distribuição de materiais didático-pedagógicos sobre o tema; o programa *Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual* – orientado para a formação de professores em gênero, orientação Sexual e diversidade étnico-racial em cinco estados brasileiros durante o ano de 2005; a capacitação de profissionais da educação das redes públicas para promover cidadania, respeito à diversidade sexual, enfrentamento da homofobia na escola, desenvolvida durante os anos de 2005 e 2006 pelo programa de *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual*; o estímulo e o apoio de experiências na área de formação de profissionais da educação para promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia, em 2006 e 2007, por parte do programa *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas*. Também vale lembrar o programa *Construindo a Igualdade de Gênero: Prêmio para as Redações de Estudantes de Ensino Médio e Produção de Trabalhos Acadêmicos no Ensino Superior*, realizado anualmente desde 2005 com o objetivo de incentivar o debate e a produção de textos sobre gênero nos estabelecimentos de ensino, públicos e privados e ao fomento da produção científica de graduação e pós-graduação.

Outro programa de grande impacto e duração foi o programa de *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE). Trata-se de um programa de formação continuada docente à distância nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais a fim de orientar professores e professoras sobre como lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao tema. Nasceu em 2006 como projeto piloto a partir de uma parceria entre a Secretaria Especial de Política para as Mulheres, o Centro Latino-Americano de Sexualidade

e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/ UERJ) e o British Council¹⁴, e contou com a participação das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Educação à Distância e Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O projeto foi implantado em seis municípios – Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ) – e executado pelo CLAM, em parceria com o governo federal. O Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos também se responsabilizou pela elaboração de materiais didáticos, pela seleção de cursistas, de tutores *online*, de orientadores das áreas temáticas. O certificado do curso foi emitido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em 2008, é criada a *Rede de Educação para a Diversidade*, voltada para a formação continuada de profissionais de educação com o objetivo de:

[...] ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais que atuem na educação básica e nos cursos de formação de professores; elaborar conteúdos; ofertar um programa de cursos de formação para a diversidade; manter núcleos de pesquisa nas áreas da diversidade definidas pelo Programa; e estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados (Brasil, 2008, p. 1).

Com a criação da *Rede de Educação para a Diversidade*, o GDE sofre algumas mudanças e passa a ser oferecido por várias universidades brasileiras, por meio de articulação proporcionada entre a Rede e a Universidade Aberta do Brasil¹⁵ (UAB). Alguns trabalhos acadêmicos mais

14 O Conselho Britânico é órgão do Reino Unido que tem por função fortalecer relações e experiências com o Brasil no âmbito da educação, da cultura e dos direitos humanos. Participou do projeto piloto do GDE com subsídios financeiros e com a promoção de assessorias e intercâmbios relacionados às políticas públicas educacionais nesta área (Pereira et. al., 2007).

15 Trata-se de um “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>.



recentes já indicam a forte ênfase dessas políticas educacionais em gênero e diversidade sexual na produção de materiais educativos e na formação continuada docente (Garcia, 2015; Rizzato 2013; Coletto, 2012; Mostafa, 2009; Grösz, 2008; Santos 2012; Santos, L., 2008; Caldas, 2007; Koerich, 2007).

É importante destacar que a ênfase desses vários estudos na formação docente responde a conclusões de vários estudos precedentes, nos quais eram apontadas as dificuldades dos professores e profissionais da educação em lidar com as questões de gênero e de sexualidade e, agora mais recente, com a diversidade sexual. Assinalavam a lacuna na formação inicial docente destes conteúdos. Nesse sentido, tanto discutem percepções e as práticas docentes (Rizzato, 2013), por meio de entrevistas e observações, como o currículo de licenciaturas como Pedagogia (Martins, 2012; Silva, L., 2010) e cursos de formação continuada (Santos, A., 2012).

Podemos dizer que este foi o tom das políticas privilegiadas na década aqui examinada, marcando os planos, programas e eixos do campo educacional trazido pela produção por nós compilada.

Esse trajeto foi marcado por muitos conflitos, com acirrado debate entre políticos, gestores, docentes e demais integrantes da escola, quanto na sociedade em geral. Exemplo disso, encontramos atualmente no veto perpetrado pelo governo Dilma Rousseff ao chamado *Kit Escola Sem Homofobia*. Pamplona (2012), como já mencionado, analisou os diferentes discursos propagados na mídia brasileira em relação à repercussão desse material. Ele próprio conclui, a partir de sua análise de matriz foucaultiana, que o material reafirma tradicionais modelos heteronormativos, ainda que pretenda veicular o enfrentamento da discriminação e da homofobia.

Nascido do *Projeto Escola Sem Homofobia* e articulado com o programa *Brasil Sem Homofobia* – no item destinado ao apoio para a produção de materiais educativos para o combate da homofobia – o kit foi desenvolvido por importantes ONGs, como a *Pathfinder do Brasil*; a *ECOS – Comunicação em Sexualidade*; a *Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e*

Reprodutiva (Reprolatina); a *Global Alliance for LGBT Education* (Gale) e a *Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* (ABGLT), com a supervisão do Ministério da Educação.

Trata-se de material educativo que aborda de modo sistemático a homofobia, conceito que denuncia “uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquia das sexualidades, assim como confere à heterossexualidade um status superior, situando-a no patamar do que é natural, do evidente” (Borrillo, 2001, p. 15). O material é composto de um caderno com atividades para uso de professores em sala de aula; seis boletins para discussão com alunos e três audiovisuais, cada um deles com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores e educadores. O convênio estabelecido com o MEC para a elaboração do kit incluiu a capacitação de docentes e técnicos da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar.

Todavia, após pressão das bancadas religiosas no Congresso Nacional, a presidente Dilma Rousseff vetou o material em maio de 2011, alegando sua inadequação. De acordo com o MEC, o veto da presidente refere-se aos três vídeos. O restante do conteúdo ainda será distribuído nas instituições públicas de ensino, mas não há um prazo para tal.

Enfim, a dinâmica de introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação envolveu desde os movimentos internacionais e nacionais que fizeram circular diálogos e protagonizaram disputas até as contradições presentes no processo de negociação em torno das demandas do movimento LGBT. Exemplo das contradições inerentes a esse processo está no fato de que o veto ao kit ocorreu no mesmo mês em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo. São conflitos que estavam em jogo no processo de implantação de uma proposta ou reforma educativa e deveriam ser levados em conta na criação e aplicação de planos e programas elaborados no âmbito federal.

Em 2014, as menções às questões de gênero foram retiradas do Plano Nacional de Educação (PNE), durante a tramitação no Congresso.



Naquele ano foi realizada a 2ª Conferência Nacional de Educação, com a finalidade de construir deliberações e subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Na proposição das metas para elaboração do PNE, o Eixo II que teve como título “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos” defendeu o necessário enfrentamento das “relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual” e previu a “realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos políticos pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos.” (Brasil, 2014a, p. 28).

A versão do PNE enviada ao Senado Federal destacou vários destes aspectos, mas a versão do PNE sancionada como lei aprovou como meta o combate às desigualdades educacionais, referindo-se de forma genérica à erradicação de todas as formas de discriminação.

Para a votação dos Planos Estaduais de Educação (PME) e dos Planos Municipais de Educação (PME), a serem aprovados na forma de leis ainda em 2015, o Ministério da Educação retomou as deliberações dos sete eixos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), inclusive as do Eixo II “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos”. A intenção foi seguir os princípios do ensino estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a) que de acordo com o Artigo 3º da Constituição Federal de 1988 inclui entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

No entanto, o debate em torno da votação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, tem sofrido um tratamento distorcido e politicamente nefasto em relação às questões de gênero e diversidade sexual. Com base no discurso de setores religiosos conservadores advogam-se a

supressão das palavras gênero, diversidade e orientação sexual nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Para justificar essa exclusão, utilizam o pseudoconceito da “ideologia de gênero”, que ensinaria as crianças a não ter pertencimento identitário e acabaria com as famílias, criando um verdadeiro pânico em relação a essa temática. Pânico injustificado porque gênero não é uma ideologia, é um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação; democrática e acolhedora de todos e todas independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. A intenção não é ensinar como ser menino ou ser menina ou acabar com a família como uma instituição, mas acolher todas as formas de ser menino ou menina ou qualquer modelo de organização familiar.

Corremos, portanto, o risco de assistir a um verdadeiro retrocesso em um longo processo de construção e consolidação do conceito de gênero enquanto uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico e descortinar caminhos para uma crítica mais incisiva às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos, comportamentos e habilidades de mulheres e homens e sobre diferenças sociais, destacando o caráter socialmente construído do conhecimento científico.

COMO APRIMORAR AS ESTRATÉGIAS E AS PROPOSTAS POLÍTICAS ATÉ AQUI IMPLEMENTADAS?

A partir da reflexão histórica aqui construída, podemos afirmar duas das principais características contraditórias dessas políticas: I) sofrem a pressão de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto em sua qualidade. Ao mesmo tempo, com maior ênfase no governo Lula; II) assistiu-se à porosidade



do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados e ao crescimento destes enquanto sujeitos coletivos formuladores de políticas públicas. A presença de novos sujeitos coletivos – propositores e formuladores de políticas públicas na educação – provocou tensões e confrontos entre projetos políticos divergentes; alterou o que era rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis; redefiniu a própria dinâmica de confecção dessas políticas e, conseqüentemente, o papel do Estado, com efeitos importantes para a realidade educacional brasileira.

Ao menos no campo específico da introdução das questões de sexualidade, diversidade sexual e gênero aqui observado, os movimentos traduziram algumas das questões teóricas para o plano da prática social. Também merece realce o reconhecimento de direitos relativos às sexualidades menosprezadas e que têm impacto nas relações escolares, como, por exemplo, a construção do currículo pautado pelo respeito aos direitos humanos relacionados à diversidade sexual (Rios, 2009; Silva, C., 2010).

Nesse processo evidenciam-se tentativas de inclusão da sexualidade e do gênero no currículo e na formação continuada docente, já com indícios de ressignificação das concepções sobre sexualidade no trabalho pedagógico (Andrade, 2008; Lira, 2009; Reis, 2009) e menor ênfase no currículo de formação inicial.

Todavia, esse contexto está necessariamente permeado por retrocessos e resistências que impõem novos desafios teóricos e práticos para aprimorar as estratégias e propostas das políticas até aqui implementadas e para a reflexão acadêmica sobre o processo de sua elaboração e de implantação. A seguir, destacamos alguns destes desafios, buscando sempre que possível uma articulação com as recomendações do *Informe Brasil – Gênero e Educação*¹⁶ (Ação Educativa; Carreira, 2013), na

16 O Informe Brasil – Gênero e Educação foi produzido no marco da Campanha Educação Não Sexista e Antidiscriminatória pela Organização Ação Educativa, com a colaboração da ECOS – Comunicação em Sexualidade, do CNRV – Centro de Referência às Vítimas de Violência do Instituto Sedes Sapientiae e da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil, em 2011. Em 2013 o Informe foi atualizado a partir dos dados da PNAD de 2011 e do Censo de 2010.

medida em que tais recomendações reforçam e orientam os desafios a serem superados por políticas públicas, bem como indicam importantes frentes de pesquisa:

DESAFIO 1. OBSERVAR E DAR MAIOR RELEVÂNCIA AO CARÁTER SEXUADO, HETERONORMATIVO E RACIAL DO ESTADO E DE SEU IMPACTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

É importante estar atento para a relação entre nacionalidade e sexualidade e para o caráter sexuado, heteronormativo e racial do Estado e de suas políticas nacionais e locais, que interpretam e regulam várias das concepções de família, reprodução, educação, estilo de vida, muitas delas entrelaçadas com a construção das relações de gênero e das relações raciais. Dessa analogia depende a regulamentação do aborto e da reprodução, o estabelecimento de uma idade consentida para relações sexuais e para o casamento, bem como a criminalização das práticas que não se encaixam a essas regras (Epstein; Johnson, 2000). De outro lado, a não percepção das hierarquias de gênero, de raça e de diversidade sexual pode refletir-se na reprodução de políticas educacionais discriminatórias, cristalizando as desigualdades existentes. É preciso avançar ainda mais em estudos com uma análise crítica sobre o viés de gênero, de raça e da heteronormatividade nas políticas. A Recomendação número três do *Informe Brasil – Gênero e Educação* destaca, por exemplo, que o racismo afeta sobretudo meninos e jovens em idade escolar, que apresentam o pior desempenho e menor escolaridade entre os grupos sociais. As políticas educacionais pouco refletem as desigualdades de gênero e raça articuladamente e de certo modo isso também se reflete na ausência de estudos sobre o tema. Também a Recomendação número dois do Informe destaca a necessidade de ampliar as Ações Afirmativas na Educação. Ainda que políticas de ação afirmativa tenham sido implementadas, particularmente para ingresso da população negra no ensino superior, é importante pesquisar as características da inserção das negras e dos negros neste nível de ensino, como por exemplo, em quais áreas de conhecimento estão sendo acessadas e quais não (Artes; Ricoldi, 2015).



DESAFIO 2. OS CONCEITOS DE DIVERSIDADE SEXUAL, DE HOMOFOBIA, DE HETERONORMATIVIDADE AINDA NÃO ASSUMIDOS COMO DEFINIDORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO, SEJAM ELAS FEDERAIS, ESTADUAIS OU MUNICIPAIS

A busca por consensos construídos e/ou negociados em torno da relevância das políticas da diversidade permite considerar que a disputa em torno das diversas concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda se constitui em amplo desafio para consolidar, de fato, a institucionalização de políticas de diversidade sexual e de gênero em política pública de Estado. Um dos percalços a ser enfrentado é a própria fragmentação do uso do conceito de diversidade, o que “expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais, propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades” (Moehlecke, 2009, p. 484). Somam-se a esse obstáculo a própria resistência interna ao MEC (Junqueira, 2009; Madsen, 2008), a enorme dificuldade em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero e a pressão de setores conservadores.

DESAFIO 3. INTERSECCIONAR GÊNERO, RAÇA/ETNIA E CLASSE SOCIAL

As disputas políticas e conceituais, bem como as resistências deixam apenas no papel as tentativas de interseccionar gênero, raça/etnia e classe social, como é o caso do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres para o período de 2013 a 2015. Em seu capítulo sobre Educação, o plano apresenta como objetivos gerais:

- I. Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino.
- II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã.

III. Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (Brasil, 2005, grifo nosso).

Apesar dos vários diagnósticos que mostram a articulação entre essas dimensões para a garantia de uma educação de qualidade e verdadeiramente democrática, e apesar dos esforços das várias secretarias dedicadas a essas questões, essa agenda não foi priorizada pelo MEC. O mesmo podemos dizer sobre o enfrentamento do racismo, do sexismo e da lesbofobia previsto no mesmo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, acima mencionado. Apesar de prevista a instituição de políticas, programas e ações de enfrentamento ao racismo, sexismo, lesbofobia e ao preconceito e discriminação baseadas na orientação sexual e identidade de gênero essas ações foram sempre fragmentadas. Como conclui Nina Madsen (2008, p. 39) “formular uma política educacional de ampliação do acesso ao ensino médio que não considere as desigualdades de raça e de gênero implicadas na dinâmica do abandono da escola é investir numa fração de problema, e não num problema inteiro”.

Para contribuir com a intersecção entre gênero, raça e diversidade sexual, bem como para a compreensão de como essa relação também afeta diferentemente as populações que vivem no campo e na cidade, se mantém na ordem do dia a Recomendação número um do *Informe Brasil – Gênero e Educação*, que justamente chama atenção para a importância de aprofundarmos e darmos maior visibilidade para as desigualdades por meio da captação, da desagregação e do cruzamento de informações estatísticas a partir das bases de dados já existentes, buscando aprimorar os indicadores e ampliar as variáveis. Sabe-se, por exemplo, da ausência de dados estatísticos sobre a população LGBT, bem como das dificuldades em relação ao preenchimento do quesito raça/cor. Obter tais dados e ter acesso a eles é primordial para a ampliação de pesquisas que poderão municiar políticas públicas com identificação de demandas, de gargalos e de pontos de saturação.



DESAFIO 4. AMPLIAR O CONHECIMENTO SOBRE A HOMOFOBIA, LESBOFOBIA E TRANSFOBIA

Denúncias sistematizadas por Luiz Mott, Marcelo Cerqueira e Cláudio Almeida (2002) evidenciam relatos que revelam que o desconhecimento da construção de nossa sexualidade pode, muitas vezes, produzir crimes de ódio e alimentar a homofobia. Conceito este, compreendido enquanto “uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquia das sexualidades” que “confere à heterossexualidade um status superior, situando-a no patamar do que é natural, do evidente” (Borrillo, 2001, p. 15). A possibilidade de diálogo sobre o tema fica invariavelmente restrita à concepção médico-higienista da sexualidade e aos professores de ciências e biologia, além do fato de que a homofobia e o sexismo estão profundamente articulados à discriminação de classe e etnia (Bordini, 2009; Dulac, 2009; França, 2008; Quartiero, 2009), registrando-se um verdadeiro pânico moral, ao se mencionar a possibilidade de seu tratamento para além da visão heteronormativa (Borges; Meyer, 2008). Nessa mesma linha, as garotas homossexuais fazem parte de um campo de disputa que permanece silenciado. Não excluído, pois “o silêncio e a invisibilidade forçada não devem ser confundidos com sinal de ausência” (Cavaleiro, 2010, p. 177-178), mas ainda inferiorizado e não reconhecido. Além disso, a própria inserção das demandas advindas dos movimentos de mulheres e da população LGBT não garante a superação das relações de poder que definem parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade. Esse é o caso da polêmica em torno do “Kit contra a homofobia” nas escolas, da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da votação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Podemos afirmar, com Fernandes (2011, p. 338) que o “Brasil de Dilma” carrega uma “nova configuração das forças políticas que tem na agenda anti-homofobia um de seus eixos de ir-reflexão e alianças políticas conservadoras” que parecem acenar para um retrocesso das poucas conquistas durante o governo Lula.

DESAFIO 5. GARANTIR A APROPRIAÇÃO DOS FUNDAMENTOS E DAS PROPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS POR TODOS OS ENTES FEDERATIVOS

O caráter federativo do Estado brasileiro muitas vezes torna complexa a leitura e a compreensão que os governos estaduais e municipais fazem das políticas federais e a forma como essa discussão é apropriada por docentes e demais funcionários das escolas públicas, para não entrar no mérito específico das escolas privadas. Essas propostas ainda são muito centralizadas na sua elaboração e necessitariam envolver todos os responsáveis pela educação. Do ponto de vista das pesquisas sobre as políticas educacionais seria fundamental investir em estudos que pudessem analisar longitudinalmente os processos de implantação das políticas, com possibilidade de avaliação dos resultados. Esse tipo de pesquisa não se conforma aos tempos e prazos previstos para mestrados e doutorados, mas poderia ser desenvolvida por grupos de pesquisas.

DESAFIO 6. GARANTIR A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E QUESTÕES RACIAIS

A recomendação número sete do *Informe Brasil – Gênero e Educação* refere-se a “garantir os conteúdos referentes a relações de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada” (Ação Educativa; Carreira, 2013, p. 109). Nesta recomendação há uma clara preocupação em chamar atenção para forma fragmentada ou restrita em que conteúdos referentes às relações sociais de gênero, raça e diversidade sexual, bem como regionalidade, a questão campo/cidade aparecem como conteúdos na formação docente. No âmbito dos programas e das políticas públicas de educação, cada vez mais é possível visualizar a defesa da importância da formação docente – seja ela presencial ou à distância – com vistas ao enfrentamento das desigualdades que se produzem e se reproduzem nas escolas. Ainda que ausentes na grande maioria dos cursos de formação inicial para professores, as temáticas de gênero e diversidade sexual têm sido contempladas em cursos de formação continuada, especialmente



naqueles de modalidade presencial (cerca de 40 horas de curso) e à distância, como é o caso do curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE). Mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação, pouco sabemos sobre como essa formação se traduz no chão da escola. Alguns estudos começam a apresentar informações sobre esses cursos, mas ainda é necessário maior tempo histórico para avaliar o impacto nas salas de aulas.

Em sua recente pesquisa sobre formação docente inicial, Unbehaum (2014) mostra que as licenciaturas de pedagogia de universidades públicas, sobretudo naquelas em que existem grupos de pesquisa sobre gênero, há disciplinas eletivas ou optativas sobre o tema sendo oferecidas. Observou que em vários casos os temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual são abordados transversalmente em disciplinas sobre políticas educacionais, sociologia da educação entre outras. Mas o estudo também revela que ainda há significativa dificuldade desses mesmos cursos instituírem disciplinas obrigatórias. Os motivos são variados, mas destaca-se a disputa com outros temas igualmente relevantes como as questões raciais, libras, educação especial entre outros. Sem duvidar da importância dessas iniciativas, faz-se necessário refletir sobre o formato e o modo como tais cursos de formação vêm sendo oferecidos. O que se pode esperar, de fato, das ações desse tipo? Será que elas têm sido capazes de sensibilizar professores ou futuros professores a ponto de suscitar mudanças na prática educativa em prol da igualdade de direitos e da não discriminação por identidade de gênero e/ou orientação sexual?

Uma investigação mais ampla, – propostas no âmbito do Estado e voltadas para a formação docente na perspectiva de gênero e diversidade sexual – cujo objetivo foi averiguar como as políticas públicas estavam sendo apropriadas ou não pela instituição escolar (Vianna, 2010-2012), e uma pesquisa de mestrado a ela articulada (Rizatto, 2013), mostram as contradições, dissonâncias e continuidades presentes nos relatos de professores sobre relações de gênero e diversidade sexual na

escola, fortemente vinculados à disputa política travada em torno do saber a respeito das diferenças sexuais: aos símbolos sociais; aos conceitos normativos baseados na binaridade fixa entre feminino e masculino; às instituições; à organização social; à subjetividade dos sujeitos (Scott, 1988); à heterossexualidade compulsória (Butler, 2010). Nos relatos, foi notável a ideia do sexo como *ideal regulatório* (Foucault, 2010) mascarando a complexidade de forças – classe, raça/etnia, gênero – que modelam atitudes e comportamentos sexuais.

A naturalização das relações de gênero, da heteronormatividade e da hierarquia das sexualidades contrapõe-se ao caráter de construção social de tais mecanismos e modos de organização da vida em sociedade. A escola configura-se concomitantemente como espaço reprodutor e transgressor das normas e dos padrões sociais preestabelecidos para a vivência das relações de gênero e das orientações sexuais. Por um lado, a instituição escolar, no uso de seus tempos, espaços e na difusão dos saberes, atua para a repressão/castração das vivências sexuais de alunos e para a dessexualização de professores e funcionários. Por outro, de forma bastante assertiva, ela constitui um espaço de disputa de poder capaz de construir reflexões coletivas e individuais sobre gênero e sexualidade e enfrentar práticas homofóbicas na escola perante a naturalização das vivências sexuais e das relações de gênero. No caso de professores que se baseiam em crenças e preceitos religiosos para pensar a sexualidade, por exemplo, a construção da forma de lidar com a homofobia está fortemente vinculada ao ideário religioso presente no meio social desses sujeitos, aliando-se aos padrões heteronormativos de expressão e vivência sexual e incitando-os a considerar a homossexualidade como expressão sexual não natural e de caráter anormal. Nesse sentido, os padrões interceptados por professores não são fixos e imutáveis; ao contrário, mostram-se histórica e socialmente cambiantes. A conquista de superações na temática da homofobia não exclui a permanente presença do movimento de produção-reprodução-resistência efetuado pela escola na constituição identitária dos sujeitos, seja em âmbito individual, seja em âmbito coletivo.





Estudos como o de Rogério Junqueira (2009), Claudia Vianna (2010-2012) e Liane Rizatto (2013), Osmar Garcia (2015) entre outros validam e embasam a Recomendação número nove do *Informe Brasil – Gênero e Educação*, que trata do reconhecimento e do fortalecimento de iniciativas governamentais geradas em anos recentes, tanto na produção de materiais didáticos como no incentivo a cursos de formação. Vale também destacar que as pesquisas sobre diversidade sexual e educação e a constatação de demandas por formação docente reforçam a importância de Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Sexualidade para a Educação Básica e Ensino Superior como meio de institucionalizar e efetivar uma política em educação que promova a equidade de gênero e de raça e de enfrentamento da homofobia.

DESAFIO 7. GARANTIR A CONTINUIDADE E O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As discontinuidades das ações relatadas por alguns professores entrevistados são geradas no interior desse processo de produção-reprodução-resistência que se opera no ambiente escolar. As ações valorizadas ou desencorajadas na escola mostraram-se, em grande parte, definidas a partir de disputas de poder por legitimidade dentro desse espaço. Tais disputas podem ser visualizadas também nos cursos de formação de professores, tanto em caráter inicial quanto continuado. Consideramos que muitas das discontinuidades presentes nas ações de professores junto aos alunos vêm da própria discontinuidade dos processos de formação docente a que esses sujeitos são submetidos. A ausência de discussões acerca da diversidade em geral e, em especial, da diversidade sexual e de gênero, na maioria dos cursos de formação inicial de professores do país (Unbehaum; Cavasin; Gava, 2010; Unbehaum, 2014), já se apresenta ela mesma como uma discontinuidade em relação aos documentos oficiais que referenciam e orientam a educação nacional. Como afirmado anteriormente, nos últimos anos tem-se buscado sanar essa ausência na formação docente inicial por meio de iniciativas pontuais de formação continuada, fomentadas principalmente pelo governo

federal. Pode-se dizer que no caso da temática de gênero e diversidade sexual, o movimento LGBT assumiu papel protagonista na proposta de ações pela não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero em vários projetos e programas. No entanto, tais iniciativas de formação dependem diretamente de editais de financiamento vinculados aos programas do governo federal específicos de determinada gestão política. Não há a garantia de continuidade dessas iniciativas diante das constantes investidas de setores conservadores e veementemente contrários ao enfrentamento da homofobia na instituição escolar e/ou face à reorganização das secretarias dentro do MEC e de outros ministérios integrados nessas ações.

O modo como alguns cursos são organizados e oferecidos evidencia a falta de consenso entre os próprios gestores educacionais (diretores de escola, supervisores, dirigentes regionais de ensino etc.) acerca da legitimidade em oferecer um curso sobre a temática: fora do horário de trabalho dos professores; não proporciona aumento de pontuação; com participação aleatória de professores de diversas escolas e sem levar em conta o contexto de cada instituição; sem formar equipes de trabalho para concretizar as ações ou ter a participação de gestores e demais funcionários da escola.

Desse modo, as iniciativas de formação docente continuada em gênero e diversidade sexual, nas modalidades: presencial ou à distância, representam um grande avanço na inclusão da diversidade sexual na escola, mas ainda não se pode dizer que os professores foram por elas atingidos em sua maioria. Como os cursos são de caráter opcional, participa somente quem adere à proposta e propõe-se a discutir sobre a temática, o que ainda representa apenas uma pequena parcela de professores. Somado a isso está o fato de não haver, entre os envolvidos na proposição desses cursos de formação continuada, um consenso a respeito das características necessárias a tais cursos, dos moldes que devem assumir para cumprirem sua função de levar professores à reflexão sobre diversidade sexual e de gênero na escola. É possível afirmar que o contato de professores com a temática não pode basear-se apenas na





informação sobre o assunto, mas precisa ir além e ser capaz de levar ao desenvolvimento de empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero (Vianna; Rizzato, no prelo).

Trata-se de diversos valores, conceitos morais e religiosos envolvidos no modo como professores pensam a sexualidade, já que o gênero está permeado na própria constituição do poder: na estruturação da ordem social. O entendimento do sexo do sujeito como reduzido a características naturais e aspectos físicos é cotidianamente naturalizado, chancelado pelas ciências biológicas e encontra-se embutido na identidade docente e nas relações escolares. Pensar a sexualidade de outro modo e a partir de outros referenciais não é desafio simples para os professores, e quando o(a) professor(a) conclui sua participação no curso, vê-se sozinho(a) na escola: sem parcerias e sem força política para sustentar um trabalho que é *mal visto* pela maior parte da equipe docente e, por vezes, pela equipe gestora.

Transversalizar a discussão sobre as relações de gênero e sobre sexualidade no trabalho com os(as) alunos(as) consiste em uma iniciativa ousada em que o(a) professor(a) desafia construções sociais naturalizadas e empreende um esforço político, cognitivo e emocional voltado para a mudança. Pode-se pensar que a participação em uma iniciativa de formação continuada em gênero, sexualidade e homofobia, com data para começar, data para terminar, e que não projeta um espaço de tutoria e/ou assessoria para os(as) professores(as) durante os meses posteriores ao curso assume o risco de plantar a semente do respeito à diversidade e não a ver germinar. Acreditamos que ações individuais de formação continuada devem estar inseridas em um projeto mais amplo, no âmbito específico da escola. É coletivamente que se pensa a educação: há que se construir uma cultura escolar de reflexão sobre diversidade e não mais abandonar professores(as) interessados(as) nessa discussão como se a mesma fosse um problema individual (Souza, 2008). A formação docente continuada *in loco* aparece como uma proposta diante do isolamento profissional dos educadores no trabalho

com as temáticas da diversidade. Defendemos a ideia de que a formação docente para a diversidade deve acontecer no contexto da escola em que o(a) professor(a) trabalha, possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais sensível às diferenças e mais comprometido com a busca por igualdade de oportunidades entre os(as) alunos(as).



O balanço ora apresentado sobre as pesquisas acadêmicas cujo foco é políticas educacionais relacionadas a gênero e temas correlatos como a diversidade sexual, a sexualidade e, quando identificada, sua articulação com raça/etnia é restrita. Não se trata de balanço exaustivo, dado o limite de tempo, mas permite visualizar um panorama da produção acadêmica sobre o tema e sua pujança. Ao articular as temáticas abordadas pelas pesquisas e alguns desafios identificados com as recomendações do *Informe Brasil – Gênero e Educação* é possível verificar que algumas problemáticas estão pouco presentes nas pesquisas relacionadas às políticas educacionais na sua interface com gênero, diversidade sexual e raça/etnia tais como: educação infantil (Recomendação 4); a política de educação para jovens e adultos considerando a diversidade dos sujeitos (Recomendação 5); estudos da profissão docente considerando a relação entre a desvalorização desta carreira, os baixos salários com o fato de tratar de atividade com maioria de mulheres (Recomendação 6); poucos estudos que aprofundem o princípio de laicidade e problematizem o ensino religioso em escolas públicas, bem como a influência da religião nas práticas docentes e nos conteúdos curriculares (Recomendação 8); estudos sobre a inserção das mulheres nas áreas das ciências e tecnológicas, predominantemente masculinas (Recomendação 10). Além disso, temas como o da violência nas e das escolas tem sido foco de pesquisas, no entanto, é preciso aprofundar e ampliar estudos relacionados à homofobia, lesbofobia, transfobia bem como a violência sexual crescente contra meninas, jovens. Acontecimentos recentes mostram o despreparo do próprio estado em enfrentar essas questões, muitas vezes vulne-



rabilizando as pessoas agredidas, ao invés de protegê-las. E, por fim, os Planos de Educação, tanto em âmbito nacional como local, sofreram duro golpe de grupos conservadores que forçaram a retirada de qualquer referência a gênero, sexualidade e diversidade sexual, apesar das manifestações de resistência dos movimentos sociais, de pesquisadores e da sociedade civil organizada. As pesquisas das duas últimas décadas relacionadas às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual apresentam evidências de conquistas a partir dos marcos normativos nacionais e internacionais, traduzidas em várias políticas educacionais. Indicam também lacunas, demandas não atendidas, desafios não superados como vimos ao longo do balanço, entretanto, tudo o que vem sendo conquistado está, neste momento, sob forte ameaça de retrocesso.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. *Educação e raça*. Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Minas Gerais: Autêntica, v. 1, 2010.
- AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, D. (Coord.). *Informe Brasil – Gênero e Educação*. Ação Educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ANDRADE, T. C. B. *Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2004.
- ANDRADE, V. R. L. *Orientação sexual na escola: o que pensam alunas/adolescentes do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. Negros no ensino superior: mudanças no período entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, 2015. No prelo.

ASSUNÇÃO, M. M. S.; TEIXEIRA, A. L. Relações de gênero: em sintonia com os PCN. *Amae Educando*, Belo Horizonte, v. 33, n. 295, p. 41-45, out. 2000.

BACCO JUNIOR, A. M. *Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação de jovens e adultos* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2009.

BONA JÚNIOR, A. *O corpo na educação emancipatória da sexualidade: uma análise das iniciativas do governo do Paraná (2008-2009)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BONATO, N. M. C. *Educação [Sexual] e sexualidade: o velado e o aparente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

BORDINI, S. C. *Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BORRILLO, D. *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Diretrizes para uma política educacional em sexualidade*. Brasília: MEC/Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1994. (Série Educação Preventiva Integral, v. 2).

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833, 1996a.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos I*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/SEDH, 1996b.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001, Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. Ministério da Saúde. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília: Secad/MEC, 2004b.

_____. Presidência da República. *Plano Nacional de Políticas para as mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad, v. 4).

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)*: projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/pl-8035-2010-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

_____. *Documento-Referência para a Conferência Nacional de Educação – CONAE*. Brasília: MEC, 2014a.

_____. Congresso Nacional. *O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. Documento de referência, MEC/CONAE, 2014b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/conae2014.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

_____. Congresso Nacional. Decreto de Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 120- A, p. 01, 26 jun. 2014c.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York; London: Routledge; Champman & Hall, 1990.

_____. Performatividade, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana – Antropólogos Iberoamericanos en Red*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2009.

CALDAS, C. A. A. *A escola faz diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores de ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez. 2001.

_____; SOUZA, R.; OLIVEIRA, E. R. B. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. São Paulo; Belo Horizonte: Argvmentvm, v. 1, 2009, p. 229-274.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASTRO, M. C. S. *Currículo como enunciação: performances de criação e recriação – o caso do curso de extensão em Diversidade Sexual e Identidades de Gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CAVALEIRO, M. C. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: Ipea; Cepal; Inep, 1995.

- COLETO, M. G. *Abordagens dos Direitos Reprodutivos em materiais didáticos para a formação continuada de educadoras(es): uma análise a partir dos editais da Secad*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2012.
- CORRÊA, S.; ALVES, J. E. D. As metas do desenvolvimento do milênio: grandes limites, oportunidades estreitas? *Revista Brasileira de Estudos de População*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 177-189, 2005.
- COSTA, R. M. *Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002, p. 103-134.
- DALL EVEDOVE, E. M. *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 (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012.
- DANILIAUSKAS, M. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DUARTE, R. S. *A menina negra e sua integração social na escola pública: o caso de uma escola em Teresina – PI*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.
- DUARTE, G. P. *As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de Minas Gerais: estudo de caso dos cursos técnicos de mecânica e química*. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte, 2009.
- DULAC, E. B. Fe. *Sexualidades e escola: considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ESPERANÇA, A. C. *Homossexualidade: os significados e sentidos para docentes e discentes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 2000.
- FAVA, C. A. *Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- FERNANDES, F. B. M. *Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. *Reverendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente v. 4, p. 123-133, 1998.



- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. de (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: 2 ed. Cortez, 1998.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009
- FRANÇA, L. S. *Educação sexual: uma análise da concepção dos professores de duas escolas estaduais do ensino fundamental de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti do Paraná, 2008.
- FRANÇA, F. F. *A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção*. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.
- FREITAG, M. J. C. *Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.
- FREITAS, M. A. R. *Purpurina na terra do Cangaço: refletindo a homossexualidade na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.
- FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009, p. 293-323.
- GARCIA, O. A. *Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual, um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- GONINI, F. A. C. *A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- GRÖSZ, D. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GULO, F. H. *Educação sexual na escola e juventude: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.
- HEINECK, I. J. *Diversidade histórica cultural e saberes implicados para a formação docente (1988-2006)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- JARDIM, D. P. *Como e quando começar a orientação sexual na escola: a opinião dos professores do município de Embu-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.
- JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.

KOERICH, M. C. T. *História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em cursos de pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

LIMA, M. S. *Rap de Batom: Família, Educação e Gênero no universo do Rap paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIRA, A. M. *O tema transversal “orientação sexual” nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2009.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-53.

_____. *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009, p. 85-93.

MADSEN, N. *A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MARCHI, M. C. F. *Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras de Rondônia*. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MARSIGLIA, D. M. *Silêncio e invisibilidade: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

MARTINS, W. J. F. *Gênero e Sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MATSUNAGA, P. S. *Mulheres no hip-hop: identidades e representação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MESSEDER, S. A. *É só um jeito de corpo: um estudo sobre masculinidade a partir das representações e do uso do corpo por jovens negros de setores populares na cidade de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-87, maio/ago. 2009.

MOKWA, V. M. N. F. *Estado da arte sobre sexualidade e educação sexual: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araquara, 2014.



- MONTEIRO, R. A. *Torcer, lutar, ao inimigo massacrar. Raça rubronegra: uma etnografia sobre futebol, masculinidade e violência*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- MOSTAFA, M. *Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- MOTT, L.; CERQUEIRA, M.; ALMEIDA, C., O crime anti-homossexual no Brasil. Salvador: Editora, Grupo Gay da Bahia, 2002.
- OLIVEIRA, A. L. A. R. M. *O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- PAMPLONA, R. S. *O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2012.
- PARRÉ, S. H. G. *Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2001.
- PEREIRA, M. E. et al. (Orgs.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.
- PIROTTA, K. C. M.; BARBOZA, R.; PUPO, L. R.; CASAVIN, S.; UNBEHAUM, S. Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos. *BIS – Boletim do Instituto de Saúde*, v. 12, p. 16-18, dez. 2006.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- QUARTIERO, E. T. *A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- RADUENZ, E. *Formação dos professores de Educação Física para atuação na ocorrência do bullying em escolas de Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coords.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: SEMT, 2003.
- REIS, E. F. A. *Escola e sexualidades: diferentes concepções/muitos desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.
- RIBEIRO, C. Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p.147-154, jul./dez. 2010.
- RIBEIRO, J. F. *Sexualidade na escola: um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- RIOS, J. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. p. 53-83.

- RIZZATO, L. K. *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia*: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ROCHA, K. A. *Da política educacional à política da escola*: os silêncios e sussurros da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012.
- ROSATO, T. P. *Reforma de currículo e identidade sexuais*: performances de gênero em adolescentes de escolas estaduais de Ensino Fundamental em Cuiabá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.
- ROSSI, A. J. *Avanços e limites no combate à homofobia*: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SALVADOR, M. N. Mulheres negras adolescentes: projetos de vida e suporte familiar. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araçatuba, 2006.
- SANTOS, A. C. F. *Gênero, sexualidade e diversidade na formação de professores da rede municipal de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.
- SANTOS, D. V. *Documentos de subjetivação*: um estudo sobre o currículo em um programa de formação de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- SANTOS, L. N. *Corpo, gênero e sexualidade*: educar meninas e meninos para além da homofobia. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SANTOS, M. F. Identidades raciais e de gênero: construção na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.
- SANTOS, M. G. Relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo dialético. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Feira de Santana, 2014.
- SANTOS, E. *Aparência e autoestima*: um estudo de caso no grupo crioula. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Coord.). *Sexualidade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1997, p. 107-118.
- SCOTT, J. W. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.
- SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). *Diversidade sexual na Educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009, p. 125-139.



- SILVA, C. R. *A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTQT em uma escola pública do município de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SILVA, L. R. G. *Sexualidade e Orientação Sexual na formação de professores: uma análise da política educacional*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.
- SILVA, M. M. *A sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.
- SILVA, M. A. *Mulheres negras adolescentes no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, 2005.
- SILVA, S. M. P. *A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
- SOARES, A. G. *Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da Educação Profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- SOUZA, D. T. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008, p. 249-268.
- SPOSITO, M. P. (Org.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: INEP/MEC, 2002.
- _____. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. São Paulo/Belo Horizonte: Argvmentvm, vols. I e II, 2009.
- STROMQUIST, N. P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 13-25, jan./abr. 2007.
- TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.
- TUCKMANTEL, M. M. *A educação sexual: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- UNBEHAUM, S. *As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- _____; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9, Florianópolis 2010. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf>.
- VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa* – Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 41, p. 791-806, 2015.

_____. *Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo*. CNPQ/PQ, Projeto Produtividade em Pesquisa, 2010-2012.

_____. *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____; CARVALHO, M. P.; SCHILLING, F.; MOREIRA, M. F. S. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

_____; RIZZATO, L. K. Formação docente em diversidade sexual: manutenção e enfrentamento da homofobia na escola. In: GRASAGRANDE, L. S.; LUZ, N. S. (Orgs.). *Formação de professores para a diversidade*. Curitiba: SECADI/MEC. No prelo.

_____; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

_____; _____. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Diferenças, desigualdades e conflitos de gênero nas políticas educacionais: o caso do PNE. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. 1 ed. São Paulo: Ícone, v. 1, p. 118-149, 2007.

VIEIRA, E. A. *Os direitos sociais e a política social*. São Paulo: Cortez, 2007.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Rio Grande: FURG, 2009, p. 85-103.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

ZARTH, S. M. *Temas transversais no ensino fundamental: educação para a saúde e orientação sexual*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO

desafios para a sociedade brasileira

Suelaine Carneiro¹



¹ Socióloga, feminista, mestre em Educação, coordenadora do Programa de Educação de Geledés Instituto da Mulher Negra. Atuação nos seguintes temas: feminismo, racismo, educação das relações raciais e direitos humanos.



APRESENTAÇÃO

O presente artigo é fruto do projeto Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais, desenvolvido por Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, em parceria com Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), Ecos Comunicação em Sexualidade e Geledés Instituto da Mulher Negra, que visa contribuir para o fortalecimento da agenda da igualdade de gênero nas políticas educacionais.

Entendemos que para alcançar esta proposta, faz-se necessário compreender as diversas dimensões que atuam para as desigualdades de gênero na educação. No que diz respeito às mulheres, o pertencimento étnico-racial, a renda, a identidade de gênero, a localização geográfica, idade, condição física, entre outros, são atributos que resultam em desigualdades, desvantagens e hierarquizações entre elas, sendo a cor da pele um marcador social que impacta negativamente na vida de muitas mulheres negras. Neste trabalho, abordaremos a educação e a participação das mulheres negras no sistema de ensino, de forma a construir reflexões e contribuições que possam subsidiar ações educativas que permitam a equidade e a igualdade na educação.

Compreendemos que a trajetória educacional de mulheres negras; isto é, o acesso, a permanência e o desempenho em todos os níveis da educação; é impactada pelo seu pertencimento racial, articulada com as discriminações e preconceitos que recaem sobre as mulheres nos sistemas de ensino. Tais impactos serão explicitados, no presente trabalho, a partir de dados sobre a participação das mulheres na educação que reafirmam as desigualdades de sexo e cor/raça na educação brasileira. A situação das mulheres negras na educação expressa sua condição em outras esferas da sociedade brasileira, na qual está relegada a ser um grupo minoritário em termos de direitos, poder e reconhecimento, em detrimento de todos os esforços que realizam para mudanças nas suas condições sociais.

Para melhor explicitar tais questões, o presente texto traçará o seguinte percurso: o primeiro tópico abordará fatos históricos sobre as mulheres negras na sociedade brasileira, o movimento de mulheres negras e sua participação na educação. No segundo tópico apresentaremos as produções na pós-graduação sobre mulheres negras e educação. O terceiro e último tópico conterà as produções na sociedade civil sobre mulheres negra na educação e em outros aspectos da vida na sociedade brasileira.

Concebemos a educação como um importante instrumento de superação de desigualdades, opressões e hierarquizações que operam na sociedade, e sua potencialidade para a realização da igualdade de oportunidade e tratamento entre as pessoas, o presente estudo tem por objetivo explicitar a construção das assimetrias raciais na educação, bem como aprofundar a compreensão das desigualdades entre as mulheres brasileiras, presentes também nas produções acadêmicas no campo da educação.

Esperamos, desta forma, possibilitar a elaboração de novos estudos e estratégias que contribuam para o enfrentamento do problema. E a construção de políticas e práticas pedagógicas comprometidas com uma sociedade mais equitativa do ponto de vista das relações de gênero e das relações étnico-raciais.

RECUPERANDO NOSSOS PASSOS: QUEM SÃO AS MULHERES NEGRAS?

Elas formam um contingente de 53.566.935 mulheres², conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD-2013), dentre uma população residente estimada em 201,5 milhões de pessoas.

2 O número representa a somatória das categorias preta e parda, configurando o total de mulheres negras.



Mulheres brancas representam 49.125.440, amarelas 522.024 e indígenas 357.024. A participação dos homens na população em 2013 era a seguinte: brancos 44.076.676; negros 52.607.042; amarelos 425.399 e indígenas 332.140. No total da população, brancos representavam 46,3%, pardos 45,0%, pretos 8,0%, indígenas e amarelos 0,8% (IBGE, 2013).

O grupo de pessoas com 60 anos ou mais de idade representava 13,3% da população total, sendo as mulheres 55,5% deste grupo, que estavam assim distribuídas: brancas 53,4%, pretas 8,3% e pardas 37,3%. É longa a vida das mulheres, contudo suas trajetórias são distintas na sociedade brasileira.

No caso das mulheres negras, à condição de mulher deve ser incorporado seu pertencimento racial, sendo racismo e sexismo categorias que justificam discriminações e subalternidades, explicadas como naturais da vida em sociedade, ocultando-se a construção histórica das desigualdades a partir da cor, do sexo e da condição social no Brasil.

Compreender a realidade das mulheres negras significa dar atenção às assimetrias raciais, que as colocam em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais, conforme indica estudo organizado por Marcondes, Pinheiro, Queiroz, Querino e Valverde (2013) para o ano de 2009, que demonstrava que famílias que se declararam chefiadas por mulheres negras eram 51,1%; as quais recebiam 51,1% do rendimento das mulheres brancas; de cada cem mulheres negras chefes de família, onze estavam desempregadas, e entre as brancas o número era de sete.

Mulheres negras também devem ser percebidas na sua diversidade: são urbanas, rurais, lésbicas, transexuais, jovens, idosas, deficientes, com muita ou pouca escolaridade, com muita ou pouca renda. Mulheres negras são heterogêneas e atuam por respeito, autonomia e liberdade.

As informações educacionais sobre a participação das mulheres não são suficientes para revelar os diversos percursos realizados por elas, muitas vezes, marcados por interrupções, abandonos, obstáculos e a necessidade de criar rotas alternativas para realizar o direito à educação, porém os dados estatísticos auxiliam na compreensão das diferenças e desigualdades. Dados de 2013, sobre as taxas de frequência líquida

aos estabelecimentos de ensino, indicavam a permanência da melhor participação da população branca, como demonstrado a seguir: 6-14 anos: brancos 92,7% e negros 92,4%; 15-17 anos: brancos 63,6% e negros 49,5%; 18-24 anos: brancos 23,5% e negros 10,8%. Com relação à participação de homens e mulheres na educação, os dados explicitam a melhor participação das mulheres a partir do ensino médio: 6-14 anos: homens 92,5%; mulheres 92,5%; 15-17 anos: homens 50,4%; mulheres 60,1%; 18-24 anos: homens 14,0%; mulheres 18,8% (IBGE/SIS, 2014).

As desigualdades na educação a partir dos grupos de cor e sexo ficam explícitas nas análises históricas, conforme já realizado pelo *Informe Gênero e Educação* (Ação Educativa; Carreira, 2013, p. 106), que apresenta dados relativos à melhor participação e melhor desempenho das mulheres na maioria dos indicadores educacionais, contudo destacava “[...] as grandes desigualdades entre elas, sobretudo com relação às variáveis cor/raça e local de residência (urbano/rural) [...]”; que desnudam as distâncias entre mulheres negras e brancas, e das negras em relação aos homens brancos, conformando assim a estratificação social resultante de desvantagens históricas sofridas pela população negra.

Esta estratificação social é verificada nos rendimentos recebidos por homens e mulheres, negros e brancos na sociedade. No ano de 2014, em média, as mulheres ganhavam em torno de 74,2% do rendimento recebido pelos homens. Os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2014, 58% do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca (IBGE, 2014).

Para compreendermos o presente, faz-se necessário recuperar o passado, e retomar os 300 anos de escravização de homens e mulheres africanos frutos do comércio transatlântico iniciado no século XVI, grupo ao qual não foi dado o *status* de humano, e concepções científicas, religiosas, culturais e legais justificaram a escravização de africanos(as). Construções científicas baseadas no conceito de raça, uma categoria socialmente construída, empregada para informar como determinadas características físicas (cor da pele, textura de cabelos, formato de lábios e nariz) e manifestações culturais determinam as posições de indivíduos



na estrutura social (Carneiro, S., 2005), compreensão que ainda permeia o imaginário social brasileiro.

A raça/cor é um atributo de valor de cada agrupamento humano na sociedade brasileira, e no caso das mulheres negras, os marcadores fenóticos que informaram sua ascendência africana e justificaram sua subalternidade, também foram os construtores de uma identidade – mulheres negras – que organizadas em movimento denunciaram os mecanismos de exclusão operados por meio do racismo e do sexismo.

Racismo, sexismo, discriminação e hierarquização sintetizam as violações praticadas primeiramente contra as africanas e os africanos e estendidos a todo o contingente negro brasileiro, concepções que penetraram e se estabeleceram nos diversos espaços sociais brasileiros, cujos efeitos são sentidos até os dias atuais. Violências, interdições e estereótipos, que foram reiteradamente reproduzidos e difundidos, sustentaram e justificaram desigualdades étnico-raciais, econômicas e sociais.

A construção da imagem social do(a) escravizado(a), e consequentemente de depreciação do(a) negro(a), foi realizada por meio de diversos instrumentos, que remontam a pronunciamentos de políticos e governantes desde a época do Império, assim como livros jurídicos e romances. De acordo com Fonseca (2011), a literatura auxiliou na difusão de uma imagem cruel do homem negro e de sedutora e promiscua da mulher negra no período imperial. Romances da época apresentavam concepções de gênero e raça, a violência inerente aos meninos escravizados e futuros adultos violentos, e meninas escravizadas como amantes de homens corruptos, propensas à corrupção e à perversão da conduta moral e sexual de homens e mulheres livres. Difundiram também ideias de subalternidade dos(as) negros(as), capazes somente de trabalhos braçais, ignorantes, com reduzidas qualidades humanas.

Sobre a condição da população negra e particularmente da mulher negra no Brasil Colônia, Sueli Carneiro (2003) considera que a violação realizada pelos senhores brancos contra as mulheres negras

e indígenas, assim como a miscigenação resultante, estruturaram o mito da democracia racial, que permanece vivo no imaginário social, adquirindo novos contornos e funções, contribuindo com concepções sobre as relações de gênero segundo a cor ou a raça na sociedade brasileira.

Estamos diante de um período histórico em que a vida das mulheres brancas, particularmente das pertencentes à elite, estava regida pelo controle, opressão e confinamento ao lar. Mulheres negras e indígenas viviam sob outras práticas violentas, causadas pelo estupro, trabalho forçado e o açoite, que segundo Lacerda (2010, p. 26) configurava uma sociedade marcada por “[...] uma rede de aparelhos repressores, entrelaçados pela colonização [...]”. As mulheres negras eram mão de obra, realizavam todo tipo de tarefa pesada, as atividades domésticas, além da manutenção de companheiros e filhos. Para Lacerda (2010, p. 45), “[...] a mulher escrava, inclusive do ponto de vista dos serviços sexuais que era forçada a prestar, era um *instrumento*, animalizada, reificada, longe da esfera humana dos sentimentos”.

Ainda se faz necessário lembrar que a educação brasileira inicia-se com a exclusão e depois a inclusão discriminada de mulheres livres e pela exclusão de mulheres e homens negros(as) e indígenas. A educação introduzida com a colonização portuguesa construiu uma concepção universal de mulher e de seu lugar social, assim como o sistema escravocrata construiu uma concepção inferiorizante e desumana para homens e mulheres negras (Carneiro, A., 2015).

A trajetória das mulheres na educação brasileira está marcada por impedimentos e restrições à sua participação. Carvalho e Rabay (2013) compreendem que a história da educação das mulheres se caracteriza pela exclusão e inclusão progressiva, segregada por sexo e áreas de ensino, restrição de matérias, apresentando-se mais como uma extensão do trabalho reprodutivo, doméstico.

Apesar da proibição de escravos africanos de aprenderem a ler e escrever, Gonçalves e Silva (2000, p. 135), destacam alguns casos de escolarização de escravos pelos jesuítas, voltada “[...] muito mais



à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos. ” No ano de 1822 ocorre a Proclamação da Independência e o Brasil fica sob o regime de uma monarquia constitucional, dirigida por homens brancos e com a manutenção do trabalho escravo (Gondra; Schueler, 2008). A Constituição de 1824, a primeira do Império do Brasil, afirmou a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. Contudo, a cidadania estava restrita às pessoas livres, impossibilitando aos escravizados a frequência às aulas e o acesso ao saber. A Lei de 15 de outubro de 1827, o primeiro ordenamento jurídico que permitiu, de forma limitada, a participação das mulheres nas escolas, não contemplou mulheres negras, ainda proibidas de frequentar a escola. A Lei de 1827, expressa os paradoxos da trajetória das mulheres na sociedade brasileira, enquanto portadoras de uma cidadania incompleta e subordinada. Mas a possibilidade de inserção na sociedade, mesmo de maneira discriminatória, estava reservada a uma parcela das mulheres brancas. Mulheres negras, que no período ainda viviam sob o regime de escravização, não possuíam qualquer direito, estavam sujeitas ao trabalho forçado e à inferiorização social.

A população negra estava alijada da escolarização, que era destinada à população livre e vacinada, seguindo orientações que já estavam inscritas na Constituição de 1824 (art.179). A Lei n. 1 de 1837 e o Decreto nº 15, de 1839 no art. 3º, proibiam de frequentar as escolas públicas todas as pessoas com moléstias contagiosas, escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos. No ano de 1854, o Decreto nº 13.331, art. 69, determinava a proibição de admissão e de frequência de escravos às escolas.

A questão da educação dos negros emerge nas discussões sobre a Lei do Ventre Livre, de 1871, e o processo de abolição do trabalho escravo e suas conexões com a educação dos indivíduos oriundos do cativo e a preparação de seus descendentes para a inserção em uma sociedade livre. Para Fonseca (2011) nesse processo, a educação foi apresentada por representantes da elite da época, como um ele-

mento imprescindível para moldar a conduta dos indivíduos oriundos do cativeiro, pois os(as) negros(as) eram considerados inferiores, não conheciam valores morais e completamente destituídos da capacidade de enfrentar qualquer dilema psicológico, pois eram portadores da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade. Ainda de acordo com o autor, durante o processo de abolição da escravidão, determinados segmentos sociais planejaram o futuro das relações raciais no Brasil, que estavam divididos entre aqueles que procuravam estabelecer mecanismos que permitissem a subalternização dos ex-escravos na sociedade livre, e outros que argumentavam sobre os perigos que os ex-escravos representavam para a sociedade brasileira. O negro e todos os seus valores simbólico-culturais eram apresentados de forma depreciativa, maligna e perversa, e na passagem do século XIX para o XX, “*o problema da raça*” era a dificuldade mais candente a ser resolvida, de forma que permitisse integrar a população sem comprometer as hierarquias sociais, sendo a educação vista pelas elites econômicas como um instrumento de controle e coerção social (Sá; Cruz, 2011).

Neste sentido, um conjunto de discursos e práticas legitimou e sustentou as diferenças raciais, práticas racistas, exclusões e hierarquizações em diversas dimensões da vida pública e privada da população brasileira.

Podemos apreender que as concepções de mulher e negro(a) introduzidas durante o Brasil Colonial e mantidas nos demais períodos históricos, permearam e condicionaram a educação brasileira, que reproduziu práticas e teorias racistas e sexistas, configurando um processo ideológico que visou sedimentar a manutenção da dominação e exploração de mulheres e negros, além das hierarquias sociais, que atualmente estão expressas nas piores posições socioeconômicas e políticas da população negra, em particular da mulher negra (Carneiro, A., 2015).

A escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta. Já as mulheres eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Fa-



mílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas (Gonçalves; Silva, 2000).

Movimento de mulheres negras

Recuperar a história das mulheres negras busca demonstrar a construção do seu lugar social, que conviveu também com a construção do mito da democracia racial brasileira, ao qual homens e mulheres negras lutaram para desmascarar e fazer emergir a consciência negra e a politização da questão racial na sociedade brasileira, de forma a abrir possibilidades para o combate institucional ao racismo, às ações de reconhecimento das injustiças raciais e para a promoção de políticas para a população negra, como condição para a construção de uma verdadeira democracia racial.

Nessa direção, as mulheres negras e os negros em geral vêm se dedicando, desde sua chegada ao Brasil, a lutar contra o racismo e o sexismo, desmascarar o mito da democracia racial e fazer emergir as sequelas do passado de escravização e de um presente de exclusão de base racial em todas as dimensões da vida, que os números das desigualdades raciais sistematicamente divulgados pelos institutos de pesquisas reafirmam.

Mulheres negras atuam pela sua humanização, contra os estereótipos que a coisificam e para romper o silenciamento sobre suas lutas desde sua chegada ao Brasil. Devemos pensar em movimento de mulheres negras a partir das revoltas, nos quilombos, nos terreiros, nas rodas de samba e de capoeira. De acordo com Leite (2008), no período pré-abolição, mulheres negras tiveram papéis relevantes na difusão de informações e notícias de quilombo para quilombo, pois estavam em diversas frentes de trabalho, no leito, e eram as acompanhantes de “sinhazinhas”. Na pós-abolição, foram elas que garantiram o sustento da família e mantiveram a cultura de seu povo por meio do culto aos Orixás e do sincretismo religioso, com a representação de seus santos via imagem dos santos da Igreja Católica.

Mulheres negras também integraram diversas associações, grêmios e clubes³ negros surgidos no início do período republicano, sendo estritamente de mulheres negras a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas no Rio Grande do Sul (Domingues, 2007).

Leite (2008) destaca a participação de mulheres negras nos primórdios do feminismo, inclusive na Federação Brasileira do Progresso Feminino (1920) e na direção do Sindicato das Datilógrafas e Taquígrafas.

São destaques relevantes para recuperarmos a trajetória feminista das mulheres negras, mas também para compreendermos os diversos espaços de sociabilização e de educação não escolar da população negra. Contribuem também para o resgate, dentro do movimento feminista, do termo *feminismo negro*, incorporado ao discurso de feministas negras, pois remete à ação e concepção de feminismo a partir das reflexões baseadas no racismo, colocando em destaque a situação da mulher negra nas discussões do movimento feminista (Carneiro, A., 2015). Mulheres negras adotam como perspectiva de atuação o feminismo antirracista.

As atuações das feministas negras se inscrevem nas intensas mobilizações sociais realizadas nas últimas décadas, particularmente a partir dos anos de 1980, pelos movimentos negros, indígenas, feministas e LGBT por reconhecimento de suas especificidades e pela ampliação de direitos e cidadania.

Este coletivo político denominado movimento negro, constituído por homens e mulheres negras em busca da transformação da sociedade

3 Segundo Domingues (2007), que compreende essas entidades como a representação da primeira fase do Movimento Negro Brasileiro, elas possuíam caráter eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, e instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, destacando: em São Paulo, Clube 28 de Setembro (1897), o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), Centro Literário dos Homens de Cor (1903), Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), Centro Cultural Henrique Dias (1908), Grupo Dramático e Recreativo Kosmos (1908), Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917), Centro Cívico Palmares (1926); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).



brasileira, vivencia a crise interna oriunda da reprodução das desigualdades de gênero nos movimentos sociais, situação que resulta na organização independente das mulheres negras, principalmente a partir dos anos de 1980. Ancoradas e comprometidas com a luta antirracista e o antissexismo, as feministas negras inserem no movimento negro as reflexões e necessidades de comprometimento com as questões de gênero, e no movimento feminista, as desigualdades e vantagens/desvantagens auferidas a partir do pertencimento racial.

Os movimentos identitários inscrevem-se também em um momento político brasileiro de emergência dos movimentos populares, de resistência e luta contra a ditadura e pela democracia; pelo direito à educação, saúde, moradia, trabalho, entre outros.

Portanto, a partir de uma dupla militância – movimento feminista e movimento negro – feministas negras denunciaram o racismo, os privilégios que usufruíam as mulheres não negras em decorrência da raça, a subalternidade social das mulheres negras. Sua atuação desnudou a ação do racismo para a constituição de gêneros subalternizados, que coloca em patamares sociais diferentes negros, negras e os grupos racialmente dominantes (Carneiro, S., 2003).

O Feminismo Negro remete à ação e concepção do feminismo a partir das reflexões baseadas no racismo e seu impacto sobre as relações e hierarquizações de gênero, configurando um arcabouço teórico e prática política⁴ que possibilitou novos contornos para a ação política

4 Alguns marcos da atuação do movimento de mulheres negras: a participação de mulheres negras no Conselho Estadual da Condição Feminina no Estado de São Paulo em 1983, e, posteriormente, no Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres; I Encontro Nacional de Mulheres Negras, realizado em 1988; a incidência política para a promulgação da Constituição Federal de 1988; a partir do final dos anos 80 o surgimento de grupos de mulheres negras, organizadas a partir de Organizações Não Governamentais (ONGs), em núcleos no movimento negro e feminista ou de forma autônoma, além da constituição de diversos Fóruns Estaduais de Mulheres Negras em diversos estados brasileiros e a sucessão de Encontros Nacionais de Mulheres Negras; 1992 a realização do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas e a criação da Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas e definido o dia 25 de Julho como o Dia da Mulher Afro-latino-americanas e Caribenha; 1993 Seminário Nacional

feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.

Mulheres negras em movimento denunciaram a condição desfavorável da população negra e da mulher negra brasileira na sociedade; questionaram a pouca compreensão e compromisso do movimento feminista com a situação da mulher negra; a concepção universal e abstrata de mulheres que encobre a realidade de vida de uma grande parcela excluída, explicitando as contradições do movimento feminista brasileiro.

Como resultado de exigências do reconhecimento de especificidades, o feminismo buscou incorporar as múltiplas identidades de mulheres que constituem o movimento feminista, de forma a romper com concepções universalizantes e explicitar as diferenças entre as mulheres, o único caminho possível para o enfrentamento das desigualdades e discriminações vivenciadas pelas mulheres (Carneiro, A., 2015).

Racismo e sexismo na educação brasileira

Reafirmamos a importância de análises históricas para a percepção dos avanços e das desigualdades na educação brasileira. Contudo, não há um padrão de regularidade na divulgação de dados desagregados por cor e sexo nos relatórios produzidos pelos institutos governamentais, situação que se agrava com relação à informação sobre as desigualdades entre as mulheres, o que dificulta especificar as iniquidades a partir da cor. Para esta finalidade, recorreremos às reflexões de especialistas da área.

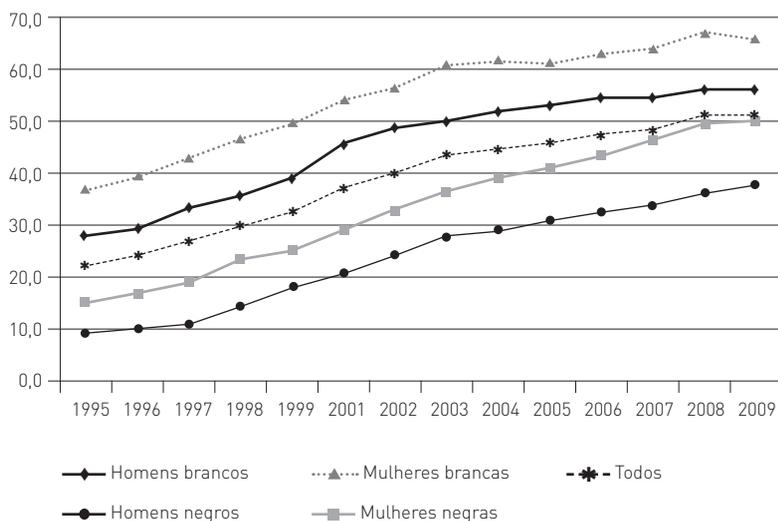
de Políticas e Direitos Reprodutivos das Mulheres Negras; participação das mulheres negras no ciclo de Conferências da ONU realizadas nos anos 90, pois permitiu a incidência na esfera internacional e a ampliação do debate sobre a questão racial no nível nacional e a sensibilização de movimentos, governos e da própria ONU para a inclusão da perspectiva antirracista e de respeito à diversidade em todos os seus temas; 2001 a participação na 3ª Conferência Mundial sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban/África do Sul, que representou o momento de avanços e conquistas particularmente para homens e mulheres negras; 2002 lançada a Plataforma Política Feminista; 2004 mulheres negras e indígenas selaram uma Aliança de Parentesco (Ribeiro, 2008).





Estudo realizado por Lima, Rios e França (2013), revela as distâncias entre mulheres negras e brancas, das negras em relação aos homens brancos e aponta o comportamento de homens e mulheres na educação. Mas revela também o histórico desfavorável dos homens, em particular dos homens negros, comparados à *performance* das mulheres. O período analisado foi 1995-2009, o qual permite perceber aumento da taxa de escolarização para todos os grupos, em todos os níveis de ensino, mas com manutenção das distâncias entre os grupos raciais e de gênero, principalmente nos níveis mais altos de ensino, sendo as melhores taxas para as mulheres brancas e no extremo oposto os homens negros com as menores taxas. Os autores consideram que os investimentos educacionais realizados pelas mulheres não resultam em melhores condições no mercado de trabalho, situação que está relacionada à necessidade de conciliarem a vida profissional com as demandas da vida familiar.

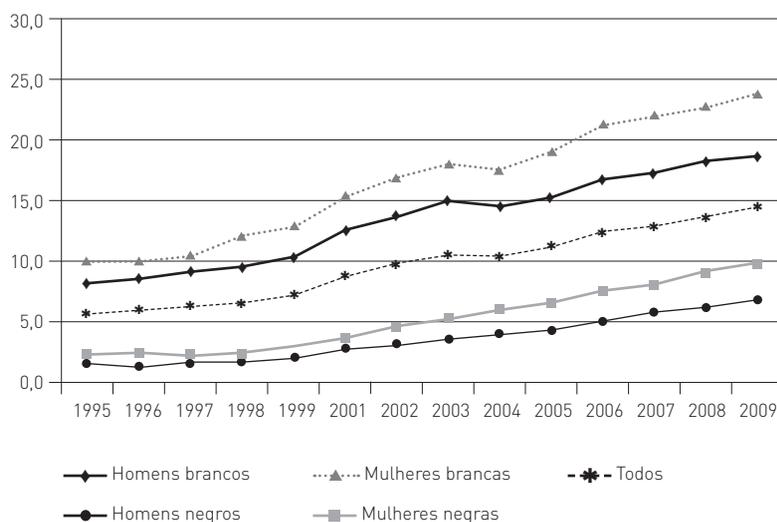
GRÁFICO 1. TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIZAÇÃO NO NÍVEL DO ENSINO MÉDIO, POR RAÇA E GÊNERO – BRASIL (1995-2009)



Fonte: Retirado de Lima, Rios e França (2013, p. 59).

Nota: 1) A PNAD não foi realizada no ano de 2000; 2) Em 2004 passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

GRÁFICO 2. TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIZAÇÃO NO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR, POR RAÇA E GÊNERO – BRASIL (1995-2009)



Fonte: Retirado de Lima, Rios e França (2013, p. 60).

Nota: 1) A PNAD não foi realizada no ano de 2000; 2) Em 2004 passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

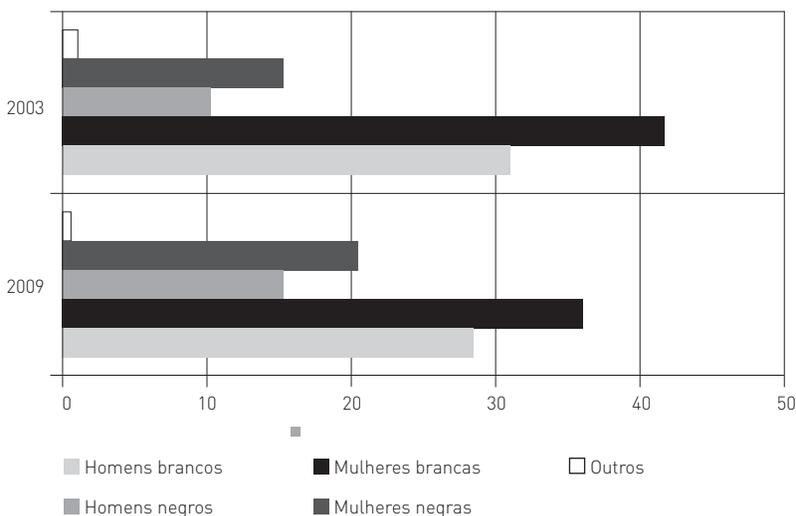
Os gráficos, acima, indicam a situação favorável da mulher em comparação com o homem, a partir do ensino médio, porém são nítidas as desigualdades entre as mulheres, bem como a desvantagem dos homens. A diferença entre a mulher branca e a negra é muito discrepante, ainda que melhor que a do homem negro. A desigualdade racial se apresenta de forma perene na educação brasileira, com destaque para o caráter estruturante que a cor possui na reprodução das desigualdades sociais.

