

AS PROPOSIÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM PERSPECTIVA DE GÊNERO NO BRASIL E NO CHILE (1994-2016): UM ESTUDO COMPARADO

NEIVA FURLIN¹ 

MARELI ELIANE GRAUPE² 

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as proposições de políticas educacionais nos Planos da Secretaria de Políticas para as Mulheres no Brasil e do Serviço Nacional da Mulher no Chile, no período de 1994 a 2016. Busca-se identificar as aproximações e especificidades e como esses mecanismos respondem às medidas de organismos internacionais. É um estudo qualitativo de tipo documental. A análise dos dados seguiu o método comparativo, segundo os pressupostos teóricos de Badie e Hermet. Resultados apontam que tanto o Brasil quanto o Chile incorporaram em seus planos proposições para a promoção da equidade de gênero. Contudo algumas dessas proposições são similares e outras distintas, que traduzem o contexto sociocultural de cada país.

Palavras-chave: Perspectiva de gênero. Políticas educacionais. Organismos internacionais.

THE PROPOSITIONS OF EDUCATIONAL POLICIES WITH A GENDER PERSPECTIVE IN BRAZIL AND CHILE (1994-2016): A COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT: This article aims to analyze the propositions of educational policies in the Plans of the National Secretariat of Policies for Women in Brazil and of the Women's Service, in Chile, in the period 1994–2016. It seeks to identify the approaches and specificities and how these mechanisms respond to the measures of international organizations. It is a qualitative documentary study. Data analysis followed the comparative method, according to the theoretical assumptions of Badie and Hermet. Results show that both Brazil and Chile incorporated proposals for the promotion of gender equality in their plans. However, some of these propositions are similar and others are different, which translate the sociocultural context of each country.

Keywords: Gender perspective. Educational policies. International organizations.

1. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação – Joaçaba (SC), Brasil. E-mail: nfurlin@yahoo.com.br

2. Universidade do Planalto Catarinense – Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde – Lages (SC), Brasil. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br

Editor de seção: Vicente Sisto 

LAS PROPOSICIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN BRASIL Y CHILE (1994-2016): UN ESTUDIO COMPARATIVO

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las proposiciones de las políticas educativas en los Planes de la Secretaría de Políticas para la Mujer en Brasil y del Servicio Nacional de la Mujer, en Chile, en el período 1994–2016. Se busca identificar aproximaciones y especificidades y cómo estos mecanismos responden a las medidas de los organismos internacionales. Es un estudio cualitativo documental. El análisis de datos siguió el método comparativo, según los aportes teóricos de Badie y Hermet. Los resultados muestran que tanto Brasil como Chile incorporaron propuestas para la promoción de la igualdad de género en sus planes. Sin embargo, algunas de estas proposiciones son similares y otras son distintas, lo que refleja el contexto sociocultural de cada país.

Palabras clave: Perspectiva de género. Políticas educativas. Organismos internacionales.

Introdução

O debate em torno da implementação de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero foi fortalecido a partir da construção de normativas internacionais. Entre essas destacamos a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) de 1979, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, mais conhecida como Conferência do Cairo, realizada em setembro de 1994, e a Conferência Mundial das Mulheres de Pequim de 1995. (FURLIN, 2021b). Tais eventos não somente afirmaram a necessidade de políticas públicas com perspectiva de gênero, como também foram fundamentais para a construção de um compromisso jurídico global pela garantia dos direitos das mulheres, entre os quais o direito de acesso à educação, que se constituiu em uma ferramenta para alcançar a igualdade de gênero.

Assim, a perspectiva ou a transversalidade de gênero se tornou uma exigência na formulação de políticas públicas e não significou apenas a necessidade de criar um ministério ou uma secretaria específica de ação voltadas às mulheres, mas também incorporar a transversalidade de gênero em todas as políticas de Estado, desenvolvidas nas diferentes áreas governamentais. Vale recordar que o conceito de transversalidade de gênero é uma tradução de *gender mainstreaming*, que foi adotado pelas Nações Unidas, na Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial das Mulheres, em 1995.

A transversalidade¹ de gênero não é um tipo de política pública de igualdade, uma estratégia de política pública, que não tem um fim em si mesmo. A incorporação do enfoque de gênero em uma política ou em uma instituição é um meio para alcançar um objetivo maior, que é a igualdade entre mulheres e homens e a plena cidadania das mulheres (GUZMÁN BARCOS; MONTAÑO VIRREIRA, 2012).

É nessa direção que se situa a reflexão do presente artigo, que é parte de um estudo comparativo mais amplo acerca das políticas de gênero promovidas pelos Estados brasileiro e chileno. Objetiva-se analisar as proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero nos Planos Nacionais da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) no Brasil e do Serviço Nacional da Mulher (Sernam), no Chile, no período de 1994 a 2016². Busca-se identificar as aproximações e especificidades e como esses mecanismos respondem às medidas de organismos internacionais.