A paridade entre gêneros no acesso e progressão educacional não eliminou as desigualdades entre as mulheres a partir de sua cor (negras, brancas e indígenas) ou localização geográfica (urbana e rural), ou as desigualdades salariais entre homens e mulheres quando apresentam o mesmo nível de escolaridade. A educação, enquanto um dos componentes que viabilizam transformações sociais, mantém as desigualdades de gênero e entre gênero, havendo o desafio de articulação da política

educacional com outras políticas públicas para que se realize a equidade de oportunidades e conhecimentos (Carneiro, A., 2015).

Outro estudo que possibilita perceber comportamentos na educação foi realizado por Sotero (2013), tendo como foco o ensino superior, no período 2003 e 2009, sendo a atenção direcionada à participação da população negra, com destaque para a situação das mulheres negras. A autora destaca a expressiva presença de homens e mulheres brancas(os) nesta etapa de ensino, que reafirma a permanência das desigualdades raciais na educação brasileira, apesar das diversas medidas governamentais para a ampliação da participação dos indivíduos no Ensino Superior. Ainda que tenha ocorrido um aumento expressivo na participação da população negra na educação superior, no ano de 2009, sua posição ainda é desfavorável em decorrência do histórico negativo de sua presença nos sistemas de ensino, conforme abordado no início do presente trabalho.

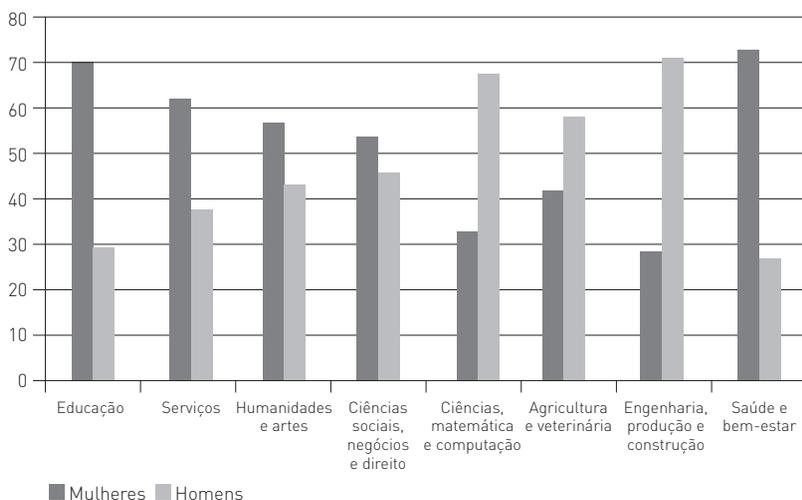
GRÁFICO 3. ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR POR SEXO E COR/RAÇA (2003-2009), EM PORCENTAGEM



Fonte: Retirado de Sotero (2013, p. 41).

No que diz respeito à participação das mulheres nas diversas áreas do Ensino Superior, o mesmo estudo apresenta a distribuição desigual de homens e mulheres, brancos e negros nas carreiras. Há a operação de um padrão de seleção e hierarquização social, onde mulheres brancas e negras, assim como os homens negros, se concentram em cursos de menor prestígio. O gráfico seguinte, apesar de não contemplar o recorte racial, possibilita melhor compreensão da situação, que vislumbra a participação menor das mulheres em três áreas: ciências, matemática e computação; agricultura e veterinária; engenharia, produção e construção.

GRÁFICO 4. MATRÍCULAS DE MULHERES E HOMENS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR ÁREAS GERAIS DO CONHECIMENTO (2009), EM PORCENTAGEM



Fonte: Retirado de Sotero (2013, p. 48).

As reflexões de Rosemberg e Madsem (2011) nos auxiliam na percepção da participação por grupos de raça e sexo no magistério. No ano de 2009 o número estimado de professores(as) foi de 2,674 milhões, sendo 81,1% de mulheres. Elas se concentravam principalmente nas etapas iniciais (78,1% na educação infantil e no ensino fundamental); eles eram 63% e concentrados principalmente nos ensinos médio e superior



(homens brancos e negros). Sobre a participação por pertencimento racial, estava assim distribuído o magistério brasileiro em 2009: 48,5% de professoras brancas; 32% de negras; 11,3% de professores brancos; 7,4% de negros.

Com relação à pós-graduação, as autoras informaram que no ano de 2009, 330.351 estudantes estavam na pós-graduação, sendo: 148.958 (45,1%) mulheres brancas; 103.235 (31,3%) homens brancos (31,3%); 41.360 (12,5%) mulheres negras; 30.977 (9,4%) homens negros e outros representavam 5.821 (3,5%). A partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para o período 1996-2008, as autoras percebem inflexão na participação percentual das mulheres no total de doutores(as) tituladas(os), pois em 1996 a presença delas era inferior em cinco das nove áreas do conhecimento e no ano de 2008 somente em duas (Rosemberg; Madsen, 2011).

Percebe-se, apesar do crescimento de oportunidades educacionais, que permanecem as desigualdades de raça e gênero na educação, com destaque para o desafio que representa para as mulheres, principalmente para as mais escolarizadas, a participação, de forma mais equitativa, nas carreiras consideradas de maior prestígio social. A hierarquização perceptível entre os grupos humanos revela-se também no acesso diferenciado aos cursos do Ensino Superior, que colocam em xeque a possibilidade dos mecanismos de acesso vigentes até o presente momento de serem capazes de garantir, de forma mais equânime, o acesso às diversas áreas do conhecimento dos grupos historicamente discriminados.

Essa participação diferenciada nos sistemas de ensino irá se refletir diretamente na produção acadêmica sobre a questão racial e, particularmente em estudos sobre as mulheres. No próximo tópico veremos como os estudos na pós-graduação sobre mulheres negras começaram de maneira tímida nos anos de 1990 e ganharam fôlego somente a partir de 2003.

MULHERES NEGRAS NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A produção de pesquisas acadêmicas sobre mulheres negras na educação reflete alguns dos pontos abordados no primeiro tópico. Há uma invisibilidade sobre a participação das mulheres negras na sociedade brasileira, e no campo da educação elas demoraram a ser o foco de análise nas pesquisas acadêmicas. A incipiente produção deve ser compreendida à luz das dificuldades de visibilidade da situação dos(as) negros(as) na sociedade brasileira, à ocultação do racismo e a vigência do mito da democracia racial, que também impregnaram a vida acadêmica e impactaram nas compreensões sobre as relações raciais no Brasil⁵.

Carvalho (2003), ao discutir a participação racial nas universidades brasileiras, destaca a falta de representação da população negra da graduação à pós-graduação, na docência e na pesquisa, inteiramente ocupados por brancos(as) que formam a elite da rede de professores(as) universitários(as), comprometidos(as) com o pensamento de autores que referendam a hierarquia racial conciliadora, como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, autores sempre presentes nos discursos da elite intelectual brasileira, conformando uma rede de disseminação de valores e ideologias nos centros de pesquisas. Para o autor

a ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo inicial, mas também, e principalmente, porque houve verbas públicas para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: bolsas de estudo e verbas para pesquisas de mestrandos, doutorandos e de professores que se disponham a escrever sobre o assunto (Carvalho, 2003, p. 316).

As pesquisas acadêmicas com recorte racial não eram consideradas prioritárias, o racismo visto como um tema secundário, havendo a rejei-

5 Sobre o assunto ver: Guimarães, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.



ção de investigações que abordassem questões sobre a população negra. Siss e Oliveira (2007) destacam que muitas produções foram realizadas no âmbito da sociedade civil, por ativistas do movimento negro, intelectuais e pesquisadores em geral, que iniciaram uma produção sobre a educação da população negra. Segundo os autores, somente a partir dos anos 1980 é que essa análise se torna possível, pois o golpe militar de 1964, que resultou no regime autoritário, interditou a partir de 1969, “[...] a publicização de notícias sobre as relações raciais brasileiras e do movimento negro nacional, considerando-as crime ou atentado à doutrina de segurança nacional [...]” (Siss; Oliveira, 2007, p. 4). Destacam, entre as diversas ações e produções realizadas pelo movimento negro para a visibilização da história e a vida de negros(as) na educação brasileira “[...] os encontros, sessões de estudos, seminários e congressos realizados nos anos de 1984, 1985, 1987 e 1988, que analisaram as múltiplas relações estabelecidas entre educação, práticas pedagógicas, relações raciais e a formação de professores” (Siss; Oliveira, 2004, p. 5).

São produções que impulsionaram a produção acadêmica na área das relações raciais e educação, que os autores classificam em quatro grandes campos de pesquisas realizadas nos anos destacados: Diagnósticos – abordaram a situação educacional de negros no Brasil; Materiais Didáticos – abordaram os livros didáticos e demais materiais de ensino que reproduziam preconceitos de raça e classe; Formação de Identidades – abordaram a construção da identidade de afro-brasileiros; e os Estereótipos – a imagem de afro-brasileiros reproduzidas em veículos de comunicação de massa.

Neste trabalho, o processo de levantamento das pesquisas acadêmicas sobre mulheres negras e educação foi realizado inicialmente no site do Banco de Teses da Capes, a partir do cruzamento das seguintes palavras-chave: mulheres negras; racismo; raça; gênero; trajetória educacional de mulheres negras; mulheres negras e educação. Procuramos identificar as produções no campo da educação que tiveram mulheres negras como foco principal de análise, ou que fizeram recorte de gênero e raça nas suas abordagens.

O mesmo procedimento foi realizado nos seguintes sites eletrônicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas (FCC); Biblioteca Beth Lobo, do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, que ampliaram o número de pesquisas e revelaram produções realizadas fora da área de conhecimento da educação, que foram incluídas no levantamento de forma a fornecer uma melhor perspectiva das áreas de estudo que possibilitam a abordagem sobre as questões educacionais e as mulheres negras.

O trabalho realizado e os resultados obtidos não abarcam toda a produção sobre mulheres negras e educação realizados nas pesquisas de pós-graduação. Deve ser percebido como uma amostra da produção existente, pois foi realizada somente por meio de informações disponíveis *online*, o que resulta em muita imprecisão. Acreditamos que o presente material pode ser subsídio e estímulo para a realização de uma pesquisa estado da arte sobre mulheres negras e educação.

Neste sentido, localizamos produções a partir do ano de 1992, que contou com uma pesquisa, situação que se repetiu nos anos de 1994, 1995, 1996; depois mais uma somente no ano de 1999. A partir do ano de 2003 constatamos a regularidade e o aumento progressivo das pesquisas sobre mulheres negras nas pesquisas de pós-graduação.

Devemos inscrever estas mudanças na produção de pesquisas acadêmicas como ações decorrentes do ativismo negro. Nesses períodos, temos uma atuação política efervescente do movimento negro contra o racismo e por políticas públicas afirmativas⁶, que resultaram no re-

6 Destacamos as ações do movimento negro brasileiro desde os anos de 1970, das denúncias de racismo às pressões pela formulação de políticas públicas voltadas para a população negra; no ano de 1986 em São Paulo foi criado o primeiro Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra; a intensa participação do movimento negro no processo Constituinte resultou na criminalização do racismo e na proteção às manifestações culturais; 1995 o governo brasileiro reconhece oficialmente a existência das desigualdades raciais; no ano de 1996 foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI População Negra); 2001 foi realizada em Durban/África do Sul a 3ª Conferência Mundial contra



conhecimento do racismo como estruturante da sociedade brasileira (1995) e no desenvolvimento de ações voltadas para a promoção da igualdade racial. Destacamos a criação da Secretaria de Políticas para a Igualdade Racial-Seppir, no ano de 2003, que tem entre suas finalidades a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; no ano de 2010 a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de direitos individuais e coletivos e o combate ao racismo.

No campo da educação também observamos significativos avanços: a Constituição Federal de 1988, artigo 242 §1º determinou que o ensino da História do Brasil contemplasse as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, art. 26 §4º determinou que o ensino da História do Brasil levasse em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 indicavam o reconhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; em 2003 temos a alteração da LDB/96 por meio da promulgação da Lei 10639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino; no ano de 2004 há criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁷ no âmbito do antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC), voltada para a valorização das diferenças e da diver-

o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, onde o Brasil se comprometeu com a realização de ações voltadas para o combate ao racismo e a igualdade racial.

7 No ano de 2011 há reestruturação de forma a contemplar a educação inclusiva, e torna-se Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

sidade; e também a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras pelo Conselho Nacional de Educação.

É um conjunto de ações educacionais que saem de uma concepção de transversalidade e pluralidade cultural para avançarem rumo à educação das relações étnico-raciais, do reconhecimento e valorização das diferenças, instituindo a temática étnico-racial entre os temas estratégicos nacionais, bem como a questão racial como um assunto de destaque na pauta da educação brasileira, reverberando também na produção acadêmica.

Existem várias pesquisas que analisam as assimetrias entre homens e mulheres; as interseções entre gênero e gerações; as diferenças entre as mulheres, de maneira geral, utilizando dados desagregados por faixa etária e/ou etapas de ensino, com ênfase no perfil socioeconômico das mulheres analisadas. Contudo, ainda são poucas as produções que têm por objetivo central a mulher negra nos diversos campos da sociedade. Ainda persiste na produção da pós-graduação, a invisibilidade das vozes das mulheres negras, ausência que impacta na compreensão das distintas formas de opressão, assim como da diversidade de experiências das mulheres na sociedade brasileira.

Neste sentido, as 84 pesquisas que integram o presente levantamento podem ser compreendidas como uma ação para inserir mulheres negras como sujeitos da história. Desse universo de pesquisas, 78 foram produzidas por mulheres, que constituíram outras mulheres como tema prioritário para a realização de seus estudos, o que demonstra que um grande número de estudos sobre mulheres está sendo produzida por elas.

São pesquisas que contemplam diversas áreas do conhecimento, mas com predomínio da educação, sendo 66 dissertações e 18 teses defendidas em sua maioria em instituições públicas (17 pesquisas foram realizadas em instituições privadas), que esmiuçaram a participação das mulheres negras na educação brasileira, nas diversas etapas e modalidades de ensino.



A seguir, no Quadro 1, elencamos as pesquisas e um breve resumo, que inscreveram as mulheres negras como tema relevante na produção da pós-graduação *stricto sensu*:

QUADRO 1. RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE INSCREVERAM AS MULHERES NEGRAS COMO TEMA PRINCIPAL⁸

Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
1992	Elisabete Aparecida Pinto	Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Melo (1904-1991)	Dissertação UNICAMP	Educação
1994	Nilma Lino Gomes	A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial	Dissertação UFMG	Educação
1995	Marinel Pereira Abbade	Trajetória singular: a instituição Sagrada Família e a educação de meninas e moças	Tese USP	Educação
1996	Delcele M. Queiroz	Mulher negra: trabalho e educação	Dissertação UFBA	Educação
1999	Maria Nilza da Silva	Mulheres negras: uma trajetória de sucesso**	Dissertação PUC/SP	Ciências Sociais
2000	Jacira Reis da Silva	Mulheres caladas: trajetórias escolares de professoras negras, em Pelotas; produção/circulação de representações sobre os negros na escola	Tese UFRGS	Educação
2000	Rossana Silva Duarte	A menina negra e a sua integração social na escola pública: o caso de uma escola de Teresina-PI	Dissertação UFPI	Educação
2001	Ilma Fátima de Jesus	Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na Comunidade Remanescente de Quilombo de São Cristovão**	Dissertação UFM	Educação
2001	Conceição Aparecida de Jesus	Atos de Resistência Cultural e Educação: discursos e expectativas para além de Zumbi	Tese USP	Educação

** Resumo não disponível.

8 Ver resumo de teses e dissertações na página 170 à página 185.

Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
2001	Márcia Terra Ferreira dos Reis	Mulheres negras das classes populares e a Educação de Jovens e Adultos no CMET Paulo Freire	Dissertação PUC/RS	Educação
2001	Gláucia Romualdo Santos	Mulher não branca e magistério primário: uma versão em preto e branco da professorinha de azul e branco**	Dissertação UFMG	Educação
2003	Eva A. da Silva	Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara-SP	Dissertação UNICAMP	Educação
2003	Kiusam Regina de Oliveira	Duas histórias de autodeterminação: a construção da identidade de professoras negras	Dissertação USP	Psicologia
2003	Patricia Maria de S. Santana	Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação	Dissertação UFMG	Educação
2004	Fátima Machado Brito Chaves	Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho	Tese Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz	Saúde Pública
2004	Nadie C. F. Machado	Letramento, gênero, raça e ocupação no Brasil	Dissertação UFRGS	Educação
2004	Regina de Fátima de Jesus	Mulher negra alfabetizando: que palavra mundo ela ensina o outro a ler e escrever?	Tese UNICAMP	Educação
2004	Eliana de Oliveira	Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos, identidades	Tese USP	Antropologia
2004	Maria de Lourdes Silva	Mulher negra e trajetória profissional: o magistério como caminho de inserção no mercado de trabalho	Dissertação UFMS	Educação
2005	Maria A. Silva	Mulheres negras adolescentes no ensino médio: discriminação e desafio	Dissertação UNESP	Sociologia
2005	Ana Rita S. da Silva	Projeto educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?	Dissertação UNEB	Educação
2005	Rosalia Estelita Gregorio Diogo	Negros e negras na publicidade televisiva: na ótica das educadoras negras da rede municipal de educação de Belo Horizonte	Dissertação UFMG	Psicologia Social

** Resumo não disponível.



Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
2006	Carmen Lúcia de Oliveira	Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969)	Dissertação UFU	História
2006	Vanessa da Rosa	A invisibilidade da mulher negra em Joinville: formação e inserção ocupacional	Dissertação UFSC	Educação
2006	Waldete Tristão Farias Oliveira	Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho	Dissertação PUC/SP	Educação
2007	Michele Lopes da Silva	Mulheres negras em movimento(s): trajetórias de vida, atuação política e construção de novas pedagogias em Belo Horizonte-MG	Dissertação UFMG	Educação
2007	Conceição A. Garcia Brunelli	Gênero, raça, discriminação: o tom da cor na direção da escola pública	Dissertação Universidade Metodista de SP	Educação
2008	Diva Carneiro do Nascimento	Entre o bairro e a escola: cotidiano de meninas negras numa cidade da região metropolitana do Recife	Dissertação UNICAMP	Educação
2008	Janaina D. Gomes	Elas são pretas: cotidiano de estudantes negra na Unicamp	Dissertação UNICAMP	Educação
2008	Kiusam Regina Oliveira	Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra	Tese USP	Educação
2008	Maria A. de P. G. Holanda	Trajetória de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas	Dissertação UnB	Educação
2008	Eva A. da Silva	Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a visão de ex-alunos	Tese UNICAMP	Educação
2008	Diony Maria Oliveira Soares	Espelho, espelho meu? Eu sou bela? Estudando sobre jovens mulheres negras, discurso estético, mídia e identidade	Dissertação Universidade Federal de Pelotas	Educação
2008	Edilene Machado Pereira	Marias que venceram na vida: uma análise da ascensão da mulher negra via escolarização em Salvador-BA	Dissertação PUC/SP	Ciências Sociais



Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
2008	Irailda Leandro da Silva	Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque-PE, 1980-1990	Dissertação UFPE	Educação
2008	Raimunda N. da Silva Machado	Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar	Dissertação UFMA	Ciências Sociais
2008	Maria Aparecida dos Santos Crisostomo	Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba-SP	Dissertação UNISO	Educação
2009	Arlete dos Santos Oliveira	Mulheres negras e educadoras: de amas de leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo	Dissertação USP	Educação
2009	Luciane S. de Abreu	Práticas pedagógicas e a formação da identidade da estudante negra	Dissertação UNESP	Antropologia
2009	Giane Elisa Sales de Almeida	Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora, 1950/1970	Dissertação UFF	Educação
2009	Marina do N. N. Felizardo	Negras Marias: memórias e identidades de professoras de história	Dissertação UFJF	Educação
2009	Elizete Santos Abreu	Histórias de vida de mulheres negras, professoras nas cidades de Caxias e São Luis do Maranhão	Dissertação UNISINOS	Educação
2009	Paula de Almeida Silva	Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras	Dissertação UFG	Letras
2009	Ricardo Alexandre da Cruz	Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX	Dissertação PUC/SP	Educação
2010	Alexandre de Salles	Quando as mulheres tem voz: um estudo sobre raça, gênero e cidadania	Tese UERJ	Educação
2010	Jussara Francisca de Assis	Vencedoras, estrategistas e/ou invisibilizadas? Um estudo das possibilidades e dos limites do Programa Pró-Equidade de Gênero para as mulheres negras nas empresas	Dissertação PUC/RJ	Serviço Social



Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
2010	Aline Lemos da Cunha	Histórias em múltiplos fios: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS/Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fé/Argentina) (re)inventando pedagogias da não formalidade ou das tramas complexas	Tese UNISINOS	Educação
2010	Fabiana Leonel de Castro	Negras jovens feministas: sexualidade, imagens e vivências	Dissertação UFBA	Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
2011	Fernanda Lopes Rodrigues	A Invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na escola normal pública em São Luís (1930-1945)	Dissertação UFMA	Educação
2011	Lilian Almeida dos Santos	Professoras negras na educação de jovens e adultos: identidades, memórias e docência	Dissertação UNEB	Educação
2011	Maria Aparecida Silva	Trajetória de mulheres negras líderes de movimentos sociais em Araraquara/SP: estratégias sociais na construção de modo de vida	Tese UFC	Educação
2011	Isabel Cristina Silva Machado	Professoras negras na UERJ e cotidianos curriculares partir dos primeiros tempos do Acervo Fotográfico J. Vitalino	Dissertação UERJ	Educação
2011	Magali da Silva Almeida	Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese PUC/RJ	Serviço Social
2011	Cleusa Cladeira	Sou negra? Sim, e sou bela!: uma aproximação ao cântico dos cânticos 1.5-6 a partir da hermenêutica negra feminista	Dissertação PUC/PR	Teologia
2011	Lia Maria dos Santos	Políticas públicas em educação para mulheres negras: da prática do falo à construção da fala	Dissertação UnB	Educação
2011	Sandra Maria Job	Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras	Tese UFSC	Letras



Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
2011	Fernanda Lopes Rodrigues	A Invisibilidade da Mulher Negra Maranhense no Estudo sobre a Formação da Professora na Escola Normal Pública em São Luís (1930-1945)	Dissertação UFMA	Educação
2011	Janaina Aparecida Guerra	Na tessitura de uma história alinhavada por memórias: as representações da professora primária e do magistério	Dissertação PUC/MG	Educação
2011	Ana Luiza dos S. Julio	Negros e negras no ensino superior privado: um estudo sobre raça e gênero	Tese PUC/RS	Psicologia Social
2011	Mara J. G. de Oliveira	Um perfil dos concluintes do curso superior com base no Enade (2005)	Dissertação UNESP	Economia da Educação
2012	Cláudia Rosane Guedes	A imagem social de mulheres negras universitárias: a silhueta esculpida durante o processo de formação	Dissertação UERJ	Enfermagem
2012	Joelma Gentil do Nascimento	Memórias organizativas do movimento negro cearense: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta	Dissertação UFC	Educação
2012	Beatriz Souza Lima de Oliveira	Trabalhadoras domésticas: trajetórias escolares e (possíveis) caminhos profissionais	Dissertação UNEB	Educação
2012	Edna Sousa Cruz	Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz-MA	Dissertação Universidade Federal do Tocantins	Letras
2012	Carlinda M. dos Santos	A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios	Dissertação UNEB	Educação
2012	Ellen de Lima Souza	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil	Dissertação UFSCar	Educação
2012	Maria Simone Euclides	A possibilidade de integração de jovens negras no mundo do trabalho a partir da formação em uma instituição de perfil agrotécnico	Dissertação Universidade Federal de Viçosa	Extensão Rural
2012	Mighian D. Ferreira Nunes	Histórias de ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo	Dissertação USP	Educação



Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
2012	Juliana de Souza Krauss	Clotildes Lalau: a trajetória da educadora e militante antirracista na cidade de Criciúma (1957-1987)	Dissertação UDESC	Historia
2012	Cleonice F. do Nascimento	História de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso	Dissertação UFGM	Educação
2012	Camila C. Vieira	Encontro de memórias: as mulheres Arturos	Doutorado PUC/SP	Ciências Sociais
2012	Maria José dos Santos	Trajtória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE	Dissertação PUC/SP	Educação
2012	Maria do Rosario de Fatima Vieira da Silva	Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social	Dissertação UFPI	Educação
2012	Margareth Maria de Melo	Gerando eus, tecendo redes e traçando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia	Doutorado UERJ	Educação
2012	Simone Joaquim Cavalcante	Entre a história e a memória: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926-1976)	Mestrado UFPB	História
2013	Janaina dos Santos Correia	O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil	Mestrado Universidade Estadual de Londrina	História Social
2013	Genilson de Azevedo Farias	Auta de Souza, a poeta de pele clara, um moreno doce: memória e cultura da intelectualidade afrodescendente no Rio Grande do Norte	Mestrado UFRN	Ciências Sociais
2013	Maria de Lourdes Silva	Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	Doutorado UFSCar	Educação
2013	Lucienia L. Pinheiro Martins	Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional	Mestrado UFPI	Educação
2013	Ricardo A. da Cruz	A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social	Doutorado PUC/SP	Educação



→

Ano	Autor(a)	Título	Modalidade/ IES	Área do conhecimento
2013	Janaina Damaceno Gomes	Os segredos de Virginia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)	Doutorado USP	Antropologia Social
2014	Camila Simões Rosa	Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias	Mestrado UFSCar	Educação
2014	Tania Aretuza Ambrizi Gebara	Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas	Doutorado UFMG	Educação
2014	Marco Antonio Pereira	E do silêncio fez-se a fala: oralidade e trajetória de vida de mulheres negras da cidade de Sorocaba	Mestrado UFSCar	Educação

Fonte: elaborado pela autora.

PRODUÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL SOBRE MULHERES NEGRAS

Conforme informamos anteriormente, o movimento de mulheres negras esteve presente em diversas ações voltadas para a promoção e proteção da população negra. Também realizou encontros/pesquisas/dossiês/rodas de conversas/conferências que formataram documentos sobre as condições de vida da população negra e especificamente sobre a mulher negra, que visibilizaram suas especificidades e as inseriram como sujeitos políticos, bem como subsidiaram políticas públicas voltadas para o combate ao racismo e sexismo.

Apesar de tais esforços, opera no imaginário social uma representação estereotipada assim como a invisibilização das mulheres negras, sobretudo nos meios de comunicação de massa, que reiteram estigmas em relação aos seus atributos físicos e ao mesmo tempo privilegiam e impõem a branquura como modelo estético, com danos inegáveis para as



mulheres negras. Esta ação tem sido denominada de violência simbólica, a qual é enfrentada com a denúncia do racismo e com a produção sistemática de informações sobre as condições de vida das mulheres negras, visando à reversão das iniquidades.

As diversas produções sobre mulheres negras centram-se, de maneira geral, em suas condições de vida, que incluem a situação na educação, pois esta representa uma importante dimensão da vida em sociedade pela possibilidade de mobilidade social, além de informações sobre direitos. São produções cujas análises não privilegiam a educação, mas que integram o rol de dispositivos utilizados pela sociedade civil e movimento negro/feminista para a incidência política e desvelamento das desigualdades de raça e gênero.

Sabemos da impossibilidade de resgatarmos todas as produções realizadas em mais de dois séculos de ativismo, porém destacamos produções que podem ser compreendidas dentro das seguintes perspectivas: denúncia/visibilização, promoção e proposição de políticas públicas:

QUADRO 2. PRODUÇÃO DO MOVIMENTO SOCIAL SOBRE MULHERES NEGRAS

Ano	Autor(a)	Tipo de Produção	Título
1985	Sueli Carneiro e Tereza Santos	Livro: Ed. Nobel. Conselho Condição Feminina. São Paulo	Mulher negra
1987	Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista	Carta/Manifesto	Carta às Mulheres do 9º Encontro Nacional Feminista
1993	Geledés	Cartilha	Cadernos Geledés IV – Mulher Negra
1993	Movimento Mulheres Negras	Documento/Manifesto	Declaração de Itapecerica da Serra das mulheres negras brasileiras
1995	Movimento Negro Brasileiro	Documento/Manifesto	Documento da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela igualdade e a vida
1995	Matilde Ribeiro	Artigo, Revista Estudos Feministas	Dossiê Mulheres Negras



→

Ano	Autor(a)	Tipo de Produção	Título
1995	Geledés	Cartilha	Cadernos Geledés V – A mulher negra na década: a busca da autonomia
2003	Sueli Carneiro	Artigo, in: Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, p. 49-58	Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero
2005	Movimento Mulheres Negras	Documento/Manifesto	Encontro Nacional Olhares da Mulher Negra sobre a Marcha – Zumbi+10
2006	Rita Laura Segato	Cartilha: Agende Ações em gênero, cidadania e desenvolvimento.	Cartilha Mulher Negra = Sujeito de Direitos: e as convenções para a eliminação da discriminação.
2007	Articulação de Mulheres Negras Brasileiras-AMNB	Dossiê	Dossiê sobre a situação das mulheres negras brasileiras
2007	Schuma Schumacher, Érico Vital Brazil (Orgs.)	Livro: Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano. São Paulo: Senac, 2007	Mulheres negras do Brasil
2009	Articulação Negras Jovens Feministas	Carta/Manifesto	I Encontro Nacional de Negras Jovens Feministas. Produzido pela articulação Negras Jovens Feministas
2010	Criola	Manual	Manual Mulheres Negras e ação política. Participação democrática nos processos de desenvolvimento, garantia de direitos e efetividade de políticas públicas
2010	Jurema Werneck (Org.)	Manual	Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil
2011	Associação Frida Kahlo e Articulação Política de Juventudes Negras	Cartilha	Somos todas rainhas

→



Ano	Autor[a]	Tipo de Produção	Título
2012	J. Werneck, N. Iraci e S. Cruz (Orgs.)	Livro: Redes Editora	Mulheres negras na primeira pessoa
2014	Movimento Mulheres Quilombolas	Documento/Manifesto	Carta Política do I Encontro Nacional de Mulheres Quilombolas
2014	Emília Jomalini (Org.)	Cartilha	Mural Memória das Mulheres Negras – Espaço pedagógico apresentado na Festa dos Moradores, Agricultores e Remanescentes do Quilombo Vargem
2014	Ayabás Instituto da Mulher Negra do Piauí	Cartilha	Mulheres Negras Piauienses – Nossas Histórias. Nossas Lutas
2014	Fundo Municipal para Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes- FIEMA/Secretaria Municipal Educação-BA	Cartilha	Mulheres Negras – Uma história bem contada

Fonte: elaborado pela autora.

As ações do movimento negro brasileiro, articuladas com a inserção de ativistas negros(as) nos programas de pós-graduação, em especial na educação, podem ser considerados elementos decisivos para o avanço do debate racial no espaço acadêmico, dando novos contornos às reivindicações para mudanças nas práticas escolares, como forma de valorizar e promover os diferentes grupos raciais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Neste sentido, as produções de caráter científico também são importantes na trajetória de visibilização da atuação das mulheres negras na sociedade brasileira. Representam a inserção do tema como relevante para a produção acadêmica, e um “objeto” de pesquisa que integra os desafios da educação brasileira.

Nos próximos itens, abordaremos cinco entidades da sociedade civil que se debruçam (ou se debruçaram) sobre os desafios educacionais, para verificarmos suas produções sobre as mulheres negras na educação.

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED)

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) é uma associação que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, e tem por princípios o fortalecimento e desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. Representa um importante espaço de produção e circulação do conhecimento em educação, e de fortalecimento de programas de pós-graduação, sendo suas Reuniões Anuais (RA) e regionais, momentos de convergências das informações. Divide as produções em 23 Grupos de Trabalhos (GTs), que congregam pesquisadores(as) de áreas de conhecimento especializadas, sendo o GT 21 de Educação e Relações Étnico-Raciais.

Siss e Oliveira (2004), realizaram estudo sobre a abordagem da questão racial nos GTs da ANPED, porém encontraram informações na base de dados da instituição a partir da 16ª RA (1993). O levantamento quantitativo de produções contemplou o período 1993-2001, o qual localizou os, respectivamente, os seguintes números sobre educação e relações raciais: 16ª RA (1); 17ª RA (9); 18ª (4); 19ª (9); 20ª (10); 21ª (7); 22ª (16); 23ª (6) e; 24ª (7).

A partir da 25ª RA da ANPED, no ano de 2002, foi constituído o Grupo de Estudo 21 – Relações Raciais/Étnicas e Educação (GE 21), ou seja, um grupo de estudos específico sobre relações raciais e educação, porém os demais GTs continuaram a receber produções sobre o tema. Com a constituição do GE 21, Siss e Oliveira (2004) encontraram a seguinte produção: 25ª RA: GE 21 – 8; outros GTs 3; 26ª RA: GE 21 – 9; outros GTs 5.

No ano de 2004 o GE 21 tornou-se Grupo de Trabalho Afro-brasileiros e Educação – GT 21, e os autores encontraram trabalhos sobre relações raciais assim distribuídos: 27ª RA: GT 21 – 10 trabalhos; outros GTs 8; 28ª RA: GT 21 – 30 trabalhos; outros GTs 5; 29ª RA: GT 21 – 12 trabalhos; outros GTs 5.



A constituição do GT 21 da Anped expressou o fortalecimento dos estudos sobre relações raciais na educação e constituiu uma contribuição valiosa para o fomento e visibilização da produção acadêmica sobre a questão racial na educação.

Na página eletrônica da ANPED, localizamos informações sobre o GT 21 a partir da 27ª RA (2004) até a 36ª RA (2013), sendo possível identificar os seguintes trabalhos com abordagem nas mulheres negras:

QUADRO 3. RELAÇÃO DE TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 21 DA 27ª A 36ª RA DA ANPED

RA	Produto	Autor(a)	Título	Sessão Especial
29ª/2006	Pôster	Gisele Pinto (UFF)	Mulheres em ascensão: estudo comparativo de trajetórias educacionais de mulheres negras e brancas na pós-graduação da UFF	
30ª/2007	Apresentação de trabalho	Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA)	Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989)	
	Pôster	Anne de Matos Souza (UFMT)	A jovem negra presente no ambiente escolar: símbolo de beleza ou inferioridade na visão de adolescentes brancos	
33ª/2010	Apresentação de trabalho	Shirley Aparecida de Miranda	Ficções do corpo normal: gênero e raça numa academia de modelos	Políticas afirmativas, gênero, raça/etnia e Direitos Humanos: um balanço de resultados no Brasil (GT 21 e GT 23)
	Pôster	Patrícia Costa Pereira da Silva	Cotidiano ou cotidianos? percepções de duas alunas cotistas	
34ª/2011	Apresentação de trabalho	Giane Elisa Sales de Almeida (UFF), Claudia Maria Costa Alves (UFF)	Memória, racismo e cultura urbana: um estudo sobre mulheres negras em Juiz de Fora	

Fonte: elaborado pela autora.

Realizamos também levantamento das apresentações realizadas no GT 23 – Gênero, sexualidade e educação, espaço voltado para as temáticas de gênero e sexualidade em sua articulação com o campo da educação. A partir da leitura dos relatórios das RA, no qual constavam os títulos dos trabalhos apresentados, localizamos as seguintes produções:

QUADRO 4. RELAÇÃO DE TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 23 DA ANPED

RA	Produto	Autor(a)	Título	Sessão Especial
31ª/2008	Apresentação de pôster	Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas (UERJ)	Procurei e encontrei: os possíveis álbuns de mulheres negras	
32ª/2009				Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidades: configurando possibilidades para as políticas educacionais (GT 21 e GT 23)
33ª/2010	Apresentação de trabalho	Cláudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas (UERJ)	As fotografias de mulheres negras que não encontrei – em diferentes contextos escolhidos por um grande jornal	Políticas afirmativas, gênero, raça/etnia e Direitos Humanos: um balanço de resultados no Brasil (GT 21 e GT 23)

Fonte: elaborado pela autora

Ainda com relação às produções da ANPED, ela é responsável pelo periódico Revista Brasileira de Educação (RBE) que publica artigos inéditos que abordam temas associados à área da educação resultantes prioritariamente de pesquisas. Vieira e Sousa (2012), em balanço sobre os temas abordados na publicação no período 2007-2011, consideram que há predominância de

[...] temas e áreas consagradas, tais como Estado e políticas educacionais, História da educação, Filosofia da educação, Formação de professores e Trabalho e educação. Torna explícita também a sintonia da revista com a ANPED, na medida em que os temas privilegiados reproduzem temas tratados nos GTs, tanto dos mais tradicionais como daqueles criados mais recentemente. Por fim,



cabe destacar a ênfase na discussão sobre as políticas públicas com uma característica forte do campo educacional que, para além do esforço analítico, esteve sempre engajado no plano das práticas políticas que se associam ao movimento pela melhoria da qualidade da educação no país (Vieira; Souza, 2012, p. 476).

Visitamos os números eletrônicos da RBE, editada desde 1995 até a edição nº 59 de 2015. Nossa pesquisa foi a partir do título e, diante de alguma referência a gênero ou população negra, buscamos o resumo para verificar se atendia aos objetivos do nosso trabalho. Considerando o caráter limitado da pesquisa, localizamos somente dois títulos que abordaram mulheres negras na Revista Brasileira de Educação, o que nos permite induzir que a participação das mulheres negras na educação não é percebida como um tema relevante para as discussões sobre as políticas públicas de educação: Nilma Lino Gomes: *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* (n. 21, set./dez. 2002); Wilma Nazaré Baía Coelho: *Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará* (n. 34, jan./abr. 2007).

Concurso negro e educação

O Concurso Negro e Educação foi uma parceria entre Ação Educativa e ANPEd, com apoio da Fundação Ford, surgida no ano de 1999, que financiou pesquisas em decorrência da baixa produção acadêmica sobre a população negra e a educação. Teve por objetivos a formação de pesquisadores(as), o desenvolvimento de pesquisas sobre a população negra e a educação e o incentivo às linhas de pesquisa na área. Priorizou projetos de candidatos com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa, e ênfase na questão racial de forma a suprir as lacunas deste tema na educação.

A primeira edição “A presença do negro no sistema educacional brasileiro” (1999-2000) contemplou 10 pesquisas; a segunda edição “Identidade Negra” (2001-2002) resultou em 15 pesquisas; a terceira “Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas” (2003-2005) 20 pesquisas; e a quarta e última edição “Linguagens, Educação, Resistências e Políticas Públicas” (2006) contemplou 16 pesquisas. O Concurso Negro e Educa-

ção também apoiou com recursos financeiros seis Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Ação Educativa, [20--]).

Conforme compreensão da Comissão Organizadora do Concurso Negro e Educação (Oliveira; Silva; Pinto, 2005), sua execução foi importante para sensibilizar os(as) educadores(as) para as questões educativas que envolvem ou resultam das relações entre brasileiros negros e não negros, o que possibilitou o crescimento do número de pesquisadores(as) que abordaram o tema a partir da orientação de bolsistas, e incluíram em suas pesquisas o recorte racial. Além disso, as autoras destacam a contribuição do Concurso Negro e Educação para a criação do Grupo de Trabalho Afro-brasileiros e Educação, da ANPEd, aliado aos esforços de diversos pesquisadores(as) que desde os anos de 1990 se articulavam para que a temática tivesse um espaço específico de discussões nas reuniões da instituição.

Sobre as produções realizadas no Concurso Negro e Educação que tiveram mulheres negras como alvo de análise, os resultados foram os seguintes:

QUADRO 5. ARTIGOS DE PESQUISAS SOBRE MULHERES NEGRAS REALIZADAS NAS QUATRO EDIÇÕES DO CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO

Ano	Edição	Autor(a)	Título
2001	1ª	Julio Costa da Silva	Raça e gênero na trajetória educacional de graduandas negras da Unicamp
2005	3ª	Olga Vieira	Irmãs Negras Missionárias de Jesus Crucificado: pedagogia religiosa e política institucional
2007	4ª	Claudilene Maria da Silva	A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras

Fonte: elaborado pela autora

Revista da associação brasileira de pesquisadores negros

A Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) é um periódico que tem como principal objetivo dar visibilidade às dis-



cussões sobre relações raciais e as experiências/vivências da população negra, a partir da produção de pesquisadores(as), ativistas e intelectuais negros(as), bem como de pessoas comprometidas com a promoção da equidade e de fomento da produção de conhecimento sobre os(as) negros(as) no Brasil e na diáspora.

A revista é uma realização da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), fundada no ano de 2000 como um espaço de encontro de pesquisadores(as) sobre as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, independentemente de seu pertencimento racial. Tem também por objetivo abrigar a produção de conhecimento científico sobre a temática racial.

A ABPN é fruto dos esforços realizados por ativistas e pesquisadores negros(as), que remontam ao ano de 1989, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus Marília, onde foi realizado o I Encontro de Docentes e Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas. Este coletivo de pesquisadores(as) também articulou a realização do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, ocorrido no ano de 2000, em Recife/PE, que constituiu a realização do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – Copene. O Copene é o espaço que reúne, discute e difunde a produção científica de diversas áreas do conhecimento, de forma a romper com a barreira da invisibilidade negra na produção científica brasileira e construir estratégias de superação do racismo no espaço acadêmico.

Neste sentido, a Revista ABPN reúne, em suas diversas edições, os temas e proposições de acadêmicos e ativistas negros(as) e não negros comprometidos com relações raciais igualitárias, que reconhecem que o racismo opera na produção de desigualdades, e vislumbram na produção científica uma estratégia fundamental para a realização da equidade, do reconhecimento das diferenças e de valorização da diversidade étnico-racial. Sua publicação teve início em 2010, mas produções sobre mulheres negras são desiguais ao passar dos anos. No ano em questão, encontramos 12 produções que tiveram como tema principal mulheres

negras, não necessariamente com tema na educação. Contudo, nos demais anos, esta produção não se repetiu, havendo edição que não contou com nenhuma publicação sobre mulher negra.

Abaixo os artigos que tiveram como tema as mulheres negras, que incluem reflexões fora do campo da educação:

QUADRO 6. ARTIGOS DA REVISTA ABPN SOBRE MULHERES NEGRAS

Ano	Edição	Autor(a)	Título
2010	v. 1, n. 1, mar-jun.	Jurema Werneck	Nossos passos vêm de longe: movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo
		Kia Lilly Caldwell	A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil
		Joselina da Silva	Vozes soantes no Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis: mulheres negras no pós 1945
		Angelica Sebastião	Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura
		Mayra Santos-Febres	Mais mulher que todas
		Edwige Danticat	Somos feias, mas estamos aqui!
		Andreia Lisboa de Sousa	A labuta cotidiana de Reyita: resignificando e desafiando formas de sobrevivência
		Elizabeth do Espírito Santo Viana	Lélis Gonzalez e outras mulheres: pensamento feminista negro-antirracismo e antissexismo
		Eliane Cavalleiro, Michele Lopes	Mulheres negras, ativismo e produção de conhecimento: uma conversa com Michele Lopes da Silva
	v. 1, n. 2, jul-out.	Erly Guedes Barbosa e Silvano Alves Bezerra da Silva	Cor e sexo no jornalismo: representações das mulheres negras nas páginas de revistas femininas
Edilene Machado Pereira e Vera Rodrigues		Amor não tem cor?! Gênero e raça/cor na seletividade afetiva de homens e mulheres negros(as) na Bahia e no Rio Grande do Sul	
2011	v. 1, n. 3, nov. 2010-fev. 2011	Miriam Aparecida Alves	A literatura negra feminina no Brasil: pensando a existência
		Francineide Santos Palmeira	Representações de mulheres negras sob a ótica feminina nos Cadernos Negros



Ano	Edição	Autor(a)	Título
2011	v. 2, n. 4, mar-jun.	Rosivalda dos Santos Barreto	O poder da mulher africana no Niger no filme de Med Hondo
	v. 2, n. 5, jul-out.	Sylvia Helena de Carvalho Arcuri	Agora também resta uma foto que o retratista deixou: mulheres negras sob o olhar, a lente e o foco de Ierê Ferreira
Beatriz Souza Lima Oliveira		Mulheres negra nos oitocentos: trabalho, liberdade e resistência	
2012	v. 3, n. 6, nov. 2011-fev. 2012	Washington Santos Nascimento e Flávio José dos Passos	O Beco de Vó Dola: território negro em Vitória da Conquista/BA
	v.4, n. 8, jul-out.	Margareth Maria Melo	Identities negras entrelaçadas no curso de Pedagogia
2013	v. 4, n. 9, nov. 2012-fev. 2013	Ariella Silva Araujo	A mulher negra no pós-abolição
		Cristian Souza Sales	A escrita do corpo feminino negro na poesia de Miriam Alves
		Suely Santos Santana	Tudo nela era dependurado e todas as suas carnes flácidas: representação da mulher negra em Lima Barreto
		Cristiane S. Souza, Carlos E. Henning e Fabiana M. de Souza	Para além da imaginação: nação, raça e gênero e a Helena de "Viver a Vida"
2014	v. 6, n. 13, mar-jun.	Julio C. dos Santos e Rosa M. Berard	Mulheres negras fazendo cinema
		Nubia R. Moreira e Martha M. B. Nogueira	Mobilidade e poder da mulher negra no sertão da Ressaca
	v. 6, n. 14, jul-out.	Ivanilde Guedes e Aline Silva	Vícios cacheados: estéticas afrodiaspóricas
2015	v. 7, n. 15, nov. 2014-fev. 2015	Mirian de Albuquerque Aquino	A construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica do ensino superior
		Regina M. Oliveira e Reinaldo J. Oliveira	Corpos em cena nas metrópoles globais: meninas negras, processos de subjetivação e cinema
		Fabiana Albino Fraga e Giane Elis de Carvalho Sanino	Saúde da mulher negra, passos e descompassos: ações afirmativas na saúde, provável luz no fim do túnel?



Ano	Edição	Autor(a)	Título
2015	v. 7, n. 16, mar-jun.	Raquel Souza	Liberdade, violência, racismo e discriminações: narrativas de mulheres negras e quilombolas do sudoeste da Bahia/Brasil
		Osmara Alves dos Santos, Patricia Lima Ferreira Santa Rosa e Ana Luiza Vilela Borges	Determinantes do planejamento da gravidez segundo a raça/cor em São Paulo, Brasil

Fonte: elaborado pela autora

Fazendo gênero

Fazendo Gênero é um espaço de debates e trocas interdisciplinares sobre estudos de gênero e dos estudos feministas, que surgiu em 1984 como Núcleo de Estudos da Mulher na Universidade Federal de Santa Catarina, reestruturou-se e em 1989 tornou-se Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero. Procura reunir e visibilizar a produção/teoria feminista e sobre as questões de gênero, e ao longo de suas edições conquistou respeito e relevância na comunidade acadêmica.

É possível perceber nas produções algumas questões que abordamos no tópico 1 do presente trabalho: as dificuldades de inserir as especificidades das mulheres negras nas discussões do movimento feminista, assim como o desafio que representação a interseccionalidade de gênero, raça, classe, sexualidade e demais especificidades nas reflexões sobre as mulheres. De maneira geral, os artigos contemplam uma ou outra categoria, sendo poucos aqueles que conseguem articular as diferentes discrepâncias e desigualdades que conformam as situações das mulheres brasileiras.

Quanto às produções sobre as mulheres negras, localizamos no site do Fazendo Gênero, informações sobre trabalhos/comunicações e pôsteres a partir da 4ª edição, no ano de 2000, e deste período em diante percebemos um número reduzido de produções frente ao volume de artigos produzidos. A seguir, no Quadro 7, a relação das produções sobre mulheres e educação:

QUADRO 7. ARTIGOS DO FAZENDO GÊNERO SOBRE MULHERES NEGRAS E EDUCAÇÃO

Ano/Edição	Simpósio	Autor(a)	Título
2006/7	Simpósio Temático 18: A questão racial no Brasil e as relações de gênero	Maria Clareth G. Reis e Regina Leite Garcia (UFF)	Afirmando identidades negras
		Michele Lopes da Silva (UFMG)	As trajetórias de vidas políticas de mulheres negras, militantes do movimento de mulheres negras: possibilidades de pedagogias de raça e gênero ressignificadas
		Aline Lemos da Cunha (Unisinos)	"Eu ainda penso em voltar...": leituras de escola a partir de lembranças do processo de escolarização de mulheres afro-brasileiras
		Ana Amélia de Paula Laborne (UFMG)	Mobilidade educacional: um estudo à partir de trajetórias educacionais de mulheres negras
	Simpósio Temático 23: Gênero, raça/etnia e escolarização	Fátima Machado Chaves	Relações de trabalho escolar: gênero, racismo e processos de saúde-doença
		João Bosco Hora Gois (UFF)	Ingresso e permanência de afrodescendentes no ensino superior: dilemas, estratégias e perspectivas
		Rosângela Saldanha Pereira e Maria Lúcia Rodrigues Muller (UFMT)	A bipolaridade da inserção de mulheres no ensino público superior: estudo das mulheres brancas e afrodescendentes na Universidade Federal de Mato Grosso
		Waldete Tristão Farias Oliveira	Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho
2008/8	Simpósio Temático: A questão racial no Brasil e as relações de gênero	Elizângela L. da Cunha (UNESP), Ângela V. F. Machado (UNESP)	Mulher, professora, negra: as representações de professoras negras no exercício do magistério na cidade de Franca/SP
		Eva Aparecida da Silva (UFVJM)	A "competência" da mulher negra professora
		Fátima Machado Chaves	A transversalidade de classe, gênero e raça em sua relação com os processos de saúde-doença no cotidiano do trabalho escolar



Ano/Edição	Simpósio	Autor(a)	Título
2010/9	Simpósio Temático 33: Gênero e raça/etnia na escolarização	Viviane Angélica Silva (USP)	Gênero e raça no percurso acadêmico de professoras negras do ensino superior
		Kelly Cristina Fernandes da Rosa (UNESC)	Identidade afrodescendente de uma mulher, negra e educadora no sul de Santa Catarina
		Francis Musa Boakari (UFPI)	Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras
2013/10	Simpósio Temático 92: Pensamento das mulheres negras na diáspora	Priscila Cristina Freitas (UDESC)	Da educação ao samba: uma breve biografia de Dona Uda Gonzaga

Fonte: elaborado pela autora

Cadernos Pagu

Cadernos Pagu é uma das publicações do Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, integrante da Coordenadoria de Centros e Núcleos – CO-CEN, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O Pagu foi institucionalizado em 1993, e congrega pesquisas de distintos campos disciplinares de forma a ampliar o diálogo com as teorias feministas e de gênero. *Cadernos Pagu* começou a ser publicado em 1993, e desde então conta com uma vasta produção de caráter interdisciplinar, sendo uma publicação que contribui com a ampliação e consolidação do campo de estudos de gênero, e responsável pela introdução no Brasil de pesquisas e textos inéditos e relevantes para o tema em questão.

Com relação às produções com cerne nas mulheres negras e educação, se levarmos em consideração os resultados dos levantamentos deste trabalho sobre as pesquisas na pós-graduação, na qual percebemos que nos anos de 1990 foram os percussores das publicações sobre mulheres negras, isso se reflete no *Cadernos Pagu* que contou com um texto no ano de 1996. Por outro lado, se a partir dos anos 2000 tivemos incremento nas pesquisas, o *Cadernos Pagu* não reflete esta pujante pro-



dução, pois de 2000 em diante tivemos quatro artigos publicados, com significativos intervalos entre as publicações.

Ainda que pesem diversos fatores que incidem na publicação de artigos e dossiês nas diversas produções acadêmicas, e o fato de selecionarmos somente textos centrados em mulheres negras e educação, não podemos afirmar que *Cadernos Pagu* reflete a produção acadêmica sobre mulheres negras na educação a partir do ano de 2003. A interseccionalidade de gênero e raça continua a ser um desafio a ser incorporado pelas publicações acadêmicas, principalmente para aquelas voltadas às questões de gênero e feminismo. Abaixo, no Quadro 8, as produções sobre mulheres negras e educação no *Cadernos Pagu*.

QUADRO 8. ARTIGOS QUE ABORDARAM MULHERES NEGRAS E EDUCAÇÃO NO *CADERNOS PAGU*

Ano/Edição	Autor(a)	Título
1996/6	Nilma Lino Gomes	Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade
1996/7	Lucia Helena Oliveira Silva	A pedagogia da liberdade ou as possibilidades de interpretação na ação de liberdade da escrava Maria
2004/22	Marília Pinto de Carvalho	O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça
2008/31	Fulvia Rosemberg e Leandro Feitosa Andrade	Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero
2009/32	Simone Monteiro e Fátima Cecchetto	Cor, gênero e classe: dinâmicas da discriminação entre jovens de grupos populares cariocas
2010/35	Marcos Chor Maio	Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virginia Leone Bicudo
2012/38	Clovis Carvalho Brito	A organização das feministas negras no Brasil, Núbia Regina Moreira
2013/40	Giovana Xavier	Esculpindo a 'nova mulher negra': feminilidade e respeitabilidade nos escritos de algumas representantes da raça nos EUA (1895-1904)

Fonte: elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um levantamento da produção sobre mulheres negra nas pesquisas de pós-graduação, tanto no seu aspecto quantitativo, como nas abordagens que denotam o resgate e valorização de uma identidade que foi classificada como inferior. Destacou também algumas das produções realizadas no âmbito da sociedade civil que expressam os esforços das mulheres negras em responder às violências do racismo e sexismo, que desumanizam e descartam vidas negras.

Os resultados encontrados foram problematizados à luz das discussões sobre as iniquidades de raça e gênero na educação brasileira, que se repetem nas pesquisas acadêmicas, configurando mais um espaço que reafirma a desigualdade e a hierarquia entre as mulheres.

Percebemos na produção de estudos feministas, estudos de gênero e estudos das relações raciais na educação lacunas na produção sobre mulheres negras, sendo necessário dar visibilidade às pesquisas e análises que colocam as especificidades das mulheres negras no centro do debate educacional. As publicações não reverberam os enormes esforços empreendidos pelas mulheres negras na educação e acabam por reafirmar as desigualdades e hierarquias entre as mulheres.

As pesquisas acadêmicas localizadas pelo presente trabalho podem ser consideradas reduzidas frente ao desafio que representa a participação equânime das mulheres negras na educação e demonstram o reduzido espaço que encontram para se configurarem como tema relevante dos debates educacionais.

Os resultados do presente trabalho informam que ainda permanecem ativos na sociedade mecanismos que produzem e reproduzem a discriminação da população negra e de saberes/conhecimentos a ela relacionados. A reversão desta situação só será possível com um compromisso ético e político com o combate ao racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, preconceitos e discriminações, para que se eliminem relações subordinadas e se efetivem princípios democráticos e igualitários na educação brasileira.





REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. Relações Raciais. *Concurso Negro e Educação*. São Paulo: Ação Educativa, [20--]. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/concurso-negro-e-educacao/>>.
- ; CARREIRA, D. (Coord.). *Informe Brasil – Gênero e Educação*. Ação Educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. Histórico. *Institucional*. ABPM: Florianópolis, SC, [20--]. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/novo/index.php/institucional/quemsomos>>.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS-IBGE. *Pesquisa Mensal de Emprego (PME)*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2816&busca=1&t=dezembro-taxa-desocupacao-fica-4-3-fecha-2014-media-8>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- CARNEIRO, A. S. *Mulheres e educação: gênero, raça e identidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CI-DADANIA. (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003, p.49-58.
- . *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais. *Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política*, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, v. 42-43, p. 303-340, jan.-jul. 2003. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar_artigo_2003_JJdeCarvalho.pdf>.
- CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. *Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>.
- FONSECA, M. V. Entre o cativo e a liberdade: a educação das crianças escravas nos debates sobre a Lei do Ventre Livre. In: FRANCO, S. P.; SÁ, N. P. (Org.). *Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação*. Vitória: Edufes, 2011, p. 147-177.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>.

LACERDA, M. B. *Colonização dos corpos*: ensaio sobre o público e o privado. Patriarcalismo, patrimonialismo, personalismo e violência contra as mulheres na formação do Brasil. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16570/16570_1.pdf>.

LEITE, S. Saravá! Mulheres negras da esquerda brasileira Invisibilidade histórica. In: PAPA, F.; JORGE, F. (Org.). *O feminismo é uma prática*: reflexões com mulheres jovens do PT. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2008, p. 13-16.

LIMA, M.; RIOS, F.; FRANÇA, D. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, M. M.; PINHEIRO, L.; QUEIROZ, C.; QUERINO, A. C.; VALVERDE, D. (Orgs.). *Dossiê mulheres negras*: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013, p. 53-80.

OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Orgs.). *Negro e educação*: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Negro-Educacao-3-INEP_baixa.pdf>.

RIBEIRO, M. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 16, v. 3, p. 987-1.004, set./dez. 2008.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Orgs.). *O progresso das mulheres no Brasil: 2003-2010*. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011, p. 390-434.

SÁ, N. P.; CRUZ, P. D. R. da. Educação, Negros e Racismo em Mato Grosso na Primeira República. In: FRANCO, S. P.; SÁ, N. P. (Orgs.). *Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação*. Vitória: EDUFES, v. 9, p. 227-254.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. de. Trintas anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 30, 2007, Caxambu, MG. *Textos Encomendados*. Caxambu, MG: ANPED, 2007, p. 1-14.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M.; PINHEIRO, L.; QUEIROZ, C.; QUERINO, A. C.; VALVERDE, D. (Orgs.). *Dossiê mulheres negras*: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013, p. 35-52.

VIEIRA, C. E.; SOUSA, S. Z. A Revista Brasileira de Educação e a difusão da pesquisa educacional (2007-2011). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 463-482, maio/ago 2012.



ANEXO QUADRO 1

Relação de teses e dissertações que inscreveram as mulheres negras como tema principal

Elisabete Aparecida Pinto. Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Melo (1904-1991). Verifica a possibilidade de aquisição e formação de identidade étnica e de gênero em diferentes contextos sociais, revelados na história de vida da Dra. Laudelina de Campos Melo (1904-1991). A globalidade do seu trabalho e da sua visão de mundo foram recolhidas a partir de quatro fontes diferentes de dados: relatos orais da Dra. Laudelina; depoimentos de pessoas que conviveram com ela; fontes antigas; documentos diversos.

Nilma Lino Gomes. A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial. Investigou-se como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero, e a interferência destes na prática pedagógica dessas mulheres. Buscou saber, também, se as relações estabelecidas em outros espaços sociais como a família, o círculo de amigos, o trabalho e a militância política exerceram influência na constituição do “ser mulher e professora negra”.

Marinel Pereira Abbade. Trajetória singular: a instituição Sagrada Família e a educação de meninas e moças. O trabalho procura mostrar a evolução e a transformação do Colégio em 1903 e a data em que se delineou o encerramento de suas atividades, 1943. Procura também recuperar um aspecto da educação feminina no Brasil: o da educação de meninas negras, filhas de ex-escravos, à luz de documentação arquivística. Discute o significado da proposta educacional do antes Asilo Sagrada Família e os entraves e limitações que impediram uma inovação no trabalho educacional ligado ao atendimento de meninas e jovens, especialmente as de origem negra.

Delcele Mascarenhas Queiroz. Mulher negra: trabalho e educação. Investiga a articulação entre as categorias gênero e raça, e práticas como trabalho e educação, na perspectiva de compreender o significado da educação para a mulher negra na sua relação com o mundo do trabalho. A pesquisa se desenvolveu com um grupo especial de mulheres negras, ocupadas no comércio, numa cadeia de lojas, situada na região metropolitana de Salvador-BA, espaço onde o grupo negro é dos mais significativos, tanto no conjunto da população quanto na força de trabalho.

Jacira Reis da Silva. Mulheres caladas: trajetórias escolares de professoras negras, em Pelotas; produção/circulação de representações sobre os negros na escola. A partir de depoimento de professoras negras sobre suas trajetórias escolares, busca captar as representações circulantes no cotidiano escolar, de forma a perceber como estas representações produzem/reproduzem novas/velhas práticas, naturalizadas, buscando apontar a possibilidade de construção de uma educação não racista e de relações sociais mais justas.

Rossana Silva Duarte. A menina negra e a sua integração social na escola pública: o caso de uma escola de Teresina-PI. Busca compreender as características da participação de meninas negras na escola pública, avaliando as suas interações sociais que visam à integração no cotidiano escolar. A pesquisa foi qualitativa e como procedimentos de investigação foram utilizadas a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

Conceição Aparecida de Jesus. Atos de resistência cultural e educação: discursos e expectativas para além de Zumbi. Pesquisa qualitativa que teve como campo empírico as narrativas concedidas por dez mulheres negras, nascidas na década 1930, contexto propiciador de reformas constitucionais que aduziram mudanças sociais, sobretudo na educação, que facultaram o acesso à escola pública de camadas da população pobre, entre as quais o negro consiste maioria. O trabalho se propôs a investigar, através do disposto na memória, o cotidiano vivido pelos afrodescendentes sob o jugo da nova ordem, a fim de redimensionar seu conteúdo em direção ao fortalecimento da dignidade, orgulho e autorrespeito. A escolha recaiu sobre as mulheres com o objetivo de reorientar os estudos feitos acerca da ascensão social dos afrodescendentes, que costumam ter como questão central das análises o êxito do homem negro em seu acesso aos bens do mundo capitalista, com implicações de prestígio determinadas pela aferição das conquistas obtidas sob o prisma do valor de consumo.

Márcia Terra Ferreira dos Reis. Mulheres negras das classes populares e a educação de jovens e adultos no CMET Paulo Freire. Este trabalho focaliza os significados que são elaborados por mulheres negras provenientes de classes populares, que frequentam turmas de educação de jovens adultos, tendo em vista o início dos estudos ou a volta aos mesmos. Busca investigar os significados que as diferentes experiências escolares apresentam em suas vidas relacionando-os a suas trajetórias de vida. O trabalho de campo foi realizado no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) de Porto Alegre. Os sujeitos foram oito mulheres negras na faixa etária de 18 a 60 anos de idade que estudam nas totalidades iniciais e finais do CMET, professoras(es), a equipe diretiva, as bibliotecárias, as(os) servidoras(es) e demais alunas(os).

Eva Aparecida da Silva. Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara-SP. Pesquisa com as professoras negras que atuam no magistério na cidade de Araraquara-SP buscou apreender, por meio da memória e da narrativa, as experiências pessoais e profissionais vividas com a discriminação racial, o preconceito e o racismo, no decorrer das trajetórias de vida, para através delas entender a prática pedagógica, ou seja, a postura pedagógica assumida pelas professoras diante da questão racial.

Kiusam Regina de Oliveira. Duas histórias de autodeterminação: a construção da identidade de professoras negras. Buscou avaliar como se processou a construção da identidade de duas professoras afrodescendentes moradoras da cidade de São Paulo e que começaram a lecionar na década de 50.





Patricia Maria de Souza Santana. Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação. A partir do depoimento oral de quatro professoras negras e um professor negro da rede pública de ensino de Belo Horizonte, buscou-se compreender as experiências pessoais e profissionais vividas com a discriminação racial ao longo de seus percursos biográficos e como essas experiências incidiram na forma como pensam e se posicionam frente às relações raciais em suas vidas e na atuação profissional. O trabalho foi desenvolvido tendo como pressuposto a importância dos percursos biográficos nos processos de construção da identidade dos(as) professores(as).

Fátima Machado Brito Chaves. Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho. Investigou como as desigualdades socioeconômicas, em sua transversalidade com as raciais e as de gênero contribuem para o processo saúde/doença de serventes e merendeiras, responsáveis pela limpeza e pelo preparo e distribuição da alimentação em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Elas são, em geral, mulheres negras e pobres, ex-empregadas domésticas. Nas escolas encontram condições de trabalho extremamente precarizadas, contudo conseguem realizar satisfatoriamente as tarefas prescritas, pois contam com as competências adquiridas no universo feminino, criando modos operatórios adequados à variabilidade do processo de trabalho. A dupla, ou até tripla, jornada de trabalho exercida interfere em suas vidas e trabalhos remunerados, potencializando adoecimentos propiciados pelo ambiente escolar, observado pelo número de licenças e/ou readaptações médicas, devido às responsabilidades domésticas, a ausência de descanso e lazer e a repetição dos conteúdos de suas atividades, tipo domésticas.

Nadie Christina Ferreira Machado. Letramento, gênero, raça e ocupação no Brasil. Buscou identificar as relações entre letramento/alfabetização e gênero, raça e condições de ocupação no Brasil em diferentes unidades da Federação, tendo como base empírica os microdados da Pnad 2002. Em todas as idades, independentemente de qual gênero leve vantagem em termos de letramento, os homens brancos sempre superam os homens negros, da mesma forma que as mulheres brancas sempre levam vantagem em relação às mulheres negras.

Regina de Fátima de Jesus. Mulher negra alfabetizando: que palavra mundo ela ensina o outro a ler e escrever? Buscou compreender em que momento das histórias de vida de três professoras negras que cursaram a Pós-graduação lato sensu: “Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares”, no ano de 2000; elas disseram assumir a identidade étnico-racial e quais os reflexos do assumir-se/afirmar-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares.

Eliana de Oliveira. Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos, identidades. A questão central que orienta esta pesquisa diz respeito à análise das trajetórias de vida da mulher negra professora universitária, que optou pela carreira do magistério do terceiro grau, as intercorrências encontradas ao longo de sua trajetória pessoal, formação acadêmica, espaços de formação inter e/ou transinstitucional, ex-

periências, frustrações e preconceitos sofridos na caminhada até chegar ao exercício das atividades de ensino em faculdades e/ou universidades.

Maria de Lourdes Silva. Mulher negra e trajetória profissional: o magistério como caminho de inserção no mercado de trabalho. Pesquisa que teve o propósito de evidenciar a trajetória profissional da mulher negra e sua inserção no mercado de trabalho, destacando a importância da profissão do magistério neste processo. O principal objetivo foi o de identificar profissionais, professoras negras, do município de Campo Grande-MS e as razões que as levaram a atuar na educação, constatando se a profissão professora foi um mecanismo de inserção no mercado de trabalho, ou não.

Maria Aparecida Silva. Mulheres negras adolescentes no ensino médio: discriminação e desafio. A partir de entrevistas fechadas com estudantes secundárias, procurou verificar se os projetos de vida e as perspectivas das mulheres negras estarão marcados por alguma experiência de estereotipagem, que absorvem o feminino e a raça como verdadeiros estigmas.

Ana Rita Santiago da Silva. Projeto educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível? Buscou compreender como as ações educativas do Quilombo Asantewaa colaboram com a elevação da autoestima e com a construção afirmativa da identidade étnico-racial das mulheres negras envolvidas em suas implementações. Por meio da trajetória das mulheres negras brasileiras, há uma descrição dos sujeitos que integram o estudo, no âmbito da educação e do trabalho.

Rosalia Estelita Gregorio Diogo. Negros e negras na publicidade televisiva: na ótica das educadoras negras da rede municipal de educação de Belo Horizonte. A pesquisa teve por objetivo investigar se as educadoras negras da rede municipal de Belo Horizonte utilizam a mídia como referência para perceber a representação social de negros. Especificamente verificar se essas educadoras tinham um olhar crítico sobre a publicidade televisiva com a presença de negros(as).

Carmen Lúcia de Oliveira. Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969). Trata de exclusão sócio-educacional da população negra no Brasil, colocando em destaque os sujeitos femininos. O objetivo é compreender como as relações raciais e de gênero que se processavam na sociedade (anos 1950-1969) incidiam nos espaços da educação formal, tendo como foco mulheres negras escolarizadas.

Vanessa da Rosa. A invisibilidade da mulher negra em Joinville: formação e inserção ocupacional. Analisa as trajetórias e estratégias de inserção ocupacional de mulheres negras que atuam em centros de educação infantil da rede pública de Joinville e em setores da área da saúde, identificando fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam na inserção. A intenção é diagnosticar aspectos preponderantes na inserção em determinadas ocupações da saúde e da educação, articulando questões referentes ao gênero, raça, emprego e escolarização, em uma cidade que cultiva tradições germânicas.





Waldete Tristão Farias Oliveira. Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho. Entender e reconstruir a trajetória profissional de educadoras que atuam em creches, no momento, chamadas de Centros de Educação Infantil. Os sujeitos investigados são mulheres negras educadoras de creche, com o objetivo de compreender como a creche se transformou em um mercado de trabalho possível para as mulheres negras, oriundas das classes sociais subordinadas.

Michele Lopes da Silva. Mulheres negras em movimento(s): trajetórias de vida, atuação política e construção de novas pedagogias em Belo Horizonte-MG. Esta pesquisa aborda as trajetórias de vida e política de seis mulheres negras, residentes na cidade de Belo Horizonte-MG, militantes nos seguintes Movimentos: Negro, Feminista e de Mulheres Negras. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de traços de suas trajetórias de vida, pessoal, social e profissional que pudessem caracterizar um perfil de militância atuante na perspectiva da raça e do gênero. Os principais objetivos desta investigação são: compreender as trajetórias de vida e política de mulheres negras, militantes em organizações políticas em prol da superação das desigualdades racial e de gênero, e analisar os sentidos e significados de "ser mulher negra" construídos nesse processo.

Conceição Aparecida Garcia Brunelli. Gênero, raça, discriminação: o tom da cor na direção da escola pública. Investiga a trajetória de mulheres negras diretoras de escola pública e o processo de sua identidade social, cultural, de gênero e raça. A pesquisa permitiu desvendar o processo seletivo pelo qual passam essas mulheres que conseguem romper o duplo bloqueio formado pelas relações de gênero e de raça e atingiram a posição profissional de diretoras de escola pública.

Diva Carneiro do Nascimento. Entre o bairro e a escola: cotidiano de meninas negras numa cidade da Região Metropolitana do Recife. Teve por objetivo perceber nas atribuições de sentido elaboradas por meninas negras e pobres moradoras do bairro de Pontezinha na Região Metropolitana do Recife, como os saberes do cotidiano se apresentam e de que forma interferem nas escolhas individuais que os sujeitos desta pesquisa fazem, como estabelecem relações entre os saberes do bairro onde moram e a escola pública estadual que frequentam. A pesquisa indagou acerca de quanto os saberes da escola operam no cotidiano do bairro e vice-versa e em que medida os saberes desse cotidiano penetram no espaço escolar e modificam o processo educativo.

Janaina Damaceno Gomes. Elas são pretas: cotidiano de estudantes negra na Unicamp. Analisa como as experiências interligadas de raça, gênero e classe social se articulam no cotidiano acadêmico de estudantes negras universitárias que frequentaram cursos de graduação e pós-graduação na Unicamp entre os anos de 1989 até 2006.

Kiusam Regina Oliveira. Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra. Discute as estratégias utilizadas no candomblé de Ketu capazes de empoderar a mulher negra e a possibilidade de serem aplicadas na educação formal.

Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda. Trajetória de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas. Analisa as trajetórias de vida de jovens mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas nos cursos de pedagogia e de Direito da Universidade de Brasília (UnB), de suas experiências na família, na escola e na UnB com preconceito, discriminação, estereótipos e de suas formas de enfrentamento. Busca compreender ainda como se deu a construção das identidades de gênero, raça e juventude nos espaços familiar e escolar.

Eva Aparecida da Silva. Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a visão de ex-alunos. Procurou compreender a visão de ex-alunos, homens e mulheres, negros e não negros, de diferentes idades e meios sociais, acerca de três professoras negras araraquenses (Nazaré, Aparecida e Terezinha), e de suas práticas docentes com a questão étnico-racial.

Diony Maria Oliveira Soares. Espelho, espelho meu? Eu sou bela? Estudando sobre jovens mulheres negras, discurso estético, mídia e identidade. Analisa o impacto do discurso estético hegemônico sobre jovens mulheres negras; estudantes e residentes na cidade de Pelotas; localizada na metade sul do estado do Rio Grande do Sul; a partir da abordagem deste discurso nas produções midiáticas em geral; tendo em vista o processo identitário destas jovens. Entre os achados; detectei que há uma tendência de aprisionamento de personagens femininas negras; bem como de mulheres negras; em um território de subalternidade; que está naturalizado e é pouco contestado. Já o contexto local do lugar do estudo revelou-se submerso em uma política de subjetivação que nega a presença-existência da população negra; a partir da manutenção da subjetividade colonial e da realimentação do dispositivo do branqueamento.

Edilene Machado Pereira. Marias que venceram na vida: uma análise da ascensão da mulher negra via escolarização em Salvador-BA. Analisa a trajetória da mulher negra nascida em Salvador-BA para compreender as trajetórias de sucesso e como eles influenciaram na construção de suas identidades étnicas.

Irailda Leandro da Silva. Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque-PE, 1980-1990. O principal objetivo desta pesquisa foi identificar nas falas de depoentes negras as possíveis contribuições da escola para a construção da sua identidade. Para tanto, buscou compreender como se deu a educação de mulheres negras que passaram pelas escolas do Sítio Mundo Novo, em Buíque-PE (1980-1990), procurando identificar quais elementos foram selecionados de suas memórias sobre o cotidiano escolar e de que forma eles contribuíram para a construção da identidade delas.

Raimunda Nonata da Silva Machado. Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar. Analisa a construção dos significados de gênero e raça nas Atividades Escolares Coletivas da Unidade de Educação Básica "João do Vale". Examina algumas especificidades dos significados de gênero e raça que os sujeitos escolares utilizam para engendrar experiências e entender como estão agindo nesse espaço e construindo.





do sua realidade social por meio da linguagem. Faz o mapeamento dos ditos sobre as questões de gênero e raça através de fontes iconográficas, entrevistas abertas e observação das atividades escolares coletivas.

Maria Aparecida dos Santos Crisostomo. Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba-SP. Investigou a condição de mulheres negras, docentes no ensino superior em universidades privadas da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007, através da análise das trajetórias e narrativas de vida, incluídas suas experiências com o trabalho na Educação Superior. Esse trabalho buscou articular três dimensões do conhecimento: gênero, raça e educação que promovessem a inserção política e ética da mulher negra na Educação do Ensino Superior como docente.

Arlete dos Santos Oliveira. Mulheres negras e educadoras: de amas de leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. O trabalho discute as relações sociais de professoras negras da cidade de São Paulo, e entender qual o sentido dado à educação por estas mulheres. Considerando que a escola, a família, o mercado de trabalho e a comunidade contribuíram para a (re)construção da identidade pessoal e profissional das entrevistadas. Os sujeitos investigados são quatro professoras dos Centros de Educacional Infantil da Zona Leste de São Paulo.

Luciane Simões de Abreu. Práticas pedagógicas e a formação da identidade da estudante negra. Considerando a escola como formadora de personalidades e o período escolar do 3º ao 4º ciclo do ensino fundamental como o momento no qual o contato com o mundo da leitura e escrita já deve estar constituído e, sobretudo por estarem adentrando a fase da pré-adolescência, verifica se as práticas pedagógicas desse nível de ensino contribuem de modo afirmativo para a formação da identidade da estudante negra.

Giane Elisa Sales de Almeida. Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora, 1950/1970. Analisa a história da educação de mulheres negras em Juiz de Fora entre os anos 1950/1970. Tendo como fonte histórica as memórias dessas mulheres e a história oral como metodologia, a pesquisa buscou compreender quais aspectos nas trajetórias educacionais das entrevistadas tenham conformado-se como uma experiência social comum a esse grupo. Utilizando entrevistas de história de vida, com mulheres a partir de 55 anos de idade, a pesquisa buscou detectar, na oralidade dos sujeitos, traços marcantes de vivências educativas junto à família, na escola, no trabalho e no espaço urbano de Juiz de Fora.

Marina do Nascimento Neves Felizardo. Negras Marias: memórias e identidades de professoras de história. Esta pesquisa surgiu do interesse em compreender o papel da memória e da identidade na experiência do ensino de História de professoras negras. Para tanto buscou investigar como se dá a formação identitária de professoras negras a partir de suas memórias e no que se processa essa identidade no ser professora de História? Os fios de teorização e autores que me acompanharam na trajetória me

conduziram às temáticas da Memória, do ressentimento e da identidade e, sobretudo, às fortes imbricações entre essas três dimensões, centrais à constituição do sujeito.

Elizete Santos Abreu. Histórias de vida de mulheres negras, professoras nas cidades de Caxias e São Luís do Maranhão. Observar nas narrativas de cinco mulheres negras, professoras, residentes nas cidades de Caxias e São Luís-MA, experiências teórico-metodológicas que possam nortear a prática pedagógica.

Paula de Almeida Silva. Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras. Este estudo é uma pesquisa-formação, realizada por duas professoras de inglês negras em formação universitária, com o apoio de uma pesquisadora. Com este estudo, buscou-se investigar a concepção de raça e racismo das professoras e como esses dois temas são abordados em suas aulas. Além disso, buscou investigar as consequências da pesquisa para a vida pessoal e profissional das professoras.

Ricardo Alexandre da Cruz. Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX. Aborda a trajetória de dois professores negros: José Rubino de Oliveira e Eunice A. J. Prudente. O primeiro, de Sorocaba, tornou-se professor da Academia Jurídica de São Paulo, no século XIX, em pleno período escravocrata. A segunda, nascida no século XX, filha de operários, torna-se a primeira professora negra da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, além de ocupar outros cargos de destaque. O trabalho objetivou identificar quais foram as estratégias empreendidas por esses sujeitos que lhes possibilitaram construir uma trajetória marcada por ascensão educacional e social.

Alexandre de Salles. Quando as mulheres tem voz: um estudo sobre raça, gênero e cidadania. Analisa as representações atuais nos discursos de mulheres negras das camadas pobres urbanas do Rio de Janeiro, assim como suas relações sociais entre o gênero masculino e feminino na atualidade. Focaliza esta discussão de gênero, em torno de temas como: família, relações de trabalho, participação social, emancipação da mulher e direitos. A partir de pesquisa empírica de histórias de vida buscamos analisar, comparativamente, as expectativas, os estereótipos, os problemas e as conquistas das mulheres de diferentes gerações.

Jussara Francisca de Assis. Vencedoras, estrategistas e/ou invisibilizadas? Um estudo das possibilidades e dos limites do Programa Pró-Equidade de Gênero para as mulheres negras nas empresas. Teve como objetivo principal estudar o Programa Pró-Equidade de Gênero (PPEG) com a pretensão de conhecer em que medida tal programa vem possibilitando a melhoria das condições de trabalho para as mulheres negras que fazem parte do quadro efetivo de três grandes empresas brasileiras da área de energia situadas na região sudeste do Brasil. A partir deste estudo, procuramos contribuir para a discussão das especificidades das mulheres negras no que diz respeito ao direito a ter uma ocupação que lhes possibilitem condições equânimes de trabalho e vida para si e seus familiares.



Aline Lemos da Cunha. Histórias em múltiplos fios: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS/Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fé/Argentina) (re)inventando pedagogias da não formalidade ou das tramas complexas. Aborda o ensino e a aprendizagem de trabalhos manuais com mulheres negras em Rio Grande (RS) e Capitán Bermúdez (Argentina), grupo possuidor de experiências em profissões destinadas historicamente às mulheres, e em particular, as mulheres negras: o trabalho doméstico, o cuidado de crianças pequenas e o embelezamento capilar vinculado às tranças. Nos dois contextos foi possível perceber que aprender e ensinar trabalhos manuais pode ser compreendido como um destes caminhos trilhados pelas mulheres para concretizar a valorização das expressões de suas corporeidades, seus processos emancipatórios, aprimoramento de seu senso estético e sensibilidade, além da promoção da saúde mental individual e coletiva.

Fabiana Leonel de Castro. Negras jovens feministas: sexualidade, imagens e vivências. Tem como foco de análise o discurso sobre sexualidade de mulheres negras brasileiras, ou seja, como as mulheres negras foram tradicionalmente vistas e descritas pelo imaginário social e por intelectuais explicadores do Brasil, voltando-se, em especial, para o contradiscurso que vem sendo construído nas últimas décadas pelas próprias mulheres negras, dentre as quais se inclui a própria autora.

Fernanda Lopes Rodrigues. A Invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na escola normal pública em São Luis (1930-1945). A pesquisa aborda a presença da mulher negra como aluna do curso de formação para o magistério da Escola Normal pública, no período 1930-1945, em São Luís-MA.

Lilian Almeida dos Santos. Professoras negras na educação de jovens e adultos: identidades, memórias e docência. A pesquisa aborda os saberes docentes profissionais e experiências de quatro mulheres negras com enfoque nos processos de aprendizagem/conhecimentos construídos em suas Histórias de Vida, problematizando como as representações discriminatórias e estereótipos de raça, gênero e docência posicional as docentes profissionalmente.

Maria Aparecida Silva. Trajetória de mulheres negras líderes de movimentos sociais em Araraquara-SP: estratégias sociais na construção de modo de vida. A pesquisa investiga as experiências de mulheres negras participantes do movimento social negro, organizadora de eventos culturais e ou frequentadoras de espaço de maioria afrodescendente moradoras de dois bairros da cidade de Araraquara, interior de São Paulo, a saber: o Santana e a Vila Xavier. A investigação é qualitativa e procede a partir da década de 1970 a 2010 com o recurso metodológico da história oral tendo como ferramenta para coleta de dados a entrevista, com depoimentos de 21 mulheres negra, que resultou na reconstrução de seus espaços de sociabilidade, no envolvimento na comunidade de maioria afrodescendente, na representação da educação e da escola e no significado dos espaços de atuação em suas vidas.

Isabel Cristina Silva Machado. Professoras Negras na UERJ e cotidianos curriculares partir dos primeiros tempos do Acervo Fotográfico J. Vitalino. Pesquisa sobre a presença de professoras negras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tendo como metodologia fotografias do acervo oficial desta universidade de 1950 a 1976. Busca através de fotografias (re)contar o caminho percorrido por uma professora negra em uma instituição de ensino superior em uma sociedade marcada pelo racismo e na qual poucas mulheres negras ocupavam/ocupam cargos considerados de poder.

Magali da Silva Almeida. Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este estudo tem por objeto os conteúdos das trajetórias de vida de cinco mulheres negras militantes que ingressaram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro através da política de ações afirmativas.

Cleusa Cladeira. Sou negra? Sim, e sou bela!: uma aproximação ao cântico dos cânticos 1.5-6 a partir da hermenêutica negra feminista. O objetivo desta pesquisa é apresentar um exercício de Hermenêutica Negra Feminista que visa interpretar Cântico dos Cânticos 1.5-6. Nesse exercício hermenêutico, que privilegia a experiência da mulher negra marcada pelo sexismo, racismo e classismo, pretende-se resgatar o texto de sua unilateral interpretação ocidental. Evidencia-se que a tradução desse texto tem sido condicionada pela lógica do etnocentrismo e que as interpretações são pautadas pelo eurocentrismo, o que acaba inviabilizando a influência africana na formação e auto-compreensão dos israelitas.

Lia Maria dos Santos. Políticas públicas em educação para mulheres negras: da prática do falo à construção da fala. Este trabalho se propõe a apresentar uma análise de categorias e teorias feministas de mulheres negras. O aparato teórico em questão são as práticas e reflexões sobre a utilização de princípios de interseccionalidades, feminismo negro, humanização feminina – womanização – e Educação Transgressora na análise de políticas públicas educacionais, como necessidade ao empoderamento social e intelectual com ênfase em gênero e raça.

Sandra Maria Job. Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras. Quem é, onde e como está a mulher negra na literatura e sociedade brasileira? A partir desses questionamentos surgiu esta pesquisa que para obter respostas a essas perguntas, fez antes uma leitura do trajeto trilhado pelas conquistas femininas no século XX, principalmente dentro da academia, até esse momento atual, ressaltando, entre outros aspectos, a necessidade da junção de gênero a discussão sobre a raça, classe e/ou etnia.

Fernanda Lopes Rodrigues. A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na escola normal pública em São Luís (1930-1945). Este texto aborda discursos acerca da presença da mulher negra, como aluna do curso de formação para o magistério da Escola Normal pública, no período de 1930 a 1945, em São Luís-MA. Tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa historiográfica sobre as condições de sua formação, bem como as exigências que lhes eram





colocadas. As fontes documentais foram: os processos da instrução pública, relatórios do interventor federal e diretores da instrução pública, edições do Diário Oficial do Estado e dos jornais “O Imparcial” e “A voz do Norte”, como também textos da legislação educacional e obras pedagógicas publicadas por intelectuais à época.

Janaina Aparecida Guerra. Na tessitura de uma história alinhavada por memórias: as representações da professora primária e do magistério. Por esta pesquisa objetivou-se analisar os processos de consolidação das representações construídas à respeito da docência e da professora primária, em Sabará, presentes na memória produzida sobre a Mestra Ritinha, cujo nome encontra-se registrado numa placa de endereçamento dessa histórica cidade. Do final da primeira década até início dos anos 30 do século XX, essa mulata, se destacou na sociedade sabarense como professora e diretora do primeiro grupo escolar da cidade e o terceiro do estado de Minas Gerais. Da experiência social e atuação profissional de Mestra Ritinha, ficaram as possibilidades de construção de sua memória, sempre ressignificada pelo tempo presente.

Ana Luiza dos Santos Julio. Negros e Negras no Ensino Superior Privado: um estudo sobre raça e gênero. Trata-se do estudo sobre o acompanhamento da trajetória acadêmica de negros e negras em uma instituição de ensino superior privado (IES), em Porto Alegre que, a partir de uma ação afirmativa, obtêm bolsas de estudo que garantem, administrativamente a permanência na instituição. O Programa iniciou-se no ano de 2004 contemplando 282 bolsistas, e sua continuidade vai até o último bolsista formar-se. Esse Programa contou com o apoio para a seleção e acompanhamento desses estudantes, da ONG CECUNE, que se responsabilizou não apenas em selecioná-los, como criar cursos para o fortalecimento e reconstrução da identidade racial desses bolsistas.

Mara Janaina Gomes de Oliveira. Um perfil dos concluintes do curso superior com base no ENADE (2005). O objetivo deste trabalho é traçar um perfil socioeconômico do recém-formado no ensino superior brasileiro com base em dados do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Como se sabe, a escolha do curso superior no Brasil tem forte influência de fatores sociais e econômicos. Para estimar probabilidades com que um graduado seja de determinado curso, dado seu perfil, um modelo logit multinomial foi estimado. Conclui-se que quando a expectativa em relação ao curso é de ganhos futuros, homens brancos, negros e mulatos tendem a escolher cursos de exatas e engenharias. Em contrapartida, os cursos de humanas, em sua maioria, são demandados por mulheres brancas, negras e mulatas. Mesmo assim, há mulheres brancas, em certas regiões como Sudeste e Sul, que tem preferência por curso de engenharias e exatas.

Cláudia Rosane Guedes. A imagem social de mulheres negras universitárias: a silhueta esculpida durante o processo de formação. Estudo aborda a temática das relações existentes entre a formação universitária e a imagem social de mulheres negras universitárias da área da saúde e suas possíveis transformações pessoais e sociais. Descreve a imagem social de mulheres negras na perspectiva de mulheres negras universitárias e sua autoimagem social; e analisar a influência da formação universitária na autoimagem social das mesmas.

Joelma Gentil do Nascimento. Memórias organizativas do movimento negro cearense: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta. Discussão acerca de alguns aspectos organizativos do movimento negro no Ceará, na década de oitenta, do século XX. Com ênfase nas vozes das mulheres militantes. Tem como objetivo ainda ser mais uma contribuição para a análise da construção do movimento negro contemporâneo no Ceará, evidenciando a capital.

Beatriz Souza Lima de Oliveira. Trabalhadoras domésticas: trajetórias escolares e (possíveis) caminhos profissionais. Investiga as trajetórias profissionais e escolares da vida de trabalhadoras domésticas negras que se encontravam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Edna Sousa Cruz. Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz-MA. A pesquisa analisa o significado da docência e o processo de construção da identidade docente de um grupo de dez professoras negras de inglês, que atuam nos Ensino Fundamental e Médio da rede pública na cidade de Imperatriz-MA

Carlinda Moreira dos Santos. A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios. Buscou compreender o que representou a política de cotas raciais para as mulheres negras que ingressaram em cursos de elevado prestígio social na Universidade Federal da Bahia tomando como recorte comparativo os anos de 2006 e 2010.

Ellen de Lima Souza. Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil. A pesquisa busca compreender percepções de infância de crianças negras, desveladas nos processos de formar-se professora de Educação Infantil. Para tanto, é apresentada breve reflexão para contextualizar formação da pesquisadora como negra, mulher, militante e professora de Educação Infantil.

Maria Simone Euclides. A possibilidade de integração de jovens negras no mundo do trabalho a partir da formação em uma instituição de perfil agrotécnico. O objetivo da pesquisa foi analisar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negras em uma instituição de perfil agrotécnica, especificamente a instituição federal de Barbacena-MG; uma das instituições federais que historicamente tem sido uma das possibilidades de acesso para esta camada da população. Analisa a realidade das estudantes que frequentaram, desde 2003, a Escola Agrotécnica de Barbacena-MG, atualmente IF-Sudeste Barbacena.

Mighian Danae Ferreira Nunes. Histórias de ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. A partir de uma investigação de campo em todas as trinta escolas municipais de Educação Infantil, em uma das treze diretorias de Educação da cidade, localizada em região considerada periférica, teve contato com estas mulheres, que se declararam negras, classificadas racialmente via questionários enviados às mesmas. Realizou entrevistas com oito delas, colhendo material para o registro de suas histórias de vida e trajetórias profissionais. Apresenta as experiências sensíveis





das mulheres negras entrevistadas, suas relações com o trabalho pedagógico, bem como suas percepções sobre o racismo, o sexismo e o conhecimento.

Juliana de Souza Krauss. Clotildes Lalau: a trajetória da educadora e militante antirracista na cidade de Criciúma (1957-1987). Analisa o papel desempenhado por Clotildes Lalau no processo de inserção dos(as) afrodescendentes nos discursos sobre etnia e grupos étnicos que dominaram Criciúma nas comemorações do Centenário da cidade e na organização da I Festa da Etnia Negra. A sua atuação como educadora, seu empenho em proporcionar oportunidades de estudo para as populações de origem africana, a preparação de mulheres afrodescendentes para exercerem o cargo de professoras normalistas, a feminização do magistério, os significados de ser professora normalista, o processo de escolarização das classes populares e a importância da educação enquanto instrumento de ascensão social para as populações de origem africana.

Cleonice Ferreira do Nascimento. História de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso. Analisa as trajetórias de vida de professoras negras da Educação Básica, especificamente aquelas que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Várzea Grande/MT. Teve como objetivo principal compreender a possível influência da cor/raça nas trajetórias docentes e como objetivos específicos conhecer as trajetórias de vida – escolar e profissional – das professoras negras; verificar o que motivou a escolha pelo magistério; as contribuições dos familiares para a escolha da profissão docente e saber qual a rede de relações estabelecidas pelas professoras e que lhe ajudaram no estudo e na profissão.

Camila Camargo Vieira. Encontro de memórias: as mulheres Arturos. Estuda a trajetória das mulheres da comunidade negra dos Arturos, localizada na cidade de Contagem, próximo a Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. A partir da evocação das memórias sobre Carmelinda Maria, esposa do fundador deste agrupamento familiar, filhas, netas e bisnetas recriam fragmentos da história de vida desta mulher e ao mesmo tempo, tecem os fios de suas próprias vidas.

Maria José dos Santos. Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE. Aborda a história educacional de quatro mulheres moradoras do Quilombo das Onze Negras, no Cabo de Santo Agostinho, situado no litoral pernambucano. Todas são atuantes no quilombo e foram selecionadas para essa pesquisa por sua trajetória educacional e pelo percurso em seu processo de escolarização. Vale ressaltar que este quilombo torna-se um espaço de aproximação, na minha condição de pesquisadora, e que foi o empenho dessas mulheres quilombolas por efetivação de políticas públicas educacionais que intensificou os meus questionamentos em relação ao papel da educação formal na vida da população quilombola.

Maria do Rosario de Fatima Vieira da Silva. Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social. Evidencia a história de vida e formação de professoras afrodescendentes que atuam no ensino

superior em Parnaíba. De forma geral, o estudo investiga o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba.

Margareth Maria de Melo. Gerando eus, tecendo redes e traçando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia. Busca compreender como a temática afro-brasileira era abordada nos cotidianos do Curso de Pedagogia, campus I, da Universidade Estadual da Paraíba. A questão norteadora da pesquisa foi descobrir como professoras e estudantes negras se sentem e enfocam essa temática nas suas redes de conhecimentos, práticas e relações. Para tanto, foi preciso adentrar na história do povo negro no Brasil a partir da luta dos movimentos sociais negros buscando entender as noções de raça, racismo, identidade e os limites da educação do(a) negro(a) ao longo da história brasileira.

Simone Joaquim Cavalcante. Entre a história e a memória: Adélia de França, uma professora negra na Paraíba do século XX (1926-1976). Revisa a trajetória docente de Adélia de França, a partir do seu lugar social e pertencimento étnico no contexto da história da educação paraibana. Nessa perspectiva, busca apreender, com a experiência de outras mulheres, aproximações e distanciamentos em seus feitos e tramas (individuais e coletivas), e notabiliza as conquistas e os desafios na reivindicação de um lugar na sociedade e nas tessituras da história, demarcados por suas especificidades.

Janaina dos Santos Correia. O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil. Discute a importância do uso de fontes em sala de aula, uma das premissas para a construção da literária histórica, apresentando como proposta de trabalho o uso do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis (1859), como uma rica fonte histórica ao apresentar uma visão de escravo como sujeito histórico. Maria Firmina dos Reis aventurou-se a escrever dentro das possibilidades que a sociedade brasileira do século XIX impunha a época, driblou as agruras de seu tempo e em 1859 publica seu romance *Úrsula*, obra singular por ser composta por uma mulher de descendência africana na qual evidencia a condição de desigualdade a que as mulheres, africanos e seus descendentes estavam submetidos no Brasil oitocentista, em decorrência do regime patriarcal.

Genilson de Azevedo Farias. Auta de Souza, a poeta de pele clara, um moreno doce: memória e cultura da intelectualidade afrodescendente no Rio Grande do Norte. Busca entender como se produziu uma escrita que silenciava a ancestralidade mestiça de Auta de Souza (1876-1901) haja vista a posição que ela deveria ocupar dentro do projeto dos intelectuais que ficaram a cargo da formação de uma memória para o nosso estado. Auta enquanto personagem histórica relevante nesse projeto dos intelectuais potiguares foi alçada à condição de mulher modelo e elegida no panteão das poetisas mais amadas do Rio Grande do Norte, todavia, para que pudesse ocupar tal posição teve sua ancestralidade racial escamoteada nos escritos que esses mesmos intelectuais fizeram sobre ela, o que, por sua vez, se estendeu em lugares de memória e em rituais de caráter religioso e cívico.





Maria de Lourdes Silva. Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. A partir das experiências de quatro mulheres negras professoras em universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, busca compreender como mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações, vem construindo suas carreiras na Educação Superior. E igualmente compreender as estratégias de que se valem e os apoios recebidos na constituição de serem mulheres, negras e professoras nesse nível de ensino.

Lucienia Libânia Pinheiro Martins. Afroresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Tem como objetivo geral investigar os modelos de resiliência em um grupo de mulheres afrodescendentes, em especial no que concerne à descrição do perfil do grupo de mulheres afrodescendentes participantes da pesquisa; ao entender a resiliência, seus modelos e suas características; identificar os modelos de resiliência apresentados por esse grupo de acordo com o instrumento Quest_Resiliência, uma ferramenta desenvolvida em 2006 e validada em 2009, que permite mapear comportamentos resilientes, aplicado a um grupo de 60 mulheres que se autodeclararam afrodescendentes, com curso superior e em atividade profissional na cidade de Teresina-PI.

Ricardo Alexandre da Cruz. A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social. Buscou investigar a trajetória de três mulheres negras que obtiveram sucesso escolar e social. Buscou-se apresentar os fatores e identificar os elementos que possibilitaram a elas construir trajetórias desviantes em relação a trajetória modal efetuada pelo seu grupo étnico-racial.

Janaina Damaceno Gomes. Os segredos de Virginia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955). Entre 1945 e 1955 a socióloga, visitadora psiquiátrica e psicanalista negra Virginia Leone Bicudo escreve dois trabalhos sobre relações raciais no Brasil. Nosso objetivo é analisar como os estudos de atitudes impactaram as pesquisas sobre relações raciais no Brasil durante o período em que Virginia escreveu os seus trabalhos, bem como pensar nos processos de legitimação do intelectual negro na universidade.

Camila Simões Rosa. Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias. Procura compreender a relação da mulher negra com sua estética, analisando de que forma o cabelo interfere/interferiu na construção da sua identidade ao longo da trajetória de vida.

Tania Aretuza Ambrizi Gebara. Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas. Esta pesquisa busca compreender a relação estabelecida entre famílias conduzidas por mulheres provedoras negras (pretas e pardas) pertencentes às camadas populares e o processo de educação de seus filhos e filhas. Procura, ainda, entender e identificar as estratégias elaboradas por essas mulheres nas suas vivên-

cias com duas instâncias socializadoras: a família e a escola. Interessa também a essa investigação focalizar os pontos de vista desses sujeitos e como estabelecem, veem e conduzem a educação de suas crianças. Um dos desafios desse estudo é ampliar o campo de análise da relação família e escola, estabelecendo uma interlocução com as relações sociais de raça e gênero.

Marco Antonio Pereira. E do silêncio fez-se a fala: oralidade e trajetória de vida de mulheres negras da cidade de Sorocaba. Objetivo desse trabalho foi analisar a trajetória de vida de mulheres negras na cidade de Sorocaba, a partir de suas condições de pertença racial e de gênero; responder à questão de saber o papel da militância na construção da consciência política dessas mulheres, e como esta militância pode ser entendida como uma potência educativa. A metodologia foi a de história oral e, nessa perspectiva, a análise é focada na subjetividade vivenciada pela narradora. As categorias de análise foram estabelecidas a partir da recorrência em suas falas.



A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ONU temas e debates nos relatórios do Brasil ao Comitê CEDAW

Ingrid Viana Leão¹



1 Doutora e Mestre em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). É advogada feminista, educadora, integrante do Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM). Contato: ingridleao@hotmail.com



APRESENTAÇÃO

Quais ações a favor do direito à educação foram indicadas à ONU pelo Brasil? Para a questão foi realizado um levantamento sobre a relação Brasil e Comitê CEDAW da ONU, com atenção a educação de meninas e mulheres. As observações dessa instância da ONU buscam acompanhar a implementação dos direitos humanos das mulheres com base na Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (sigla em inglês). É a referência normativa internacional sobre direitos humanos das mulheres, aprovada em 1979 na ONU.

A Convenção da Mulher, como também é conhecida a CEDAW, marcou uma nova fase da proteção dos direitos humanos no âmbito global, em que se buscou uma proteção específica de grupos a partir da noção de igualdade formal e material. Este estudo foi construído no marco do projeto Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais (2014-2015).

A busca por informações considerou os objetivos desse projeto: contribuir para o fortalecimento da igualdade de gênero nas políticas educacionais, em articulação com as questões de renda, raça/etnia e diversidade sexual, como desafio fundamental para a superação de desigualdades educacionais e garantia de direitos humanos à educação de todas e todos. A primeira parte do texto apresenta o tema da educação na interpretação do Comitê CEDAW, para em seguida conhecer as observações sobre o Brasil.

O levantamento priorizou a agenda da educação e gênero nessa instância internacional, com base nas informações prestadas pelo Estado brasileiro nos relatórios oficiais ao Comitê da ONU. Nesse cenário, buscamos mapear a educação como um direito e uma política pública apresentada pelo Estado brasileiro nesse período (2003-2012).

Destaca-se que em 2012 o Informe Brasil – Gênero e Educação constituiu base para o Relatório da Sociedade Civil Brasileira no processo de Monitoramento do Cumprimento da CEDAW (Convenção para

a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher). Suas provocações contribuíram para ampliar as perspectivas do entendimento sobre os desafios para a garantia do direito humano à educação de meninas e mulheres no monitoramento da Convenção.

O MONITORAMENTO INTERNACIONAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Não é aleatório o interesse por direitos humanos. Trata-se da base normativa em que se fundamentam os deveres do Estado para com a cidadania no plano nacional, isto é, um mínimo compromisso que direciona as decisões e ações estatais sob o fundamento da dignidade da pessoa humana. A importância de um marco normativo está relacionada à ideia de compromisso que o Estado brasileiro já assumiu publicamente, tanto com a aprovação de leis sobre determinada questão social como na realização de medidas que visam dar concretude ao direito firmado nos tratados internacionais de direitos humanos.

Por vezes, uma lei nacional se relaciona explicitamente com um compromisso internacional. É o que se pode falar da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) no Brasil. Essa lei recebeu o nome de uma petionária na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, do qual resultou em recomendação para aprovação de uma legislação sobre violência doméstica no País (Pandjarian, 2011; Piovesan; Pimentel, 2011). Ao mesmo tempo; a Lei Maria da Penha evidencia em seu preâmbulo que sua criação ocorreu em conformidade com a Constituição Federal, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Convenção CEDAW) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará).

Não é possível avançar sem mencionar que a Lei Maria da Penha amplia o dever do Estado para com o direito à educação ao trazer em seu artigo 8º a relação currículo e violência de gênero, especificamente





no capítulo de medidas integradas de prevenção. A lei assumiu a perspectiva de gênero no tratamento de episódios e experiências de violência contra a mulher, o que não se resumiria à dimensão punitiva da violência doméstica e familiar contra a mulher.

O assunto é recente e a fase posterior ao compromisso está na sua realização, tanto por meio de novas normas, como por meio de um conjunto de ações estatais, compreendidas como políticas públicas a favor dos direitos humanos.

Entre tantos compromissos com os direitos humanos das mulheres, este texto se preocupa com a educação relacionada às meninas e mulheres, sob a perspectiva do acompanhamento do conjunto de ações do Estado a realizar o direito à educação e de como o Brasil se organiza para implementar os direitos humanos das mulheres e assim dar efetividade aos direitos que já se constituem parte do dever do Estado brasileiro. Nesse sentido, é necessário ressaltar que políticas de gênero não se confundem com políticas para as mulheres (Sorj, 2011), e são mais amplas, buscam enfrentar as desigualdades de gênero na sociedade².

O contexto dessa preocupação sobre gênero e educação pode ser compreendido com base na seguinte problematização da ação governamental:

As políticas públicas, no Brasil, no geral, quando são feitas e dirigidas às mulheres não contemplam necessariamente a perspectiva de gênero. Políticas públicas de gênero são diferentes de políticas públicas para as mulheres. Estas consideram, inegavelmente, a diversidade dos processos de socialização para homens e para mulheres, cujas consequências se fazem presentes, ao longo da vida, nas relações individual e coletiva. Já as políticas públicas para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social. Isso implica que não priorizam a importância e o significado que se estabelece no relacionamento entre os sexos; ao contrário, a centralidade posta na mulher-família reafirma a visão essencialista de que a reprodução e a sexualidade causam

2 Ver Godinho, T.; Silveira, M. L. de (Orgs.). Políticas Públicas e igualdade de gênero. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher); Bandeira, L. M.; Almeida, T. M. C. A transversalidade de gênero nas políticas públicas. Revista do Ceam, v. 2, n. 1, jan/jun. 2013, p. 35-46.

a diferença de gênero de modo simples e inevitável. Configura-se, portanto, numa política pública que enfatiza a responsabilidade feminina pela reprodução social, pela educação dos filhos, pela demanda por creches, por saúde e outras necessidades que garantam a manutenção e permanência da família e não necessariamente seu empoderamento e autonomia (Bandeira, 2004, p. 8).

Quando se fala de uma política com perspectiva de gênero está se considerando o sujeito meninas e mulheres, porém sob o viés das desigualdades de gênero que atingem diferentes sujeitos na sociedade, localizando elementos que se busca enfrentar com a ação estatal, cuja consequência recai sobre determinado grupo social. A percepção das desigualdades sociais exige um conjunto mais complexo do seu encaideamento, de tal forma que a análise isolada da categoria gênero limita a visão da questão quando se está diante de uma carga de desigualdade composta, a qual se desdobra na discriminação, e exigem assim uma perspectiva de interseccionalidade, em que gênero convive com outros elementos, como raça e classe (Crenshaw, 2002).

Universo de recomendações sobre educação

Posterior à ratificação da Convenção CEDAW, o Estado tem o prazo de um ano para apresentar o primeiro relatório sobre a situação dos direitos humanos das mulheres no País. Após esse compromisso, os relatórios são apresentados a cada quatro anos, o que justifica a denominação usual de “relatórios periódicos”. Outros organismos da ONU baseado em tratados³ apresentam o mesmo método de acompanhamento

3 Atualmente são nove tratados de direitos humanos na ONU com seus respectivos comitê internacional para monitorar os direitos humanos, são eles: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (1984); Convenção de Direitos da Criança (1990), Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias (1990), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado (2006).



dos direitos humanos, que incluem sessões no Comitê – consideradas uma etapa de diálogo construtivo estabelecido com o Estado a partir das informações enviadas ao Comitê – como pressupostos para que a ONU apresente recomendações aos Estados.

O Brasil ratificou a Convenção CEDAW em 1984. E o primeiro relatório brasileiro (1985) com os outros quatro relatórios sobre o período de 17 anos (1989, 1993, 1997 e 2001) foi apresentado em 2002, o que torna 2003 o ano das primeiras recomendações sobre direitos humanos das mulheres ao país, quando ocorreu a participação brasileira na sessão do Comitê CEDAW. Desde então, foram três sessões do Brasil no Comitê CEDAW (2003, 2007 e 2012), com cerca de 80 recomendações - observações finais emitidas pelo Comitê ao final da sessão que indicam sugestão de ações específicas segundo os artigos da Convenção CEDAW. A quantidade de recomendações não se confunde com o número de ações necessárias e também não significa que são inéditas⁴.

Um pano de fundo do universo dessa participação do Brasil nesse Comitê da ONU é a periodicidade de informações, conforme apresentamos no Quadro 1, abaixo.

Vale mencionar que o processo de envio de informações e participação brasileira na ONU⁵ não é linear (Leão, 2014). As informações foram coordenadas pela Secretaria de Política para as Mulheres da Presidência da República a partir da preparação para a segunda sessão no Comitê CEDAW. Não significa que os programas indicados como ação do Estado brasileiro em favor das mulheres estejam exclusivamente sob esse Ministério, ao contrário, engloba uma ação interministerial com diferentes setores governamentais.

4 O Projeto Monitoramento da CEDAW agrupa todas as recomendações da CEDAW ao Brasil no endereço eletrônico: <www.monitoramentocedaw.org.br>; Ver documentos do Brasil na ONU em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/onu-1/organizacao_das_nacoes_unidas>.

5 Ver: DIREITOS HUMANOS INTERNACIONAIS: construção de bases para o monitoramento das recomendações da ONU ao Brasil. *GAJOP*, Recife, 2010. Disponível em: <<http://gajop.org.br/arquivos/publicacoes/Bases-para-o-monitoramento-em-direitos-humanos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Quanto ao direito à educação, ressalta-se a atribuição do Ministério da Educação. Porém, a atribuição e a responsabilidade não são exclusivas de um órgão governamental, segundo a perspectiva da transversalidade de gênero na política de Estado, isto é, “as ações políticas com especificidade de gênero devem vincular-se e relacionar-se com todas as áreas das ações governamentais e devem questionar a ideia de que existem áreas nas políticas públicas as quais estariam desvinculadas – ou se consideram neutras – em relação à condição de gênero” (Bandeira, 2004, p. 10).

Por ora, não se propõe analisar as políticas indicadas pelo governo brasileiro, e sim conhecê-las para posteriormente enriquecer a pesquisa realizada no país. Secundariamente, a sistematização pode dar suporte ao próximo relatório periódico ao CEDAW. Os documentos consultados foram os relatórios do Estado brasileiro ao Comitê CEDAW, a lista de questões e suas respostas, que podem ser considerados como fonte de informações oficiais sobre o tema. Destacam-se as informações mais recentes apresentadas ao Comitê CEDAW para a sessão em 2012.

QUADRO 1. RELATÓRIOS PERIÓDICOS AO CEDAW

Ano da sessão na ONU	Brasil	Período das informações
2003	I Relatório; Relatório Periódico: II, III, IV e V	1985-2002
2007	VI Relatório Periódico	2001-2005
2012	VII Relatório Periódico	2006-2009

Além das recomendações aos Estados, o Comitê CEDAW também elabora recomendações gerais, que são interpretações dos direitos da Convenção. Este texto considera essas duas modalidades de recomendação. Apesar de outros tratados e documentos internacionais, como a Convenção de Belém do Pará e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) protegerem o direito à educação, este texto privilegiou os documentos ligados ao Comitê CEDAW sobre o direito à educação, e especificamente ao Brasil, como Estado-Parte da Convenção desde 1984.



Vale reafirmar que a noção de Estado brasileiro implica em considerar os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A depender do conteúdo em questão, um tema exige mais do legislativo ou do executivo, municipal, estadual ou federal, ou ainda convive com a cooperação em todas as instâncias de governo. Apesar disso, quando o Estado brasileiro assume um compromisso internacional, como a Convenção CEDAW, responde pelas ações executadas pelas instâncias públicas independentemente de sua organização política e administrativa.

EDUCAÇÃO DE MENINAS E MULHERES NA CEDAW

Em 2014, o Comitê CEDAW abriu o debate sobre uma recomendação geral quanto à educação. As recomendações gerais integram um dos procedimentos de trabalho deste Comitê da ONU, com o objetivo de interpretar os artigos da Convenção CEDAW. As recomendações gerais devem ser vistas como interpretação, com base na prática do Comitê.

No caso do direito à educação, a referência na Convenção é o artigo 10º, que é bastante abrangente:

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres: a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional; b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade; c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos mé-

todos de ensino; d) As mesmas oportunidades para obtenção de bolsas de estudos e outras subvenções para estudos; e) As mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluídos os programas de alfabetização funcional e de adultos, com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimentos existentes entre o homem e a mulher; f) A redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente; g) As mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes e na educação física; h) Acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, incluída a informação e o assessoramento sobre planejamento da família.

Embora ainda não exista uma recomendação geral sobre educação, não significa que esse direito não esteja em outras recomendações gerais aprovadas na ONU ou que se restrinja ao artigo 10º da Convenção CEDAW.

As recomendações gerais já afirmadas pelo Comitê reforçam o papel da educação para: eliminação das discriminações, preconceitos e práticas que dificultem a vigência da igualdade social de mulheres (RG nº 3, 1987); mudar as atitudes relativas ao papel e à condição de homens e mulheres (RG nº 19, 1992); promover a educação em saúde sexual e reprodutiva (RG nº 24, 1999); melhorar o acesso à educação de mulheres com deficiências (RG nº 18, 1991), das mulheres que tem que criar seus filhos (RG nº 21, 1994) e das mulheres de mais idade (RG nº 27, 2010); avançar na integração das mulheres à educação (RG nº 5, 1988); desenvolver programas educativos sobre a própria Convenção (RG nº 28, 2010), o que inclui as medidas temporais de acesso à educação (RG nº 25, 2004); e realizar programas de reintegração de meninas de escolas afetadas por conflitos, com pronta reparação da infraestrutura escolar e prevenção de ataques e ameaças contras meninas e seus professores (RG nº 30, 2013). O conteúdo do direito à educação no Comitê está explícito no documento base da proposta de nova recomendação (ONU, 2014).

Por conta do debate sobre uma recomendação geral específica sobre educação de meninas e mulheres, o Comitê reafirmou um mapeamento do arcabouço jurídico do direito à educação, bem como a necessidade de elaboração de um documento sobre a temática, que possa ser considerado



um material atual quanto à questão na ONU. Para tanto, considerou os princípios já delineados em todas as recomendações gerais já adotadas pelo Comitê CEDAW, bem como os episódios de não cumprimento do direito à educação para permitir afirmar uma interpretação atual da Convenção (ONU, 2014). Essa ampla presença do direito à educação se relaciona ao “papel central que a educação desempenha para a implementação de todos os direitos incluídos na Convenção” (Pimentel, 2007, p. 309).

Se o artigo 10º é abrangente e se tantas recomendações também incluem educação, porque uma recomendação geral está em debate?

Inicialmente, pode-se falar em insuficiência na análise das informações prestadas pelos Estados-Partes ao sistema de monitoramento de tratados de direitos humanos da ONU. Isto é, as informações sobre educação informam que existe a realização do direito à educação, porém limita a perspectiva de implementação desse direito para as meninas e mulheres. Nessa direção, o Relator da ONU para o Direito à Educação (Muñoz, 2010) teceu considerações sobre o uso de dados quantitativos para afirmar o incremento da escolarização de meninas e mulheres, porém sem considerar as necessidades, ou seja, informações que colocam em risco as necessidades a ponto de invisibilizá-las. Além disso, outro aspecto da informação sobre educação de mulheres é a perspectiva utilitarista da educação.

Por exemplo, quanto ao Brasil, apresentar dados sobre a maior escolaridade e melhor desempenho de mulheres reforça a percepção de que as desigualdades na educação já foram “resolvidas” enquanto a multidiscriminação na trajetória de vida de grupos da população permanecem em uma sociedade de desigualdades e discriminações de gênero como a brasileira (Ação Educativa; Carreira, 2013). Essa percepção foi mencionada de forma crítica no último relatório brasileiro (ONU, 2012), com a tentativa de informações por região e desigualdades entre as próprias mulheres⁶.

6 “En el anexo del informe figuran pocos datos estadísticos desglosados por sexo sobre la situación de la mujer en todas las esferas abarcadas por la Convención. Sírvanse proporcionar infor-

Esse é um dos aspectos que justificam a necessidade de uma interpretação atual para o direito à educação na ONU. Outro é a importância em contribuir para uma compreensão da relação educação e outros direitos humanos das mulheres. A prática do Comitê em monitorar os Estados, por meio de informações prestadas em relatórios periódicos, permite agrupar uma série de preocupações ao longo dos anos sobre educação.

A Recomendação Geral proposta está desenhada para ter em conta as principais preocupações expressas pelo Comitê CEDAW, em respostas aos relatórios dos Estados-Partes, especialmente a respeito a exclusão de grupos desfavorecidos a educação, entre eles: a falta de uma infraestrutura adequada para satisfazer as necessidades dos grupos segundo faixa etária, em particular em zonas rurais e zonas remotas; barreiras de acesso às mulheres e meninas a educação; altas taxas de abandono escolar de estudantes do sexo feminino; baixa matrícula de meninas na educação secundária e terciária; falta de assistência à meninas grávidas ou com filhos; a insuficiente participação dos pais, professores e conselheiros na promoção da educação de meninas; estereótipos de gênero no currículo escolar, livros didáticos e materiais de ensino; persistência na segregação por sexo nos planos de estudos em particular por área vocacional; falta de professores capacitados; a violência contra às mulheres e meninas nas escolas; a falta de enfoque na idade para receber educação adequada sobre saúde sexual e saúde reprodutiva e os direitos em todos os níveis de ensino; baixa taxa de matrícula de meninas na educação secundária e terciária; altas taxas de analfabetismo entre as mulheres; barreiras que impeçam mulheres a educação de adultos e a aulas de alfabetização; restrições às mulheres de ingressar em diferentes âmbito acadêmico e profissional; as meninas migrantes e as meninas com deficiências; e, uma falta de integração entre educação sobre direitos humanos e igualdade de gênero no currículo utilizado em todos os níveis de ensino (ONU, 2014, p. 3, tradução nossa)⁷.

mación sobre la situación de la recogida de datos y los análisis en el país en general, e indíquese el grado en que los datos se desglosan para ilustrar la situación de La mujer tomando como base factores tales como su edad, situación socioeconómica, ubicación rural/urbana, raza, origen étnico y religión. Sírvanse describir la manera en que el Gobierno tiene previsto mejorar la recogida de datos desglosados relativos a las esferas que abarca la Convención” (CEDAW, 2012, §1).

7 The proposed General Recommendation is designed to take into consideration key concerns expressed by the CEDAW Committee in response to States parties’ reports especially regarding the exclusion of disadvantaged groups to education, including: lack of an adequate infrastructure to meet the needs of the relevant age cohorts particularly in rural and remote areas; barriers to women’s and girls’ access to education; high rates of female student dropouts; low levels of girls’ and women’s attendance in rural areas; non-attendance by girls who are pregnant or have children; ina-



Ao observar a ambição da nova recomendação do Comitê CEDAW demonstrar a relação entre educação e outros direitos humanos das mulheres, podemos afirmar que o debate está na direção do conceito de educação e gênero, isto é, compreender a mulher na sua pluralidade de experiências, de classe, raça, etnia, idade, lugar de moradia. Falar apenas de acesso de meninas e mulheres não alcança a proteção e garantia dos direitos humanos. Existe uma relação entre o conteúdo da educação e a vida das mulheres, essa relação é explicitada pela perspectiva de gênero que transcende a visão com foco no sujeito.

Assim, a percepção de que a política de educação para as mulheres não representa uma política de gênero surge com a constatação de que ignorar marcadores de desigualdade não responde de forma suficiente sobre a implementação de um direito no âmbito nacional. A ação estatal informada evidencia a ação estatal, mas nem tanto quanto ao seu alcance, não evidenciando quem ficou de fora de seu impacto positivo. Assim vale entender um exemplo prático sobre política pública de acordo com Bandeira (2004, p. 9):

Políticas públicas de gênero implicam e envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais, que se estabelecem entre homens e mulheres e internamente entre homens ou entre mulheres. Também envolvem a dimensão da subjetividade feminina que passa pela construção da condição de sujeito. A partir do momento em que os/as agentes públicos não têm clareza em relação a tais pressupostos,

dequate participation of parents, teachers, and counsellors in promoting girls education; gender stereotypes in school curricula, textbooks and teaching materials; persistence of sex-segregation of the curriculum particularly in vocational areas; lack of trained teachers; violence against women and girls in schools; lack of a focus on age appropriate education on sexual and reproductive health and rights at all levels of education; low enrolment of girls in secondary and tertiary education; high illiteracy rates among women; barriers that prevent women from adult education and literacy classes; restrictions on women entering different academic and vocational fields; migrant girls and girls with disabilities; and, a lack of integration of human rights education and the promotion of gender equality in curricula used at all levels of education. The proposed Recommendation will serve to demonstrate the intrinsic correlation between advancing the right to education and facilitating the other rights within the CEDAW (ONU, 2014, p. 3).

voltam-se para tratar, por exemplo, a violência e as condições de saúde centradas na mulher, exclusivamente, e não na natureza das relações e nos padrões de comportamento entre os sexos, o que acaba reduzindo as possibilidades de sua resolução. As políticas para as mulheres não são excludentes das políticas de gênero, embora tenham uma perspectiva restrita, pontual, de menor abrangência, atendendo a demandas das mulheres, mas sem instaurar uma possibilidade de ruptura com as visões tradicionais do feminino. Em longo prazo as políticas para as mulheres devem se transformar em política de gênero. A consolidação de uma perspectiva relacional e crítica pode vir a fundamentar a formulação de políticas públicas de gênero.

Com isso, podemos afirmar que o conteúdo do direito à educação para mulheres, com base no debate de uma nova recomendação e com uma visão contemporânea sobre políticas públicas, não pode estar desatrelado de marcadores sociais, como gênero. Do contrário, as desigualdades reais desses sujeitos de direitos no exercício do acesso à educação e a uma vida sem discriminação permaneceram ocultas dos compromissos do Estado com a dignidade humana de fato e de direito. A nova recomendação vem para afirmar que a atual posição dos Estados sobre o direito à educação é insuficiente, limitada aos aspectos que estão mais a serviço de demonstrar o agir estatal do que afirmar estratégias de ação para desconstrução de desigualdades sociais. O enfoque exclusivo no componente sexo biológico feminino e masculino se apresenta como perspectiva limitada para tratar a dinâmica da implementação de direitos.

A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL NO COMITÊ CEDAW

Informações sobre direitos humanos no Brasil

Embora o artigo 18 da Convenção CEDAW apresente regras gerais de apresentação de informações à ONU, o Estado brasileiro deve seguir também as diretrizes de formato e qualidade da informação que orientam o processo de elaboração e análise dos relatórios periódicos. O objetivo dessa orientação é evitar desnecessária duplicidade de informações e contribuir com a eficácia do sistema de monitoramento de tra-



tados de direitos humanos. A elaboração do relatório pelo Estado deve ser compreendida como uma oportunidade de avaliação das políticas de direitos humanos o que inclui o reconhecimento das limitações e a indicação de expectativas no planejamento institucional. Segundo a ONU, os relatórios não podem se limitar a apresentar uma “lista ou descrição de instrumentos jurídicos aprovados nos últimos anos, ao contrário, devem indicar como esses instrumentos jurídicos se refletem na realidade econômica, política, social e cultural e outras condições gerais presentes no país” (ONU, 2006, p. 24, tradução nossa).

Na última sessão em 2012, uma das recomendações do Comitê CEDAW ao Brasil reforçou o formato e qualidade das informações brasileiras. Isto significa que as recomendações da ONU, bem como os relatórios apresentados até o momento devem ser vistos no seu conjunto, e a cada período, constituindo-se uma oportunidade de dialogar sobre os parâmetros de direitos humanos.

Quando esse ponto de partida não é observado, podemos considerar que existe um vazio na análise das informações sob o ponto de vista do seguimento do cumprimento da ação sugerida na recomendação do Comitê CEDAW. De qualquer maneira, o objetivo no estudo dessas informações, é localizar a agenda educação e gênero nas prioridades do governo brasileiro e no diálogo com a ONU, a partir da relação com um mecanismo específico – Comitê CEDAW.

Com base nessa perspectiva do conteúdo das informações dos relatórios periódicos, o estudo do conteúdo educação e gênero parte das informações da sessão de 2012, última sessão no Comitê CEDAW. Faremos referência aos relatórios anteriores (2007 e 2003) na medida em que os temas forem reforçados ou novas abordagens despontem. Vale dizer que apesar da referência ser a sessão, foram consultados além dos relatórios periódicos, a resposta do Brasil às perguntas do Comitê CEDAW bem como a apresentação pública na sessão⁸.

8 É possível notar um lapso temporário entre o relatório periódico (2010) e a sessão no Comitê CEDAW (2012).

Mapeamento do conteúdo educação e gênero (Sessão 2003-2012)

Como já mencionamos, o direito à educação embora seja o título de um artigo da Convenção CEDAW, não se restringe a ele. Assim, foram identificadas um conjunto de preocupações com educação agrupadas em cinco perspectivas: i) informações sobre medidas adotadas pelo Brasil estão de forma prioritária associada à igualdade de oportunidades por meio de medidas especiais (artigo 4º); ii) eliminação de superioridade de qualquer dos sexos ou em função de estereótipos de homens e mulheres (artigo 5º da CEDAW) com ênfase na eliminação da violência; iii) Direito à educação (artigo 10º) no sentido estrito; iv) educação e saúde; e v) a educação está presente sob a perspectiva de informação sobre a Convenção (participação política, exploração sexual), ou como promoção de direitos com o formato de campanha, bem como na modalidade de formação sobre os direitos das mulheres. Esse sentido amplo de educação não será alvo deste estudo em face da generalidade das ações que abarcam todos os artigos da Convenção e por conta de configurarem exemplos de ações do governo ao se referir à capacitação e formação de maneira muito abrangente.

i) Medidas especiais⁹: A Convenção CEDAW explicita no artigo 4º e na Recomendação Geral n. 5 a relação entre medidas especiais e a aceleração da desigualdade entre homens e mulheres – “[...] recomenda que os Estados-partes façam maior uso de medidas especiais de caráter

9 “Sírvanse proporcionar información sobre la aplicación de medidas especiales de carácter temporal para acelerar la igualdad sustantiva entre el hombre y la mujer, especialmente en lo que respecta a las mujeres que viven en zonas rurales, las mujeres afrodescendientes y las mujeres indígenas. Sírvanse indicar también en qué medida há promovido el Estado parte la adopción de medidas especiales de carácter temporal de conformidad con la Recomendación general N° 25 (2004) del Comité. [...] Sírvanse proporcionar información sobre las medidas adoptadas para hacer frente a la tasa de analfabetismo de las mujeres en el Estado parte, en particular en las regiones Del sureste y el sur (CEDAW/C/BRA/7, §190). Proporciónesse también información sobre las medidas adoptadas para alentar a las mujeres a cursar disciplinas no tradicionales en La enseñanza superior (ibid., §223)” (CEDAW, 2011, §8, §13).



temporário como a ação afirmativa, o tratamento preferencial ou sistema de quotas para que a mulher se integre na educação, na economia, na política e no emprego”. O acesso à educação é um dos direitos avaliados sob essa perspectiva de medidas temporárias. No entanto, as ações indicadas pelo Brasil se restringiram ao ingresso da população negra e de egressos da escola pública nas universidades¹⁰ sem relacionar com o acesso e permanência de homens e mulheres, o mesmo ocorre quanto às informações sobre bolsas de estudo¹¹.

Tal posicionamento da informação permite compreender o direcionamento da seguinte conclusão do Comitê CEDAW ao Brasil (ONU, 2012, §25):

e) Realize uma revisão de seus dados sobre a educação e forneça, em seu próximo relatório periódico, dados precisos e informações atualizadas sobre as medidas tomadas para eliminar discriminação contra as mulheres no campo da educação e os resultados obtidos, incluindo a segregação curricular dos sexos.

Ao mesmo tempo, podemos relacionar a fragilidade da informação¹² com uma ausência de política direcionada às mulheres ou a grupos específicos de mulheres, perspectiva assumida pelo relatório do movimento de mulheres ao Comitê. Acrescenta-se que a Recomendação Geral n. 18 explicita a dupla discriminação que vivenciam as mulheres com deficiência¹³, o que amplia a visão sobre acesso à educação a partir de uma interpretação do Comitê.

10 Ver parágrafos 17-20 do relatório de 2007.

11 Idem no relatório 2007.

12 “Embora tenhamos apontado avanços como a inclusão dos quesitos gênero e raça nas pesquisas do Ministério da Educação, há ainda muito a ser feito no tocante à desagregação por sexo e raça das informações educacionais, e mesmo em relação à coleta desses dados, principalmente dos grupos tradicionalmente excluídos, como povos indígenas, pessoas com deficiência e remanescentes de quilombos” (Relatório Brasileiro, 2005, p. 58).

13 “A título de exemplo, pode-se citar que a taxa de escolaridade das meninas com deficiência na faixa de 7 a 14 anos é seis pontos percentuais mais baixo do que a taxa das meninas de 7 a 14 anos sem deficiência. Além disso, segundo dados do Unicef, se uma criança do sexo feminino vier a nascer com alguma deficiência, existe uma probabilidade quatro vezes maior de ela não ser alfabetizada. Isto se deve ao chamado “binômio deficiência-gênero” (Relatório Brasil, 2005, p. 55).

Assim, outras experiências de medidas especiais destinadas a outros grupos de mulheres poderiam estar aqui presentes. O Brasil se restringiu a apresentar a diferença no acesso¹⁴:

Os indicadores educacionais mostram uma evolução significativa na situação das mulheres rurais. Apesar de ainda serem inferiores em comparação à população urbana, é inegável o progresso ocorrido na última década, tanto em termos de taxas de alfabetização quanto em média de anos de estudo. Assim, a análise da proporção de mulheres com 15 anos ou mais e 25 anos ou mais de idade (de modo a captar a população adulta) que sabem ler e escrever indica um aumento de 15% e 20%, respectivamente, na taxa de alfabetização entre 1992 e 2003. Ao desagregar essa informação por raça ou cor percebe-se uma alta desigualdade entre mulheres brancas e mulheres negras.

O aumento das taxas de alfabetização ocorreu para os dois grupos de mulheres, mas não foi suficiente para estabelecer uma situação de igualdade nas condições educacionais: 83% das mulheres rurais brancas com idade igual ou superior a 15 anos e 79% daquelas com mais de 25 anos sabem ler e escrever.

Esses valores não atingem 70% para as mulheres negras com mais de 15 anos e não chegam mesmo a 60% para aquelas com mais de 25 anos. Ao se considerar que as mulheres negras formam a maioria da população rural feminina, pode-se inferir que os indicadores educacionais aqui apresentados não conseguem evoluir com mais intensidade em função da disparidade e do atraso em que a população negra se encontra, quando comparada à população branca. As mesmas conclusões podem ser tiradas da análise da média de anos de estudo das mulheres rurais brancas e negras. Se no conjunto constatamos uma melhora

14 *Pergunta apresentada pelo Comitê ao Brasil*: O relatório notifica que ‘a exclusão educacional das mulheres mais velhas e pobres é ainda significativa e merecedora de políticas específicas. A título de exemplo, a partir dos 45 anos a proporção de mulheres analfabetas aumenta progressivamente” bem como: “evidenciando a baixa presença das mulheres negras e índias (e também dos homens negros e índios). Descreva se o Governo tem adotado políticas específicas para o aumento da alfabetização e a promoção para mulheres mais velhas e pobres, incluindo mulheres negras e indígenas. Também indique qualquer resultado alcançado com a implementação de tais políticas”. O Ministério da Educação, por intermédio do Programa Brasil Alfabetizado, não tem adotado medidas específicas voltadas à alfabetização e promoção de mulheres mais velhas e pobres, ainda que uma grande parcela dos inscritos no Programa sejam mulheres. As mulheres negras e indígenas, independentemente de faixa etária, são indiretamente atendidas por políticas de aprimoramento da educação voltadas aos seguintes grupos/territórios: Populações Indígenas/ampliação da escolarização em terras indígenas; e Populações Quilombolas/ampliação da escolarização em áreas remanescentes de quilombos, ocupadas por descendentes de escravos (CEDAW, 2007, §18).



em ambos os grupos, ainda há uma persistente desigualdade entre brancas e negras. No entanto, a evolução desses indicadores ao longo da década foi mais favorável para as mulheres negras do que para as brancas. Isso porque se para as mulheres brancas com 15 anos ou mais de idade houve um aumento de cerca de 30% na média de anos de estudo, para as mulheres negras esse aumento foi da ordem de 64%. É preciso, porém, relativizar este fato, pois as mulheres negras partem de uma média bastante baixa em 1992 e, portanto, é mais fácil que consigam aumentos mais significativos do que as brancas, que partem de um patamar mais elevado (Brasil, 2005, p. 79-80).

Assim, o Comitê CEDAW destacou preocupação sobre mulheres rurais e condição econômica e explicitamente a carência de informações sobre mulheres desfavorecidas e o direito à saúde, com especial interesse sobre a discriminação contra mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais¹⁵.

ii) Eliminação de superioridade de qualquer dos sexos: o artigo 5º da CEDAW destaca a manutenção dos estereótipos de homens e mulheres como um elemento chave para práticas discriminatórias. Para melhor compreender a expectativa que se tem sobre a questão para com os Estados, a recomendação geral n. 3 e a n. 19 pontuam a importância de “introduzir programas de educação e informação que ajudem a eliminar preconceitos que impeçam a obtenção da igualdade da mulher”. Com

15 *Perguntas apresentadas pelo Comitê*: Sírvanse proporcionar más información y datos desglosados por sexo sobre las medidas mencionadas en el párrafo 323 del informe para mejorar el acceso a la tierra y a la propiedad de las mujeres que viven en zonas rurales. Sírvanse también describir otras medidas concretas adoptadas y los logros realizados para garantizar a las mujeres que viven en zonas rurales el acceso al crédito y a otros servicios para mejorar sus condiciones sociales y económicas. Sírvanse proporcionar más información sobre el número de mujeres que se han beneficiado del crédito de apoyo a la mujer mencionado en el párrafo 332 del informe. En los párrafos 299 a 315 del informe se hace referencia a las iniciativas de atención de salud dirigidas a diferentes grupos de mujeres desfavorecidas, como las mujeres indígenas y afrodescendientes, las mujeres con discapacidad, las ancianas y las lesbianas, bisexuales y transexuales. Sírvanse proporcionar información sobre las medidas que existan para eliminar la discriminación contra esos grupos de mujeres. Proporciónese también más información sobre el Plan nacional para la promoción de la ciudadanía y los derechos humanos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales que figura en el párrafo 107 c) del informe. (CEDAW, 2011, §§18-19).

isso, observar como a educação formal contribui ou desconstrói a violência e discriminações é uma premissa para fazer uma leitura de todos os artigos que seguem e em especial as ações mencionadas no relatório no direito à educação (artigo 10º).

Ao restringir uma leitura apenas às ações indicadas como resposta ao dever de implementar o artigo 5º da Convenção CEDAW, o Brasil apresenta com eixo central da organização da política pública a defesa e implementação da Lei Maria da Penha com base no Plano de Enfrentamento a Violência contra a Mulher, com os seguintes objetivos:

[...] reduzir os índices de violência contra as mulheres; promover uma mudança cultural a partir da disseminação de atitudes igualitárias e valores éticos de irrestrito respeito às diversidades de gênero e de valorização da paz; garantir e proteger os direitos das mulheres em situação de violência, considerando as questões raciais, geracionais, de orientação sexual, de deficiência e de inserção social, econômica e regional (Brasil, 2012, p. 18).

Nos primeiros relatórios ao Comitê a ênfase era ao debate para a aprovação legislativa. Após 2006, as informações passam a dar ênfase no crescimento de uma estrutura de Estado para denunciar e enfrentar práticas violentas, com serviços como o Disque 180. Assim também a ênfase em uma política que inclui saúde e educação, sem limitar a questão da violência contra a mulher como um problema da segurança pública.

Destacamos que o Brasil ao mencionar práticas de combate à discriminação, ora não menciona gênero, quando apresenta as ações de educação e direitos humanos, por exemplo, e ora não menciona as ações ou obstáculos à efetivação do direito à educação, quando menciona o Programa Brasil sem Homofobia. Quanto à homofobia nas escolas e a reação às iniciativas nesse âmbito, o relatório silencia em sua avaliação, informação retomada pela sociedade civil que destacou no período a suspensão de material educativo. Podemos considerar aqui um lapso temporal na produção do relatório, mesmo assim, não é fácil considerar que não se conheça outras resistências ao tema.

O Brasil reconhece práticas discriminatórias ao longo da vida escolar e profissional. Base de dados do CNPq (2003) apresentam diferença





entre a quantidade de mulheres na posição de orientadoras de dissertações e teses: “Se analisarmos as informações sobre a participação das mulheres no sistema educacional brasileiro tendo por base o recorte racial e étnico, este quadro fica bem mais complexo, evidenciando a baixa presença das mulheres negras e índias (e também dos homens negros e índios)” (Brasil, 2005, p. 56).

As carreiras profissionais são mais um indicador de igualdade entre homens e mulheres e o reforço de padrões de gênero, o que foi apresentado como uma preocupação do Comitê CEDAW ao Brasil, ao questionar sobre ações governamentais atingem carreiras específicas¹⁶.

Até o momento, contudo, não foram criadas pelo Ministério da Educação quaisquer diretrizes ou medidas que atinjam currículos e práticas de estabelecimentos de ensino médio, ou ensino médio técnico e profissionalizante, ou das instituições de ensino superior, voltadas à diminuição da segregação por sexo em carreiras acadêmicas e profissionais (CEDAW, 2007, p. 20).

Apesar dessas diferenças mencionadas no relatório do Brasil, o Estado brasileiro afirma que as ações governamentais ainda se restringem à preocupação com revisões curriculares e ao controle de conteúdo de livros didáticos¹⁷. A política de distribuição do livro didático é apresentada no sentido de que considera a perspectiva de gênero como um dos critérios de avaliação desde 1995, que não devem se restringir a uma linguagem não sexista, mas também promover positivamente a equidade de gênero¹⁸. Em relação ao material didático, a perspectiva dos direitos humanos também é uma questão respaldada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

16 Considerando a avaliação que “a cultura masculina direciona homens e mulheres a carreiras específicas”, que medidas o Governo vem tomando ou contemplando para corrigir esta tendência promovendo variadas opções acadêmicas e profissionais? (CEDAW, 2007, §16, p. 19).

17 Como exemplo de medidas o Brasil informa algumas iniciativas: Programa “Gênero e Diversidade na Escola”; o Programa “Mulher e Ciência”, e ainda o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2004) contempla, entre suas ações, “incorporar diretrizes relativas a gênero, raça e etnia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica”.

18 Ver Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

Quanto à discriminação racial, desde o segundo relatório ao Comitê CEDAW, o Brasil afirma ações para implementação da Lei nº 10.639/2003 (modificada pela Lei 11.645/08) referente à inclusão obrigatória no currículo sobre “História e Cultura afro-brasileira e indígena” A afirmação é de forma genérica, tal qual em relação ao tema de ações afirmativas na educação. Outra ação indicada é a inserção do quesito cor no formulário do Censo Escolar desde 2005, presente desde o segundo relatório periódico brasileiro¹⁹.

iii) Direito à educação: embora as ações favoráveis ao direito a educação estejam em diferentes artigos da Convenção, é no artigo 10º que as informações sobre perfil educativo estão sistematizadas, bem como programas desenvolvidos nas escolas e para o corpo docente.

Aqui o Brasil reconhece as dificuldades que as mulheres enfrentam no mercado de trabalho apesar do maior acesso à educação quando comparados aos homens, com exceção das mulheres com mais de 60 anos em que a taxa de analfabetismo é superior a de homens. A taxa de evasão escolar também é maior para homens, o que se compreende também à luz das relações de gênero em que “as meninas estão destinadas a tarefa doméstica, o que em tese poderia ser mais fácil de conciliar com as atividades escolares” (Relatório Brasileiro, 2012, p. 43).

Entre as modificações na política de educação, o Brasil indicou a recente inserção do tema gênero e orientação sexual, presente na formação de professores (Curso Gênero e Diversidade na Escola, Rede de Educação para a Diversidade) e na produção de materiais didáticos. A formação de professores também é apresentada nos programas Universidade Aberta e projeto Saberes da Terra.

19 “Para além da política de reservas de vagas para alunos(as) negros(as), vêm sendo pensadas diretrizes para as áreas de formação continuada de profissionais da educação, de publicações, visando à implementação da Lei nº 10.639/2003, e diretrizes na área de permanência, como bolsas vinculadas a pesquisas e cursos complementares para cotistas. [...] Também o questionário socioeconômico a ser aplicado em 2005 entre alunos e alunas do Ensino Médio, quando do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sofreu ajustes visando não só a adequação da linguagem – como o uso do masculino e feminino – mas a coleta de informação sobre discriminação de gênero, raça e orientação sexual” (Brasil, 2007, p. 15).



O Brasil explicita como pendente:

[...] sensibilização de gestores/as federais, estaduais e municipais; formação de profissionais da educação em âmbito nacional; promoção de uma mudança curricular que inclua o tratamento da questão de gênero de maneira transversal nos currículos de educação básica e superior; e a consequente elaboração de diversos materiais didáticos e de orientação aos/às professores/as para a prática em sala de aula. Diante da paridade de matrículas, segundo o sexo, verificada em termos gerais, com ligeira superioridade para as mulheres no ensino médio e superior, medidas de ação afirmativa restringem-se a grupos como indígenas, população do campo, quilombolas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, entre outros (Brasil, 2012, p. 44).

iv) Educação e saúde: a articulação entre saúde e educação está explícita no artigo 12º da Convenção CEDAW. O Brasil apresenta as ações nessa seção como parte da política nacional sobre direitos sexuais e reprodutivos²⁰. São indicados programas de capacitação para equipes de saúde e educadores, capacitação sobre HIV-Aids, e informação sobre atenção à saúde de vítimas de violência. Especialmente destinado a integrar à questão da saúde em todos os programas educativos, o relatório apresenta o Programa Saúde e Prevenção na Escola.

Esse programa resulta de parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e visa a reduzir a vulnerabilidade dos adolescentes às doenças sexualmente transmissíveis, à infecção pelo HIV e à gravidez não desejada, com ênfase na promoção da saúde, por meio de

20 “Saúde sexual e reprodutiva Política Nacional de Direitos Sexuais e Reprodutivos: lançada em 2005, como instrumento para ampliação da quantidade e da diversidade de métodos de anticoncepção distribuídos pelo MS aos estados e municípios brasileiros. A Política é baseada num conceito amplo de saúde da mulher, que incorpora as dimensões de saúde sexual e reprodutiva, com a preocupação de prevenir gestações não desejadas e de reduzir o número de abortos provocados e mortes maternas deles decorrentes. Com o objetivo de atender toda a população, especialmente aquela em idade fértil, e tendo como foco a informação sobre planejamento familiar, a Política organiza-se em três eixos: ampliação da oferta de métodos anticoncepcionais reversíveis, melhoria do acesso à esterilização cirúrgica voluntária e introdução da reprodução humana assistida no SUS. Desde o lançamento da Política, o MS assumiu a compra de 100% dos métodos anticoncepcionais para as usuárias do SUS e incluiu, além da pílula, a minipílula, pílula de emergência (distribuída desde 2006), os anticoncepcionais injetáveis, o diafragma, o preservativo masculino e o DIU” (Brasil, 2012, p. 60).

ações educativas de prevenção e ampliação do acesso dessa população ao preservativo masculino.

Nessa perspectiva, o Programa pretende reforçar a qualificação e a formação continuada dos professores do ensino fundamental e médio em atividades de prevenção as DST/HIV/Aids e à gravidez precoce, prevendo, em sua proposta inicial, a disponibilização de preservativos masculinos a adolescentes de 15 a 19 anos, sexualmente ativos, matriculados no ensino regular da rede pública. No ano de 2004, foram feitas adequações e ajustes neste Programa, que passou a se dirigir a adolescentes e jovens de 13 a 24 anos, englobando o ensino fundamental e médio.

CONCLUSÃO

O estudo das informações sobre gênero e educação na ONU a partir das informações do Brasil ao Comitê Cedaw esbarra em concepções de políticas para as mulheres e políticas de igualdade de gênero. Tais questões despontam fortemente quando se está diante do direito à educação, como se vislumbra no debate atual sobre uma nova recomendação geral sobre educação de meninas e mulheres, também mencionada no texto.

Informar a presença de mulheres na escola não da conta da diversidade e não responde sobre as barreiras na igualdade de gênero na sociedade com base na educação como um direito.

O artigo 5º somado ao artigo 10 da Convenção Cedaw fundamenta o compromisso dos Estados para além da escolarização de mulheres.

Até o momento o Brasil não negou seu compromisso formal com a afirmação da igualdade de gênero. Apesar disso, a listagem da ações encontradas no levantamento se apresenta como uma fotografia de iniciativas que podem ser vistas como ponto de largada, que são parâmetros mínimos que o Brasil já tornou público para a comunidade internacional e que assim também lhe compromete.





Em anexo, constam os programas encontrados nos relatórios sobre o tema educação no Brasil e o descritivo que os acompanha. Tais informações foram a base para a elaboração deste texto. Igualmente importante são as recomendações do Comitê da ONU ao Brasil em 2003, 2007 e 2012 sobre educação e gênero, agrupadas no anexo.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, D. *Informe Brasil: Gênero e Educação*. Ed. Rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BANDEIRA, L. Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas. *Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM)*: Brasília, 2005. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012B-CB0932095E3A/integra_publ_lourdes_bandeira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

BANDEIRA, L. M.; ALMEIDA, T.M.C. A Transversalidade de gênero nas políticas públicas. *Revista do Ceam*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2013, p. 35-46.

BRASIL. *VI Relatório Nacional Brasileiro: Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – CEDAW*. Organização das Nações Unidas. Secretaria Especial de Política para Mulheres, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://200.130.7.5/spmu/docs/LivroCedawWeb.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

BRASIL. *VI Relatório Nacional Brasileiro: Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – CEDAW, período 2001-2005*, Brasília, março, 2005. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/onu-1/relatorios-periodicos>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. *VI Relatório Nacional Brasileiro à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, período: 2001-2005*. Respostas às questões formuladas pelo Comitê CEDAW. Governo Federal Brasília, Brasil, abril de 2007. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/respostascedaw.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. *VII Relatório Brasileiro da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, período 2006-2009*, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/onu-1/relatorios-periodicos>>. Acesso em: 10 out. 2015.

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

DIREITOS HUMANOS INTERNACIONAIS: construção de bases para o monitoramento das recomendações da ONU ao Brasil. *GAJOP*, Recife, 2010. Disponível em: <<http://gajop.org.br/arquivos/publicacoes/Bases-para-o-monitoramento-em-direitos-humanos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. de (Orgs.). *Políticas Públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher).

LEÃO, I. Participação do Brasil nos Comitês da ONU. In: COLETIVO FEMININO PLURAL. *Monitoramento da CEDAW, Ação Permanente do Monitoramento de Mulheres*. Caderno 2. Porto Alegre, p. 35-36, 2014.

MUÑOZ, V. Os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: O Direito das Meninas à Educação – relatório do relator especial sobre direito à educação. In: MUÑOZ, V. *Educação Sexual Direito Humano*. A Pedra e o Vento. O Direito Humano à Educação Sexual Integral. Educação Não Sexista e Antidiscriminatória. CLADEM: Montevideu, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. Diretrizes harmonizadas sobre la preparación de informes con arreglo a los tratados internacionales de derechos humanos, incluidas orientaciones relativas a la preparación de un documento básico común y de informes sobre tratados específicos. *Informe del Grupo de Trabajo Técnico de los Comitès*. HRI/MC/2006/3, 10 de mayo de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. CEDAW. *Lista de cuestiones y preguntas en relación con el examen de los informes periódicos*. CEDAW/C/BRA/Q/6/Add.1, mai, 2007.

———. *Observações Finais do Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres*. CEDAW/C/BRA/CO/7, mar. 2012.

———. *Concept Note on the Draft General Recommendation on Girls'/Women's Right to Education*. 2014. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CEDAW/Pages/Womens-righttoeducation.aspx>>. Acesso em: 15 maio 2015.

PANDJIARJIAN, V. Maria da Penha, uma história de perseverança e uma estratégia exitosa. In: SOTELO, R. V. *Os direitos das mulheres em tom feminista: experiência do CLADEM*. Porto Alegre: Calábris, 2011, p. 143-172.

PIMENTEL, S. Educação, Igualdade, Cidadania – A Contribuição da Convenção CEDAW/ONU. In: SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. (Coords). *Igualdade, Diferença e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, p. 309.

PIOVESAN, F.; PIMENTEL, S. La Ley Maria da Penha em la perspectiva de la responsabilidad internacional de Brasil. In: CLADEM; CAMPOS, C. (Org.). *Ley Maria da Penha: um análisis jurídico feminista*. Lima: CLADEM, 2011, p. 149-172.

SORJ, B. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, M. C.; UNBEHAUM, S. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 98-107.



ANEXO A

Programa/Estrutura Governamental nos Relatórios do Brasil (2003, 2007, 2012)

1. Gênero e Diversidade na Escola (2006): busca capacitar profissionais de educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual. A proposta principal do Programa é fornecer elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola. Com este curso os profissionais terão, no cotidiano da escola, instrumentos para refletir e lidar com as atitudes e comportamentos que envolvam relações de gênero, étnico-raciais e a sexualidade.

2. FUNDEB e FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei 11.494/07), Trata-se da alteração das regras de financiamento da educação que, entre outras providências, amplia o financiamento para o ensino infantil. Indicado pelo Brasil como “importante demanda do movimento de mulheres”. O novo fundo atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio²¹. O novo fundo substitui o FUNDEF. Embora não diga respeito ao acesso da mulher à educação, o novo FUNDEB pretende contribuir para a ampliação do atendimento educacional público a crianças de 0 a 3 anos, uma grande prioridade para mulheres trabalhadoras.²²

3. BOLSA FAMÍLIA: programa de transferência de renda que reuni alguns programas como o BOLSA ESCOLA, e tem como umas de suas contraprestações a matrícula escolar dos filhos com idade entre 6 e 15 anos e a frequência mínima de 85% das aulas mensalmente (Lei n. 10.836/2004). Atribui às mulheres, preferencialmente, o papel de responsável pela guarda do cartão bancário.

4. SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a criação, no âmbito do Ministério da Educação, em 2004, A SECAD tem como atribuição

21 “Com o novo fundo, a educação básica atenderá 47 milhões de estudantes de creches, educação infantil e especial, ensinos fundamental e médio e educação de jovens e adultos”. (CEDAW, 2007).

22 É consagrada a noção de que a inserção feminina no mercado de trabalho é vinculada tanto à sua posição na família (chefe ou cônjuge) quanto ao número e idade dos filhos. Assim, as mulheres com filhos em idade pré-escolar são as mais preteridas pelo mercado de trabalho, e mais ainda aquelas que são chefes de família. O principal avanço em relação às regras anteriores de financiamento da educação é a inclusão de creches e pré-escolas entre os níveis de ensino para os quais se terá um valor mínimo nacional por aluno/ano fixado anualmente. A medida aumenta a garantia de financiamento e investimento nessa área. Além disso, contempla outras diferenciações até então não previstas como o binômio rural/urbano para a Educação Básica e o Ensino Médio, o Ensino Médio Profissionalizante, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Indígena.

lidar com o binômio “direitos humanos e educação”, incluindo no campo da diversidade, a discussão de gênero, raça, etnia, deficiência e orientação sexual.

5. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) estabelece diretrizes, prioridades e metas a serem cumpridas pelos governos municipais e estaduais e Federal, sendo constituído de 199 ações, distribuídas em 5 eixos: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; educação inclusiva e não sexista; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; enfrentamento à violência contra as mulheres; e gestão.

6. Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG): instrumento para o planejamento e a avaliação das políticas públicas para as mulheres e para o fortalecimento da SPM como organismo de referência das questões de gênero e de dados sobre as mulheres brasileiras.

7. Programa Diversidade na Universidade (2002): objetivo geral é apoiar a promoção da equidade e da diversidade na educação superior para afro-brasileiros, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos.

8. Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2004): concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Este programa está destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

9. Reforma Universitária (2004): trata da implantação nas instituições federais de educação superior do sistema de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, determinando o percentual de representação de negros e indígenas autodeclarados, de acordo com o percentual apurado pelo IBGE em cada estado.

10. Guia Escolar (2003): método para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Foram distribuídos até agora 53 mil Guias por todo o território nacional. O Guia permite que educadores aprendam a identificar sinais de abuso sexual nas crianças.

11. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)²³: lançado em 2003, “como fundamento a difusão de conhecimento, valores, habilidades e atitudes voltados para a construção de uma sociedade democrática e cidadã, pautada na tolerância e no diálogo com o outro, no respeito à igualdade, à diferença e a diversidade

23 O Plano é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada. Especificamente, propõe ações e metas para cinco eixos: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Ensino Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídia. Dentre essas metas, destacam-se as que buscam garantir o compromisso das instituições policiais dos governos estaduais na inclusão sistemática da educação em direitos humanos nas atividades de formação e reciclagem dos policiais.



cultural. Cinco áreas temáticas foram priorizadas pelo Plano: Educação Básica, Ensino Superior, educação não-formal, mídia e sistemas de justiça e segurança, destacando em todas essas instâncias as ações, o público-alvo e os responsáveis por sua implementação”.²⁴

12. Projeto Educação em Direitos Humanos – construindo uma cultura de Respeito à Democracia e à Justiça: projeto para implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pela Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos.

13. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI): programa para combater o trabalho infantil, busca “incorporar novas ações centradas nos aspectos de gênero, raça, condição econômica e tipo de ocupação” integrado ao Bolsa Família, também se preocupa com manutenção da frequência escolar.

14. Brasil Quilombola: formação de professores, elaboração de material didático e construção, reforma e ampliação de escolas em áreas remanescentes de quilombo, afirmação dos valores étnicos raciais nos sistemas de ensino.

15. Brasil Alfabetizado: prioriza alfabetização de jovens e adultos, subsidio aos alunos e bolsa para os alfabetizados. Integra o Programa Nacional do Livro Didático (distribuição de livros). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) existe desde 1985, com o intuito de distribuir nacionalmente material didático escolar, em cumprimento ao art. 208, inciso VII, da Constituição Federal. A avaliação e seleção das obras, seguindo critérios pautados no combate a toda forma de discriminação, inclusive a de gênero, ocorre desde 1995.

16. Programa de Apoio à Formação Superior, Indígena e às Licenciaturas Inter-culturais (2005): incentivo e apoio financeiro para manutenção e implementação de cursos para professores indígenas.

17. Ações Educativas Complementares: destinam-se a manter as crianças, adolescentes e jovens ocupados com atividades educacionais, desportivas e de lazer desenvolvidas fora do horário escolar. Estas ações apoiam, ainda, projetos emancipatórios para a inclusão e a promoção social das famílias por meio de qualificação profissional, bem como projetos que trabalham o desenvolvimento de: consciência ecológica; respeito à diversidade racial e de gênero; respeito à pluralidade cultural; conhecimentos sobre orientação sexual e prevenção a doenças; além de noções de ética e cidadania.

24 Para contribuir na implementação deste Plano, criou-se no Ministério da Educação o “Comitê de Direitos Humanos do MEC”, que vem se reunindo regularmente desde 24 de maio de 2004. No entanto, esta importante arena de debate institucional ainda não teve sua existência formalmente instituída. Em 2004, o Plano Plurianual de ações do Ministério da Educação passou a incluir, para o período 2004-2007, as primeiras ações explicitamente ligadas à formação em direitos humanos, com a criação do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania. A menção ao conceito de gênero em um instrumento de gestão como o PPA é pioneira no MEC. Gênero é compreendido entre os temas da rubrica “diversidade”, ao lado de raça, etnia e orientação sexual, entre outros.

18. Escola que Protege (2004): capacitação de profissionais de educação para identificar as crianças e adolescentes em situação de violência física, psicológica, negligência e abandono, violência sexual e exploração sexual comercial; esclarecer pais e responsáveis sobre o prejuízo das diversas formas de violência ao desenvolvimento biofísico-psicossocial das crianças, adolescentes e à família como um todo; romper o ciclo da violência em seu cotidiano, por meio dos Grupos Pedagógicos de familiares que orientam e estimulam a reflexão acerca de seus hábitos e comportamentos e resgatam a função cuidadora e provedora da família.

19. Saúde e Prevenção nas Escolas: educação preventiva e consequente melhoria na formação dos jovens, dos professores, dos pais e das comunidades, com o objetivo de reduzir a infecção dos jovens brasileiros na faixa etária de 13 a 24 anos pelo HIV e por outras doenças sexualmente transmissíveis. Além de difundir conceitos de saúde sexual e reprodutiva entre estudantes, o programa pretende ampliar o debate sobre questões relativas a direitos humanos, gênero, discriminação e preconceito, gravidez, violência e drogas, oferecendo formação continuada a professores e profissionais de saúde.

20. Programa Mulher e Ciência: apoio a pesquisas no campo dos estudos de gênero, mulheres e feminismos.

ANEXO B

Recomendações do Comitê CEDAW ao Brasil sobre educação

CEDAW (2012)

Recomendação 25: O Comitê recomenda que o Estado-Parte:

a) tome medidas para superar as desigualdades no acesso à educação para meninas e mulheres com base em sua raça, etnia e situação socioeconômica, para assegurar-lhes o acesso de fato igual a todos os níveis de ensino;

b) adote medidas específicas para melhorar a taxa de alfabetização de mulheres com mais de 15 anos e/ou visando a incentivá-las a completar sua educação básica por meio de, por exemplo, a adoção de programas abrangentes de educação formal e não-formal e formação profissional;

c) introduza medidas para mudar as normas e atitudes tradicionais, bem como práticas organizacionais nas escolas que militam contra a livre escolha das meninas para perseguir áreas de estudos não tradicionais, especialmente em áreas tecnológicas;

d) implemente as medidas previstas no Plano Nacional de Combate à Violência contra Mulheres, tendo como alvo o Ministério da Educação, bem como as campanhas de conscientização e sensibilização previstas para as escolas, visando a aumentar a possibilidade de meninas adolescentes completarem a sua educação formal; e



e) realize uma revisão de seus dados sobre a educação e forneça, em seu próximo relatório periódico, dados precisos e informações atualizadas sobre as medidas tomadas para eliminar discriminação contra as mulheres no campo da educação e os resultados obtidos, incluindo a segregação curricular dos sexos.

Recomendação 33: O Comitê insta o Estado-Parte a: (...) b) tratar a situação das mulheres e meninas em situação prisional, por meio do desenvolvimento de políticas, estratégias e programas abrangentes, destinados a facilitar o seu acesso à justiça e garantir um julgamento justo, em especial para as mulheres indígenas, e proporcionar educação, programas de reabilitação e reassentamento para as mulheres e meninas.

CEDAW (2007)

Recomendação 20: O Comitê exorta o Estado a implementar medidas abrangentes para acelerar a mudança nas atitudes e práticas amplamente aceitas que bloqueiam as mulheres em papéis subordinados e os papéis estereótipos aplicados a ambos os sexos. Essas medidas devem incluir campanhas de conscientização e educacionais direcionadas a mulheres, meninas e meninos, pais, professores e autoridades públicas, de acordo com as obrigações previstas nos artigos 2 (f) e 5 (a) da Convenção. O Comitê também recomenda que o Estado-parte aumente seus esforços para incentivar a mídia a discutir e promover imagens não-estereotipadas e positivas de mulheres e promover o valor da igualdade de gêneros.

Recomendação 27: Apesar de o Comitê reconhecer os avanços positivos na implementação do artigo 11 da Convenção, inclusive o Programa Pró-Igualdade de Gênero, o Programa para Incentivar a Autonomia Econômica para as Mulheres no Mundo do Trabalho e o Programa de Combate à Pobreza, o Comitê expressa sua preocupação com a discriminação enfrentada pelas mulheres no emprego, conforme está refletida na lacuna salarial que aumenta com seu nível de escolaridade, segregação ocupacional e menos oportunidades para avanço profissional. O Comitê expressa também preocupação sobre a situação das trabalhadoras domésticas, principalmente as mulheres afrodescendentes, que têm sido excluídas de forma geral da proteção da lei trabalhista e estão vulneráveis à exploração por parte de seus empregadores, inclusive a abuso sexual.

Recomendação 35: O comitê expressa sua preocupação com a falta de dados suficientes sobre mulheres afrodescendentes, mulheres indígenas e outros grupos vulneráveis e marginalizados, que geralmente sofrem com as diversas formas de discriminação. O Comitê observa que esta falta de informações e estatísticas suficientes o impediu de formar uma imagem abrangente da situação de fato destas mulheres em todas as áreas cobertas pela Convenção e o impacto das políticas e programas governamentais visando à eliminação da discriminação contra elas.

Recomendação 38: O Comitê enfatiza ainda que a implantação plena e efetiva da Convenção é indispensável para alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio. Solicita a integração de uma perspectiva de gênero e reflexão explícita das disposições

da Convenção em todos os esforços que visem à realização das metas e solicita que o Estado-parte inclua informações sobre as mesmas em seu próximo relatório periódico.

CEDAW (2003)

Recomendação 34: O Comitê recomenda que políticas sejam desenvolvidas e que programas dirigidos a homens e mulheres sejam implementados para ajudar a garantir a eliminação de estereótipos associados aos papéis tradicionais na família, no trabalho e na sociedade em geral. Recomenda, também, que os meios de comunicação (mídia) sejam encorajados a projetar uma imagem positiva das mulheres e da igualdade de no “status” e nas responsabilidades de mulheres e homens, nas esferas pública e privada. Papel e imagem social da mulher.

Recomendação 48: O Comitê recomenda que sejam fortalecidas medidas proativas para o acesso das mulheres a todos os níveis de educação e ensino, particularmente para grupos de mulheres marginalizadas, e que a diversificação das escolhas educacionais e profissionais sejam ativamente encorajadas para mulheres e homens.

Recomendação 52: O Comitê recomenda que profundas medidas sejam tomadas para garantir o efetivo acesso das mulheres a serviços e informações com o cuidado da saúde, particularmente em relação à saúde sexual e reprodutiva, incluindo-se mulheres jovens, mulheres de grupos em desvantagem e mulheres rurais. Tais medidas são essenciais para reduzir a mortalidade materna e para prevenir o recurso ao aborto e proteger as mulheres de seus efeitos negativos à saúde. Recomenda, ademais, que programas e políticas sejam adotadas para aumentar o conhecimento e o acesso a métodos contraceptivos com a compreensão de que o planejamento familiar é responsabilidade de ambos os parceiros. O Comitê também recomenda que a educação sexual seja amplamente promovida particularmente junto a adolescentes, com especial atenção para a prevenção e maior controle do HIV-Aids.



REDE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE (REGES)

Sylvia Cavasin¹

1 Cientista Social, cofundadora da ECOS – Comunicação em Sexualidade, pesquisadora dos temas sexualidades, direitos sexuais e direitos reprodutivos, políticas educacionais de gênero e diversidade sexual. É autora e coautora de artigos, publicações, materiais de comunicação e de advocacy. Coordenadora da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES).





APRESENTAÇÃO

Esse texto tem como objetivo apresentar, de modo geral, a atuação da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES). Com apoio da Secretaria de Política para as Mulheres, o projeto foi desenvolvido pela Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, em parceria com Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), Geledés Instituto da Mulher Negra e ECOS – Comunicação em Sexualidade.

A Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES) é uma rede de *advocacy* que se constituiu com o objetivo de sensibilizar universidades, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais sobre a importância da inclusão da educação em sexualidade na perspectiva das relações de gênero nos currículos de formação inicial de professores(as). Foi criada pela organização não governamental ECOS – Comunicação em Sexualidade², em 2009, com o apoio da Fundação Ford, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).

2 A ECOS – Comunicação em Sexualidade é uma organização não governamental que atua no Brasil desde 1989. Sua missão é contribuir com a promoção e transformação de valores e comportamentos relacionados à Saúde Sexual e Reprodutiva de Adolescentes e Jovens, sempre a partir de uma perspectiva de erradicação das discriminações de classe social, raça/etnia, gênero, orientação sexual, idade, bem como aquelas originadas por qualquer deficiência física ou intelectual. Seus projetos são operacionalizados por meio de estudos e diagnósticos, produção de material educativo, desenvolvimento de recursos humanos, assessoria a grupos e instituições. Ao longo de sua existência foi incorporando novas temáticas para atender as crescentes demandas sociais, entre elas a Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids, Participação Juvenil, Diversidade Sexual e à Violência de Gênero, sem nunca abandonar sua principal determinação que é a de atuar na promoção da Educação em Sexualidade e dos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos de adolescentes e jovens.

CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA REGES

Com base na experiência de mais de 25 anos na formação de professores(as) em a educação em sexualidade nas escolas, a ECOS deu início, em 2008, a um processo interno de avaliação de seus projetos com a preocupação de buscar elementos para a consolidação de uma política pública que levasse em conta os currículos de formação acadêmica de professores(as); a ideia era incidir para que os temas dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos e relações de gênero tivessem presença e continuidade junto à formação inicial de educadores e se consolidassem no âmbito educacional e institucional como assuntos legítimos. A partir das experiências institucionais, acreditava-se que havia uma grande ausência de informações e até mesmo a inexistência desses temas na formação inicial de educadores(as), assim como, certamente, também faltariam referências sobre projetos de educação em sexualidade desenvolvidos no Brasil e em outros países. Lembrando ainda que, a favor da legitimidade dessa temática no campo dos direitos humanos, o Brasil é signatário de diversas declarações³ relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens; uma das recomendações presente nesses documentos é o acesso da população jovem a programas intersetoriais que possibilitem a vivência da sexualidade de uma forma completa e saudável.

Contudo, a avaliação da experiência de capacitação de educadores permitiu à equipe da ECOS observar que não havia no país um consenso sobre a importância de ações abordando essas temáticas no dia a dia da escola, e nas mais diversas oportunidades, dentro e fora da sala de aula. Uma das hipóteses apontadas para tal fato foi a falta de estrutura dos profissionais de educação para lidar com os conteúdos de gênero e

3 Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), Plataforma de Ação de Beijing sobre os Direitos da Mulher (Beijing, 1995), Conferência de Durban sobre Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas (Durban, 2001), Declaração Ministerial: Prevenir com Educação (México, 2008).



sexualidade no plano político-pedagógico da escola; isso em decorrência à precariedade da abordagem dos conteúdos na formação inicial de educadores dos cursos de pedagogia e licenciaturas, ou à ausência de conteúdos e reflexões relacionadas à sexualidade e gênero, aplicável à prática pedagógica.

Cabe destacar algumas constatações verificadas na época. Entre elas o fato, de que, na maioria das vezes, quando ocorre a educação em sexualidade na escola, ela está ancorada no interesse dos(as) próprios(as) educadores(as), ou por incentivo da escola por meio de projetos e ações pontuais, caracterizados pela fragmentação e ausência de continuidade. Além disso, verificou-se a existência de uma elevada taxa de rotatividade de profissionais da educação que passam por algum tipo de formação em sexualidade, levando consigo essa experiência, apontando para a ausência deste tema nos projetos político-pedagógicos das escolas. A ECOS pode observar ainda, por meio da longa experiência na formação de educadores, não ter sido notada e compreendida a conexão entre os diferentes segmentos atuantes na área educacional: órgãos governamentais, universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais.

Nesse mesmo período de reflexão da ECOS, a Fundação Ford estava empenhada em fortalecer a área de direitos sexuais e reprodutivos no Brasil, com a identificação de organizações que trabalhassem com educação em sexualidade. Assim, em 2008, com o apoio da Fundação Ford, a ECOS realizou o diagnóstico *As Políticas de Educação em Sexualidade no Brasil 2003 a 2008*, a partir de três eixos de pesquisa: 1) um levantamento nacional de currículos e ementas de cursos de formação docente (pedagogia); 2) um levantamento dos grupos de pesquisa envolvidos com a temática de sexualidade e educação; 3) um levantamento das principais políticas de governo (restrita às capitais e governo federal) voltadas para a educação em sexualidade.

O pressuposto deste estudo foi o de identificar a presença na formação de professores de temas relacionados à sexualidade, gênero e direitos sexuais e direitos reprodutivos. Todo o processo de investigação

foi realizado com uma metodologia que privilegiou a busca virtual de informações nas *homepages* das instituições educacionais e órgãos governamentais. Tal orientação metodológica se fez necessária em função das possibilidades orçamentárias do estudo e também pelo interesse em saber se esta estratégia vem sendo utilizada como instrumento de registro de ações na área da educação em sexualidade.

Deste modo, a pesquisa revelou, na época, que as regiões sul e sudeste concentravam a maior parte de currículos de formação inicial de professores que apresentavam disciplinas sobre educação em sexualidade e que a estruturação dos currículos fica a cargo de cada instituição, não havendo uma unidade. E, ainda, considerando o baixíssimo número de disciplinas obrigatórias, concluiu-se que há conteúdos mínimos desse tema na formação de professores e, na maior parte das vezes, o acesso a eles depende quase que exclusivamente da busca individual e extracurricular do(a) aluno(a).

De acordo com os resultados da pesquisa em relação à identificação de grupos de pesquisa, verificou-se que 52 dos 847 grupos encontrados trabalhavam com gênero, sexualidade, ou gênero/sexualidade e outros temas, com maior concentração na área de Ciências Humanas, especialmente em Educação, Sociologia e História, seguidos pelos encontrados na área de Ciências da Saúde que apresenta um histórico de trabalho com sexualidade. Grande parte desses grupos foi formada a partir de 2000, observando-se que houve maior ocorrência em 2002 (oito grupos), ano de lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e momento em que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) passou a oficializar esses grupos de pesquisa e estudo. Desde então, observa-se a formação de, em média, quatro grupos por ano, com maior concentração nas regiões sudeste e sul do país. Na região sudeste, concentram-se principalmente nas universidades estaduais e na região sul, nas universidades federais.

Em relação aos resultados da pesquisa sobre políticas e programas de governo, não foi possível ir aos estados na época em que o estudo foi realizado (2008), pois os recursos financeiros eram insuficientes.



Muitas ações públicas não são informadas. A busca virtual encontrou dados disponíveis em notícias publicadas em jornais, *sites* de universidades e de grupos de pesquisa. Boa parte das páginas buscadas funcionava bem, mas não dispunham de informações suficientes sobre as ações governamentais. Com isso, pode-se pensar que esse é um sintoma da falta de organização desses dados, tendo em vista que algumas informações foram obtidas a partir de contatos com consultores e colaboradores dos programas e projetos. Diversos estados e capitais não puderam ser contemplados nesta pesquisa, pois não havia informações disponíveis.

Concluída a pesquisa em 2009 a ECOS propôs reuniões com diversos setores da sociedade – representantes da sociedade civil e governo – para discutir e apresentar os resultados e propor ações de *advocacy*; foi nesse momento que a ideia da formação de uma rede para a incidência política da educação em sexualidade na educação básica e nos cursos superiores de formação de professores, foi gestada.

A primeira “Reunião de Trabalho sobre Sexualidade na Educação: desafios para uma política pública” foi realizada em julho de 2009, em São Paulo. Participaram pesquisadoras(es) acadêmicas(os) e lideranças de organizações não governamentais envolvidas com programas, projetos e ações relacionados à promoção da educação em sexualidade. Nessa oportunidade foi apresentada uma síntese da pesquisa *As Políticas de Educação em Sexualidade no Brasil 2003 a 2008*, realizada pela ECOS. Os resultados apresentados foram fruto da análise desenvolvida ao longo de oito meses (maio a dezembro de 2008), que incluiu um levantamento das políticas mais recentes no campo da educação, (programas, projetos, ações, legislação, normas técnicas) associados à educação em sexualidade, tendo como marco histórico o período de 2003 a 2008.

Esse encontro foi uma primeira oportunidade de diálogo entre pesquisadores(as) e especialistas em sexualidade oriundos das universidades, de organizações não governamentais, de organismos internacionais. A ideia era amadurecer as discussões sobre uma política educacional

que contemple a temática da sexualidade nas escolas, de maneira mais ampla, indo além dos conteúdos atrelados à saúde sexual e prevenção. A exposição da pesquisa foi acompanhada de intervenções e debate público, tendo em vista a formação de uma frente de pessoas interessadas e mobilizadas em implementar e melhorar a qualidade da formação em educação em sexualidade nas escolas brasileiras.

Pretendia-se neste encontro analisar os resultados do projeto realizado pela ECOS e, a partir deles e da experiência dessas pessoas/instituições com a educação em sexualidade, discutir as seguintes questões norteadoras:

- Qual é a educação em sexualidade que se está oferecendo neste país?
- Queremos uma educação em sexualidade nas escolas?
- Se sim, o que é necessário para que isso aconteça?
- Qual é a educação em sexualidade que queremos? Faz sentido fomentar a criação de uma disciplina de educação em sexualidade nos currículos escolares ou o tema deve ser abordado como proposto pelos Parâmetros Curriculares (temas transversais)?
- Faz sentido uma mudança curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura para incluir a educação em sexualidade como disciplina obrigatória? Como proceder?
- Como articular numa proposta curricular conteúdos correlatos à sexualidade, como gênero, diversidade sexual, corpo, saúde, direitos sexuais, direitos reprodutivos, prevenção, de tal maneira que não permaneçam dispersos?
- Qual desafio teremos pela frente ao apoiar a educação em sexualidade nas escolas?

Ao final desse encontro, mediante muitas discussões e reflexões, avaliou-se a importância de dar continuidade às reuniões de trabalho, aprofundar o debate e se estabelecer uma rede para facilitar a comunicação e promover ações de incidência pela educação em sexualidade, na perspectiva de gênero.





Foi então gestada a ideia de rede, que se tornaria posteriormente a *Rede de Gênero e Educação em Sexualidade* (REGES), com o objetivo de abrigar um espaço para o aprofundamento temático, reflexão, debate democrático de idéias, formulação de propostas, troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos da sociedade civil que acreditam que a sexualidade é uma dimensão fundamental das relações entre as pessoas e não apenas um tema relacionado à saúde e à prevenção das doenças.

Uma das primeiras atividades da REGES foi criar uma Carta de Princípios:

1. Fomentar a incidência política e social nos meios educacionais para que os temas de gênero e educação em sexualidade sejam reconhecidos como temas dos direitos humanos e dos direitos sexuais e reprodutivos e ganhem espaço e legitimidade nas ações de formação inicial e continuada e, conseqüentemente, na instituição escolar;
2. Contribuir para que as políticas públicas educacionais insiram a educação em sexualidade e garanta os direitos sexuais e reprodutivos da população brasileira, em especial, de adolescentes e jovens estudantes;
3. Ampliar o debate público para exigir mais eficiência nas respostas do Estado e sensibilizar a sociedade em prol da educação em sexualidade no âmbito da área educacional;
4. Desenvolver estudos pautados nos direitos humanos e ações de intervenção social direta visando garantir a educação em sexualidade.

Uma série de reuniões de trabalho foi realizada, com significativa presença de professores(as) e pesquisadores(as) de diferentes universidades do país; em cada reunião aconteceram trocas e atualizações de informações, além do espaço para o debate em torno da importância de incidir na formação inicial para a educação em sexualidade. No entanto, ao longo das reuniões, não houve consenso sobre como seria a forma de

inserção da temática no currículo do ensino superior; dúvidas surgiram quanto a se tornar uma disciplina ou uma matéria nos cursos de graduação em pedagogia, ou na pós-graduação em educação; ou ainda quais seriam as chances de se garantir nas universidades os conteúdos, para além dos cursos de extensão ou em projetos específicos e pontuais sobre educação sexual, gênero e diversidade sexual.

O diálogo com instâncias governamentais gestoras das políticas públicas do ensino superior foi sempre desejado, e apontado como imprescindível, mas nunca se efetivou, apesar das tentativas e convites feitos por várias organizações participantes do grupo.

Cabe destacar, que a maioria das reuniões de trabalho, contou com o protagonismo do Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) que deu visibilidade aos desafios das relações sociais de gênero na garantia do direito humano à educação, por meio de sua *Campanha Educação Não Sexista e Anti Discriminatória*⁴.

REUNIÕES MULTICÊNTRICAS

Em 2010 e 2011, com o apoio da UNESCO, da UNFPA e da *International Women's Health Coalition* (IWHC), a REGES promoveu três reuniões em diferentes regiões do Brasil, reunindo docentes do ensino superior, bem como outros atores envolvidos com as temáticas de gênero e sexualidade na educação.

4 A Campanha Educação Não Sexista e Antidiscriminatória é uma articulação plural de organizações e pessoas da sociedade civil latino americana em defesa dos direitos humanos e por uma educação pública, laica e gratuita para todas e todos. Coordenada pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) a Campanha esteve presente em 14 países buscando dar visibilidade aos desafios das relações sociais de gênero na garantia do direito humano à educação.





Além do aprofundamento das questões sobre gênero e educação e do fortalecimento da própria rede, as reuniões regionais tiveram como objetivo divulgar o compromisso assumido pelo Brasil na *Declaração do México – Prevenir com Educação* (2008), e discutir o documento *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* (OTIES), elaborado pela UNESCO – Sede Paris, em 2009. Essa publicação, destinada a educadores e educadoras, contém uma proposta mínima de tópicos e objetivos de aprendizagem para um programa de educação em sexualidade para estudantes do ensino fundamental e médio. A adaptação para a realidade brasileira foi efetuada sob coordenação da ECOS com a contribuição de especialistas participantes da REGES.⁵

As reuniões regionais tiveram também um momento importante para a apresentação e divulgação do *Informe Brasil – Gênero e Educação*⁶, produzido no marco da *Campanha Educação Não Sexista e Anti-*

5 As adaptações sugeridas à OTIES brasileira foram classificadas em três grupos principais: 1) adequar o documento à cultura brasileira, incluindo a linguagem; 2) situá-lo no estágio atual da discussão de sexualidade no Brasil e; 3) alinhá-lo com as políticas públicas de educação em sexualidade brasileiras, que são fundamentadas nos direitos sexuais e direitos reprodutivos e na laicidade do Estado. Essas foram as balizas para a adaptação ao contexto brasileiro em 2013. Para maiores informações: *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016.

6 Partindo do marco internacional do qual o Brasil é signatário, o Informe nacional questiona o entendimento de setores governamentais e da sociedade civil que no país os desafios da garantia dos direitos das mulheres e, de forma mais ampla e relacional, a equidade de gênero (entre homens e mulheres) na educação já foram resolvidos. Esta visão é reforçada por diversos relatórios produzidos pelo Estado brasileiro nas últimas décadas que apontam a maior escolaridade e melhor desempenho das mulheres na educação como resposta definitiva às metas internacionais referentes às inequidades de gênero na educação. Nessa perspectiva, o documento problematiza tal visão e apresenta uma contribuição ao debate sobre gênero e educação, a partir da geração, sistematização e análise de um conjunto de informações que traçam um panorama dos desafios atuais. O Informe, coordenado pela Ação Educativa e por Denise Carreira, foi atualizado em 2013 a partir dos dados do Censo 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2011 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outras informações mais recentes. Cf.: Ação Educativa; Carreira, D. (Coord.). *Informe Brasil – Gênero e Educação*. Ação Educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

discriminatória sob coordenação da organização Ação Educativa, com colaboração da ECOS – Comunicação e Sexualidade, do Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV) do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo e da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DhESCA Brasil).

A primeira reunião multicêntrica da REGES ocorreu em Brasília, em setembro de 2010, reunindo 18 participantes; a segunda foi realizada em Recife, em novembro de 2010, congregando 32 participantes; a terceira ocorreu em São Paulo, em junho de 2011, com a presença de 42 participantes. Participaram docentes de universidades públicas das regiões nas quais as reuniões foram realizadas (norte/centro-oeste, nordeste e sul/sudeste, respectivamente), além de outros(as) pesquisadoras(es) envolvidas(os) com a temática, lideranças de organizações não governamentais envolvidas com programas, projetos e ações relacionados à promoção da educação em sexualidade e gênero – como o Gênero e Diversidade nas Escolas (GDE), e o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE). Participaram também, representantes de órgãos do governo estadual e municipal de cada região, sobretudo Secretarias de Saúde e Educação. A escolha dos participantes foi feita com base em seu envolvimento com as temáticas de educação, gênero saúde sexual e reprodutiva, direitos sexuais e reprodutivos. Os docentes das universidades também foram selecionados por este critério, sendo que se procurou, sempre que possível, manter o foco naqueles que atuam nas faculdades de educação. Contudo, percebendo o quanto este critério excluía outros(as) pesquisadores(as) e professores(as) também envolvidos com esse tema, a ECOS ampliou a busca para outras áreas das universidades, como ciências sociais, história, entre outras.

Em cada cidade na qual as reuniões foram realizadas, a ECOS contou com o apoio de uma instituição local. Estas instituições também colaboraram com indicações de pessoas envolvidas com as temáticas da REGES em cada região. A primeira reunião, realizada na Universidade de Brasília, contou com o apoio da Profa. Dra. Wivian Weller e de



sua equipe de orientandas, as quais colaboraram com as providências necessárias à realização do encontro, cooperando ativamente também para a elaboração do relatório do evento. Na segunda reunião, realizada na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, a ECOS teve o apoio do Instituto Papai, na pessoa do Prof. Dr. Jorge Lyra, bem como do Departamento de Antropologia da Universidade. A terceira e última reunião, realizada em São Paulo, contou com o apoio da Fundação Carlos Chagas, em especial, do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) chefiado pela Dra. Sandra Unbehaum.

As reuniões da REGES foram oportunidades valiosas para atualização de informações sobre a situação da formação em gênero e sexualidade no âmbito do ensino superior, discutir questões conceituais e metodológicas e reiterar a necessidade de incidir e dialogar com as instâncias responsáveis pelas políticas públicas educacionais do ensino básico e do ensino superior.

Importante notar que, foi de uma organização não governamental a iniciativa de formar uma rede para mobilizar e dialogar com pesquisadores, gestores, educadores, professores universitários e com as instâncias governamentais responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais. Pesquisadoras e ativistas da ECOS, imbuíram-se da missão de falar à setores da sociedade sobre a urgência de incentivar projetos de formação de educadores em gênero e sexualidade no campo acadêmico, para garantir a permanência e qualidade da educação em sexualidade nas instituições de ensino fundamental e médio. A experiência de mobilização dos mais diversos atores sociais da educação, protagonizada pela REGES, provocou interesse em diferentes espaços de gestão e de debate, repercutindo dentro e fora do país.

Cabe lembrar que, no Brasil, uma das primeiras atividades da REGES no âmbito governamental, foi participar do Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Médio, criado pela Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). O objetivo foi desenvolver e submeter ao Conselho Nacional de Educação, um plano, no contexto das agendas do ensino médio, para apoiar as escolas participantes do Programa Ensino Médio

Inovador⁷. Outras atribuições do GT foram: participar no Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio a cada três meses; consultar ações de Educação em Sexualidade realizadas pelas escolas; elaborar diretrizes e orientações para o Ensino Médio; elaborar guias, processos metodológicos e propostas de formação; desenvolver projetos pilotos com as escolas de Ensino Médio; definir mecanismos de interlocução e participação das universidades; direcionar a revisão no sistema de informações do Ministério da Educação para acessar e definir categorias a fim de identificar nos projetos das escolas, os conteúdos relevantes; participar da Conferência Nacional de Educação, com ações estratégicas.

O Grupo de Trabalho foi estruturado com representações de duas ONGs atuantes na área de educação em sexualidade, duas universidades; duas agências internacionais dois representantes da área da saúde e duas da área de educação. Durante mais de um ano o grupo se reuniu, alinhando perspectivas promissoras para o Ensino Médio Inovador, mas, infelizmente, o GT não chegou a ser oficializado, impossibilitando a continuidade do trabalho.

Fora do país, é importante destacar a participação da REGES, no I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual (I CISES) em Aveiro, em novembro de 2013. Foi organizado pelo Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, em parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Escola Superior de Educação de Coimbra, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e a Universidade do Estado de Santa Catarina.

7 O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Cf. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Ensino Médio Inovador. Área de Imprensa, [20--]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13439-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 28 jul. 2016.





A presença da REGES teve um motivo peculiar no Seminário de Aveiro, a de levar para a reunião de “Constituição da Rede Internacional de Formação de Professores(as) em Sexualidade e Educação Sexual” a experiência brasileira com a formação da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES). Essa colaboração foi bastante significativa, tendo em vista a oportunidade de incluir a necessidade do advocacy em Educação em Sexualidade como um dos objetivos a ser estabelecido na Carta de Princípios da recém-criada Rede Internacional.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Nos meses de setembro e outubro de 2013 a REGES dedicou-se à organização do *Seminário Educação em Sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no ensino superior*, realizado em 9 de outubro de 2013 na Fundação Carlos Chagas. Foi um evento promovido pela UNESCO com a colaboração da REGES. Participaram docentes de universidades públicas brasileiras, representantes de agências internacionais, governo e organizações da sociedade civil. Configurou-se como momento altamente produtivo no sentido de validar a necessidade de um trabalho coletivo e estruturado entre educadores, e atualizar as informações sobre iniciativas e metodologias desenvolvidas no âmbito das universidades.

A realização desse seminário permitiu o compartilhamento de novas experiências e a continuidade da intrincada discussão sobre a obrigatoriedade da inclusão dos temas de educação em sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente. O relatório completo do

seminário encontra-se disponível⁸, mas alguns pontos merecem atenção especial, tendo em vista a data em que ocorreu, outubro de 2013.

- as políticas públicas de educação, apesar de respaldadas em importantes marcos normativos, que possibilitam a inserção da discussão de tais temáticas nas escolas, apontam que na realidade, na maioria das vezes, é efetuada de forma isolada, por iniciativas individuais de professores(as) e pesquisadores(as) das universidades públicas e de algumas particulares. A grande aliada dessa inserção tem sido a criação de grupos e núcleos de pesquisas que discutem as temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual, raça/etnia, por docentes das universidades. Ainda assim, as disciplinas que têm sido oferecidas, em sua maioria, não são parte integrante dos currículos formais dos cursos de formação docente. Portanto, é necessária uma discussão sobre a reestruturação desses currículos para que os temas em questão passem a ser obrigatórios na formação de profissionais da educação no Brasil.
- a formação continuada, apesar de haver uma proliferação de cursos com as temáticas direcionadas aos (as) docentes da educação básica brasileira, continua padecendo de problemas estruturais e de continuidade.
- a articulação entre os grupos e núcleos existentes nas universidades é precária, portanto não se cria uma rede de discussão mais ampla e a fim de que as discussões tenham maior sintonia em âmbito nacional.
- existe urgência em promover um debate mais intenso sobre a questão dos grupos religiosos e sua influência sobre a formulação de políticas públicas educacionais voltadas à inserção da discussão sobre discriminação por diversidade sexual.

8 RELATÓRIO. Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior. Brasil: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233142por.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.



Esse seminário teve também o momento de apresentação do trabalho de adaptação ao documento *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade*, da UNESCO. Elisabete Regina de Oliveira apresentou a versão final *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro* (OTIES)⁹, adaptado pela REGES, com a contribuição de vários especialistas presentes no seminário.

Na síntese final do seminário, Sylvia Cavasin reiterou o convite¹⁰ para os presentes integrarem-se a REGES, e fechando o encontro, a representante da UNESCO propôs ações de continuidade e a possibilidade de realização de uma pesquisa para conhecer a realidade da educação em sexualidade no país, necessidade amplamente defendida pela ECOS.

Após esse seminário, a REGES, com apoio da IWHC, seguiu com as ações de *advocacy*, mas não conseguiu os recursos necessários para realizar uma atualização da pesquisa de 2008, que na época teve apoio da Fundação Ford.

Em março de 2016 a UNESCO realizou em São Paulo o Seminário *Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior*, no qual foi possível conhecer os dados e informações sobre a pesquisa efetuada após o seminário de 2013. Participaram pesquisadores(as) e docentes oriundos de universidades públicas e privadas de todo o país; além de representantes da sociedade civil, organizações governamentais e gestores de políticas públicas, alguns deles participantes das reuniões da REGES. Na pauta, a divulgação dos dados preliminares da pesquisa realizada em 2015, envolvendo universidades

9 Para maiores informações quanto ao documento adaptado pela REGES, cf. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro*: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016.

10 Sylvia Cavasin apresentou o objetivo pelo qual foi criada a REGES, em 2009... “com o intuito de unir a sociedade civil, os órgãos governamentais e a universidade para discutir as relações de gênero e a sexualidade na educação, e hoje tem inserido a discussão sobre a laicidade do estado”. Finalizando, reiterou o convite aos participantes para integrarem a Rede, dizendo que é preciso pensar estratégias a fim de avançar nessas discussões.

e docentes das cinco regiões do país. O seminário, também viabilizou a apresentação de algumas experiências exitosas sobre a inclusão das temáticas de gênero e educação em sexualidade nos currículos de ensino básico, e estimulou o debate sobre o referencial de conceitos e práticas passíveis de serem adotadas em contexto educativo. Foi observada a situação atual, desfavorável, em relação à inclusão da educação em sexualidade nas escolas e os revezes do tema “Gênero” nos Planos Municipais e Estaduais.

Cabe destacar a importância do papel da UNESCO na resistência ao avanço de posições fundamentalistas nas políticas públicas; ao mesmo tempo em que estimula o diálogo, como forma de responder aos retrocessos, também busca por possibilidades conjuntas de atuação e incidência política em meio ao cenário conservador.

A REGES NA APROVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A PREPARAÇÃO PARA A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2014

O período de agosto de 2013 a fevereiro de 2014 foi de grande importância para a agenda da REGES; pois participou ativamente de diálogos sobre laicidade e eventos para promoção da educação em sexualidade e relações de gênero com vistas à formação inicial docente no Ensino Superior. Envolveu-se na discussão sobre o adiamento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e das implicações decorrentes no processo de incidência da sociedade civil na tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. O adiamento da Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹¹ causou um grande impacto na área educacional

11 A *Conferência Nacional de Educação* (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A segunda edição da CONAE foi realizada de 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília, e teve como tema central “O PNE na Articulação do Sistema Nacional





propiciando inúmeros desdobramentos. A REGES participou ativamente da crítica a essa medida arbitrária, e em conjunto com outras organizações sociais, assinou uma Nota Pública exigindo explicações do MEC sobre o adiamento. Assinou também uma Representação encaminhada a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão cobrando o MEC a dar explicações sobre ato de cancelamento, elaborada por Ação Educativa.

Em articulação com as organizações promotoras do projeto Gênero e Educação, no período de fevereiro a junho de 2014, REGES participou da “Campanha Nacional pelo Direito à Educação” e do Movimento “PNE pra Valer!” na incidência política pela aprovação do PNE junto ao Congresso Nacional. Acompanhou o dia a dia difícil para aprovação e a “batalha” para que as conquistas consolidadas no PNE de 2010 não sofressem retrocesso; infelizmente, a influência dos fundamentalistas sobre os temas associados à laicidade, gênero, direitos sexuais e direitos reprodutivos e diversidades foi contundente. Na questão da promoção da Educação em Sexualidade e em todos os temas relacionados à perspectiva de gênero, o debate foi árduo e acirrado. O texto original do PNE, aprovado em 2010, era explícito ao recomendar: “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. A redação final, que acabou sendo aprovada, reduziu o texto para “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. A CONAE/2014 possui caráter deliberativo. As propostas aprovadas subsidiarão a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. A CONAE 2014 foi precedida por etapas preparatórias, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal. O objetivo foi garantir a participação da sociedade nas discussões pertinentes à melhoria da educação nacional. Nesses eventos os espaços de discussão são abertos à colaboração de todos – profissionais da educação, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais, científicas, movimentos sociais e conselhos de educação, entre outros. As conferências nacionais de educação são coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme estabelece a Portaria MEC nº 1407, de 14 de dezembro de 2010.

O documento final do PNE foi votado em 24 de junho de 2014, permanecendo a redação genérica. Com o PNE aprovado (Brasil, 2014a)¹² a REGES preparou-se para participar da CONAE 2014 e para incidir nas plenárias referentes aos Eixos II – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos e no Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente. O Eixo II, no qual os termos gênero e sexualidade sofreram um grande revés, foi amplamente debatido nas três oficinas preparatórias à CONAE, planejadas pela Ação Educativa, visando atuação nas plenárias.

A terceira oficina¹³ proposta pela Ação Educativa foi realizada às vésperas da CONAE, com apoio da ECOS e REGES, e teve como tema

12 Para conhecer o texto aprovado, ver: BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

13 Oficinas estratégicas preparatórias para a CONAE, promovidas por Ação Educativa: *1ª Oficina Estratégica da Sociedade Civil – Diversidades, Desigualdades e Sustentabilidade nas Políticas Educacionais*: rumo à 2ª CONAE. Reunião nacional de delegadas(os) dos segmentos do Eixo II da CONAE 2014. Local: Ação Educativa, 10 e 11 de fevereiro/2014. Objetivo: Dar início à construção de uma agenda de incidência político-estratégica entre os(as) delegados(as) do Eixo II da CONAE/2014 (Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos), vinculados(as) a movimentos e organizações sociais, visando fortalecer nossa atuação no conjunto da Conae.; *2ª Oficina Estratégica: Diversidades, Desigualdades e Sustentabilidade nas Políticas Educacionais: rumo a 2ª CONAE*. Local: Ação Educativa 21 e 22 de agosto de 2014. Objetivo: Fortalecer a articulação política entre delegadas e delegados vinculados(as) a movimentos e organizações sociais que integram os Eixos II (Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos) e Eixo III (Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável) da 2ª Conferência Nacional de Educação, visando a construção de uma agenda de incidência político-estratégica. *3ª Oficina de Trabalho Estratégico: Diversidades, Desigualdades e Sustentabilidade nas Políticas Educacionais*. Local: Ação Educativa 30 de outubro de 2014. Organização: Ação Educativa em colaboração com a ECOS e apoio da International Women's Health Coalition. Objetivo: Dar continuidade ao processo de diálogo e articulação política entre os(as) delegados (as) vinculados(as) a movimentos e organizações sociais que integram os Eixos II e III da Conferência Nacional de Educação, visando afinar atuação estratégica na CONAE, a se realizar no período de 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília. Nessa Oficina foi criado o *Grupo Tranças das Diversidades*, fruto das três oficinas estratégicas pré CONAE 2014. O Grupo teve atuação importante no decorrer e na plenária final da CONAE 2014 e lançou um Manifesto político durante a Conferência.



central as “Diversidades, Desigualdades e Sustentabilidade nas Políticas Educacionais”. Foi uma reunião de grande importância para a afinação das agendas, e o momento em que foi criado o *Grupo de Debates Tranças das Diversidades*, composto por representantes dos movimentos sociais e inúmeros participantes da REGES, e teve uma atuação preponderante no Eixo II da CONAE/2014.

Abaixo, destaque para um trecho do Manifesto do *Grupo de Debates Tranças das Diversidades* lançado na CONAE. O Manifesto apresenta 11 propostas ao PNE, discutidas e acordadas nas reuniões do Grupo Tranças e REGES. Enfatiza-se a 5ª proposta:

[...] 5) a criação de mecanismos e normativas comprometidos com a defesa ativa da laicidade, que superem os retrocessos nas políticas públicas nos últimos anos com relação às agendas de direitos sexuais e reprodutivos, de intolerância religiosa contra matrizes afro-brasileiras, de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/1996) alterada pela Lei n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, em especial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Retrocessos gerados a partir da pressão política de grupos religiosos fundamentalistas e do decorrente e crescente processo de autocensura nos órgãos governamentais. É fundamental que o governo federal retome o projeto Escola sem Homofobia e o programa Saúde e Prevenção na Escola, vinculados, respectivamente, ao MEC e aos Ministérios da Saúde e da Educação. Propomos também a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Sexualidade para educação básica e educação superior [...] (Manifesto Político, 2014, p. 5, grifo do autor).

O documento foi assinado no dia 19 de novembro de 2014, pelas seguintes instituições: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp); Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT); Centro Paranaense da Cidadania (CEPAC); Comissão Articuladora dos Professores Indígenas do Estado do Amazonas; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); Cidadania,

Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (Corsa); Ecos – Comunicação em Sexualidade (coordenadora da Rede de Educação, Gênero e Sexualidade – REGES); Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (PA); Fórum Baiano de Educação Infantil; Fórum EJA/MG; Fórum EJA/SP; Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial de Santarém (PA); Fórum Permanente de Educação Inclusiva; Geledés – Instituto da Mulher Negra.

No período de 19 a 23 de novembro de 2014, foi realizada a segunda CONAE, em Brasília, com o tema central “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Vale lembrar que realização dessa conferência é fruto de uma conquista democrática importante, haja vista uma das suas atribuições:

A CONAE possui caráter deliberativo. As propostas aprovadas subsidiarão a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino (Brasil, 2014b).

O Documento Final da CONAE 2014, com a sistematização do debate nacional sobre a educação brasileira, foi divulgado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE)¹⁴. Esse documento cumpre o papel fundamental de referência para a elaboração dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de educação. Em um processo natural, seria base para a construção dos planos, mas, infelizmente, essa não tem sido uma tarefa fácil em todo o país. O retrocesso provocado por grupos conservadores

14 As conferências nacionais de educação são coordenadas pelo *Fórum Nacional de Educação* (FNE), conforme estabelece a Portaria MEC nº 1407, de 14 de dezembro de 2010. O *Fórum Nacional de Educação* (FNE) é um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). É composto por 44 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação foi criado pela Portaria MEC n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 dez. 2011, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação, pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014 (Brasil, 2016).



fundamentalistas aos conteúdos e conquistas consagradas pelo avanço social e civilizatório na educação, tem causado grandes problemas e gerado inseguranças aos(as) educadores(as) e gestores(as) responsáveis pela elaboração dos planos. Apostando na desinformação, na ignorância e causando pânico moral às famílias, esses grupos têm praticado discursos falaciosos com ampla divulgação nas mídias e redes sociais de todo o país. Propagam que as escolas “estão proibidas” de abordarem as questões de gênero em qualquer conteúdo, ou matéria, do currículo escolar, chegando a ameaçar professores que desacatarem essa medida. Para desconstruir essa visão irresponsável e preconceituosa, organizações e movimentos da sociedade civil, das redes sociais e dos meios de comunicação têm se empenhado na desmistificação dessa falácia e na defesa da manutenção dos avanços na educação e no cumprimento das metas consagradas no PNE.

Nesse sentido, recentemente, a Ação Educativa, ECOS, Geledés, CLADEM e ABGLT lançaram, em nível nacional, um folder elucidativo criado no contexto do *Projeto Gênero e Educação*, explicitando as razões para a defesa da igualdade de gênero na política educacional brasileira e orientações sobre constrangimentos aos profissionais de educação, em caso de ameaças ou proibições sobre abordar as relações de gênero na escola sob a alegação de se tratar de doutrinação ou ideologia.

MONITORAMENTO DE CONTEÚDO NAS REDES SOCIAIS (REDE REGES E GRUPO REGES)

A página eletrônica da REGES tem atuado com assiduidade nas redes sociais, acompanhando o cotidiano da luta pela educação de qualidade no país. Inicialmente, na época da aprovação do PNE e realização da CONAE, e recentemente veiculando os acontecimentos e retrocessos que vêm marcando a educação brasileira no governo interino.

Após a CONAE a REGES continuou seguindo as discussões sobre o Plano Nacional de Educação e observando a grande mobilização em torno da construção dos planos. Estabeleceu valiosa conexão com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGT), com a “Campanha Nacional pelo Direito a Educação” e o “PNE Pra Valer”. A Campanha realizou uma excelente cobertura de mídia por meio da *clipagem* diária de todas as notícias importantes que envolveram o processo de aprovação do PNE e a realização da CONAE. Foi possível acompanhar *pari passu* o que governo, a mídia e as redes sociais divulgaram nesse período.

A REGES frequenta as mídias sociais por meio de duas inserções no Facebook: a *fanpage* (3.134 usuários) e o grupo fechado (73 membros). As duas páginas foram criadas em primeiro de março de 2014.

A *fanpage Rede REGES*, buscou um público mais amplo, que pudesse acessar e divulgar informações referentes à Educação em Sexualidade para adolescentes e jovens, Laicidade e Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos e políticas públicas no campo da Educação. Publica e compartilha uma média de três notícias por dia, desde a data de sua criação.

O grupo fechado REGES surgiu como um espaço para o aprofundamento de discussões mais específicas, além de divulgar trabalhos associados aos temas da REGES. Dele fazem parte professores(as) universitários, pesquisadores(as) e estudantes, sendo que a maioria já acompanhava a rede desde a sua criação.

Os principais parceiros, fontes e páginas utilizadas na produção e veiculação de conteúdo pela *fanpage* da REGES são as seguintes: Organizações em defesa de direitos e bens comuns (Abong); ABGLT; Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; CONAE 2014; Conectas; De Olho nos Planos; Ensaio de Gênero; Geledés; Gênero e Educação; Movimento “PNE pra Valer!”; Observatório da Educação – De Olho na Mídia; Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ); Revista Nova Escola; UNESCO na Rede; Undime.

Sobre o público-alvo da *fanpage*: Localização – Brasil e principais capitais; Idade – 25 ou mais; Interesses – Direitos Humanos, Laicidade,



Universidades, Direitos da Mulher, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, Igualdade de Gênero, Raça, Diversidade Sexual, Professores, Educação em Sexualidade; Nível educacional – Ensino Médio, Graduação, Pós-graduação, Mestrado e Doutorado; Idioma – Português (Brasil).

Quanto a uma das Campanhas na *fanpage*, embora o tema da laicidade tenha sido excluído das discussões sobre políticas públicas oriundas do governo, a REGES realizou uma campanha dentro de sua Fanpage, publicando 11 pôsteres sobre esse tema. Durante onze semanas publicou uma frase sobre laicidade e direitos. A ideia foi possibilitar o compartilhamento deste material pelos mais de 3.100 seguidores. A campanha foi compartilhada durante seis meses, curtida e comentada dentro da Rede Social *fanpage* da REGES.

CONCLUSÃO

A REGES foi coordenada pela ECOS desde 2009. Um olhar sobre a sua atuação ao longo de sete anos permite constatar que entre os diferentes temas sociais em disputa, a rede conseguiu contribuir para o passo inicial no reconhecimento da Educação em Sexualidade como um direito a ser promovido e compartilhado na formação de educadores(as) e educandos(as). Ao propor a abertura do diálogo entre as diferentes organizações da sociedade civil, as instâncias governamentais e as universidades, a REGES fez a diferença, e cumpriu o seu objetivo. Colaborou para que universidades e organizações sociais pudessem por na agenda a importância da Educação em Sexualidade na formação inicial e continuada. Nos últimos anos muitos avanços foram alcançados, agora, resta não esmorecer diante do momento atual, pródigo em retrocessos.

Hoje, a atividade mais recorrente da REGES está voltada para a comunicação nas redes sociais. A esperança é que a experiência da REGES seja um exemplo de projeto de ação, associado à urgência de abrir cami-

nhos para o debate. E, que não se perca a noção de que é necessário consolidar, dia a dia, as conquistas e promover ações efetivas no campo da política educativa, em especial na formação inicial de educadores(as).

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, D. (Coord.). *Informe Brasil – Gênero e Educação*. Ação Educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. *Conferência Nacional de Educação: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Ensino Médio Inovador*. Área de Imprensa, [20--]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13439-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. Secretaria Executiva do Fórum Nacional de Educação. *O Fórum*: apresentação. Acesso à informação, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/o-forum/2016-01-05-11-49-54>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

MANIFESTO POLÍTICO: por uma maior radicalidade na superação de desigualdades, na promoção dos direitos humanos e inclusão, na valorização da diversidade e sustentabilidade socioambiental e no fortalecimento da participação popular em educação. *Tranças da Diversidade na Educação*: Grupo de Diálogo sobre direitos Humanos, Diversidade, Inclusão e Sustentabilidade. Brasil, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Manifestos/Manifesto-TrancasdaDiversidade.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA O CENÁRIO BRASILEIRO: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016.

RELATÓRIO. Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior. Brasil: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233142por.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.



Folheto para as escolas



**PELO DIREITO À
IGUALDADE DE GÊNERO
NA ESCOLA**

**JUNTAS E JUNTOS
SOMOS MAIS FORTES**

Disponível em: <www.generoeeducacao.org.br>

Participantes das oficinas de trabalho estratégico



GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA NA EDUCAÇÃO: AMEAÇAS, DESAFIOS E AÇÃO POLÍTICA (25/11/2015). Andressa Pellanda (Campanha Nacional pelo Direito à Educação); Beto de Jesus (ILGA-LAC); Carolina Munis (CRP/Rede Respeito se Aprende na Escola); Célia Regina Rossi (UNESP); Clóvis Arantes (ABGLT); Cris Cavaleiro (UENP); Denise Carrera (Ação Educativa); Eliane Maio (UEM); Fábio Meirelles (Inspirare); Fernando Araújo (Ação Educativa); Ingrid Leão (CLADEM); Jaqueline Santos (Ação Educativa); Jimena Furlani (UDESC); Leonardo Morjan Britto Peçanha (IBRAT); Liliane Garcez (Tranças); Lula Ramires (Corsa); Marcelo Moraes (SMDHC); Maria Falcão (Ação Educativa); Michele Escoura (Ação Educativa); Osmar Garcia (COMERC); Sandra Unbehaum (FCC); Sonia Orellano (SOF\MMM); Suelaine Carneiro (Geledés); Sylvia Cvasin (ECOS); Thais Gava (FCC); Toni Reis (ABGLT); Vanessa Fonseca (Promundo); Vera Soares (Observatório da Mulher); Vinícius Xavier (Fórum EJA).



MULHERES NEGRAS E A EDUCAÇÃO (11/12/2015). Antônia A. Quintão (Mackenzie/IHESP); Carolina Trevisan (Jornalistas Livres/Andi); Denise Carreira (Ação Educativa); Ednéia Gonçalves (Ação Educativa); Gevanilda Santos (Soweto Org. Negra); Janja Araujo (NEIN-UFBA); Jéssica Ipólito (Gorda e Sapatão Blog); Jéssica Moreira (Nós, Mulheres da Periferia); Juliete Vitorino dos Santos (Mestranda UFABC); Luís Bombom (ICEAFRO/UNEB); Mara Luca S. (Marcha Mundial das Mulheres); Márcia Lima (USP/CEBRAP); Mari Medeiros (SME-PMSP); Maria M. Ferreira da Costa (APC Congado); Maria Sylvia Oliveira (Geledés); Nilza Iraci (Geledés); Rosana B. Monteiro (UFSCAR-Sorocaba); Suelaine Carneiro (Geledés); Sueli Carneiro (Geledés); Sylvia Cvasin (ECOS); Tânia Portela; Tatiane S. P. de Souza (APC Congado); Valéria Alves (USP/Ação Educativa); Valéria Reis; Yara Barros (DRE - Cap. Socorro).



DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DE MULHERES LÉSBICAS, BISSEXUAIS E TRANS (30/01/2016). Ana Claudia Simão (Psicóloga/Socióloga); Anna Paula Vencato (UNIMES); Ariel Nolasco (Transcidadania); Denise Carreira (Ação Educativa); Elisabete Regina Oliveira (FEUS); Elisângela Fernandes (CENPEC); Herbe de Souza (Prefeitura de Caieira); Ingrid Leão (CLADEM); Jaqueline Santos (Ação Educativa); Jéssica Ipólito (Gorda e Sapatão Blog); Julio Maria Neres (CENPEC); Juny Kraiczyc (Transcidadania); Karina Almeida (Estado-SP); Luciano Palhano (IBRAT); Luiz Rodolfo Hein Soares (SME S. Bernardo); Lula Ramires; Marcelo Moraes; Márcia Cabral; Maria Falcão (Transcidadania); Mônica Saldanha (UNISAL); Natasha Avital (Bi-Sides); Paola Souza (Transcidadania).



GÊNERO E RAÇA NA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (24/02/2016). Ana Lúcia Silva Souza (UFBA); Ana Maria G. Colombo (EJA Santo André); Análise da Silva (Fórum Mineiro de EJA); Angélica Kuhn (FEUSP); Ariel Nolasco (Transcidadania); Carolina M. R. Silva (EJA Santo André); Denise Abreu (CIEJA Sé-Cambuci); Denise Carreira (Ação Educativa); Ednéia Gonçalves (Ação Educativa); Izaura N. Yoshioka Martins (Mauá/SDC); Jaqueline dos Santos (Ação Educativa); Joana Célia dos Passos (UFSC); Luis Felipe Soares Serrão (Ação Educativa); Márcia R. Adão Alberti (UNICAMP); Maria Falcão (Transcidadania); Maria Lúcia da Silva (Marcha Mundial das Mulheres); Maria Raidalva N. Barreto (IFBA); Mariângela Graciano (UNIFESP/GPU); Michele Escoura (UNICAMP/Ação Educativa); Miriam Alves (Bloco das Pretas/Fórum Metro EJA/EECUN/Fórum das Juventudes); Natalino Neves da Silva (IFMG-Campus Ouro Preto); Pedro de Souza Santos (USP); Sandro Firmino; Sérgio Haddad (Ação Educativa); Sonia Coelho (SOF/Marcha das Mulheres); Sylvia Cansavin (ECOS); Vanessa Nunes; Vinícius Zamattaro (Fórum EJA).



Fernando Araújo

CURSO EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE (60 horas), 2º semestre de 2015.



Denise Eloy

SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E EDUCAÇÃO: REPENSANDO A AGENDA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (2 e 3/05/2016).