O estudo tem como base a Plataforma de Ação de Pequim, documento que resultou da IV Conferência Mundial das Mulheres de 1995. Busca-se analisar como os países incorporaram as medidas

propostas nesse documento em seus planos governamentais, em vista de promover a igualdade de gênero e a superação da discriminação e da violência contra as mulheres por meio da Educação.

A redução das desigualdades de gênero tem sido uma das preocupações dos Estados Nacionais, nas últimas três décadas, cuja atenção política, indubitavelmente, ocorreu por pressão de atores sociais, como os organismos internacionais e movimentos feministas e de mulheres³. Dessa relação entre Estado e sociedade emergiram mecanismos institucionais com a função de elaborar, articular e implementar políticas públicas com perspectiva de gênero em diferentes setores e ministérios do governo, como estratégia de intervenção na realidade sociocultural, com vista a produzir efeitos culturais, no sentido de construir novas práticas sociais, reduzir as desigualdades de gênero, a discriminação sexista e a violência contra as mulheres (FURLIN, 2020; 2021a).

De acordo com Salazar (2015), a incorporação das políticas de gênero na agenda pública resultou de diferentes fatores, sobretudo dos compromissos jurídicos assumidos pelos Estados e governos e da pressão e mobilização das organizações de mulheres e de movimentos feministas que reivindicavam os direitos das mulheres, em um cenário social de violência doméstica, discriminação e desigualdade de gênero, exigindo uma resposta às suas demandas por parte das instituições estatais.

O marco jurídico e político acerca dos direitos das mulheres foi se consolidando a partir da década de 1990, por meio da realização de conferências e convenções internacionais, onde se criaram medidas políticas voltadas para a resolução dos problemas que envolvem as questões de gênero. O marco dessa trajetória foi a década de 1970, declarada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a *Década das Mulheres*, caracterizada pela efervescência dos movimentos sociais de mulheres e feministas e pelo fortalecimento da ideia sobre a necessidade de um mecanismo, na arena estatal, que fosse orientado para elaborar políticas públicas⁴. A proposta se fortaleceu com os documentos que resultaram das Conferências Mundiais da ONU sobre os Direitos Humanos das mulheres e da CEDAW, de 1979⁵, que está em vigor desde 1981, sendo esta, o primeiro tratado internacional a abordar, de forma ampla, sobre os direitos humanos da mulher (BANDEIRA, 2004; FURLIN, 2021a).

De acordo com Miranda e Parente (2014, p. 247),

Os resultados das conferências foram sinalizados de forma mais concreta na década de 1990 com a incorporação do *gender mainstreaming*, com o empenho na criação de agências especializadas em articular, criar, implementar e monitorar as políticas de igualdade em vários países do mundo. A incorporação desses mecanismos para a igualdade mostra o resultado de um longo processo marcado pelo diálogo de vários atores, dos quais destacamos as feministas, os parlamentares e os gestores públicos.

Os países signatários da Plataforma de Ação, da IV Conferência Mundial das Mulheres realizada em Pequim 1995 e da CEDAW, comprometeram-se em assegurar os direitos das mulheres, adotando medidas legislativas, judiciais e administrativas e apresentando à ONU relatórios sobre os avanços obtidos com relação às 12 áreas de preocupação apontadas pela plataforma de ação. De acordo com Viotti (1995, p. 149), a Plataforma de Ação se constituiu um “guia abrangente para orientar governos e sociedade no aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas e na implementação de programas para promover a igualdade de gênero e evitar a discriminação”. É importante ressaltar que a Plataforma de Ação de Pequim consagrou três inovações com potencial transformador para a promoção dos direitos das mulheres, que são: o conceito de gênero, o enfoque da transversalidade e a noção de empoderamento (FURLIN, 2021b).

Apesar das especificidades do contexto político pós-ditadura do Brasil e do Chile, conforme apontam os estudos de Pedro e Woitowicz (2009), Serrano (1992) e Feliu (2009), a elaboração de políticas

para a igualdade de gênero tem seguido a tendência latino-americana, que iniciou com foco na igualdade de oportunidades e depois na equidade de gênero com base nos direitos, que foram sendo implementadas a partir da estratégia da transversalidade de gênero nas políticas promovidas por todos os setores do Estado (ARRIAGADA, 2006).

Na América Latina, a institucionalização das políticas com perspectiva de gênero aparece como resultado de uma trajetória histórica de mobilizações feministas que se articularam em torno da luta pela democratização e pelos direitos das mulheres, que foram ocorrendo de modo distinto em cada país. No Brasil, esse processo ocorreu por meio da interlocução entre as feministas que atuavam na estrutura do Estado e as que atuavam nos sindicatos e movimentos sociais (FURLIN, 2020). Já no Chile, a institucionalização das políticas de gênero teve destaque a luta de mulheres feministas que entraram na estrutura do Estado, filiadas a partidos de esquerda, que integravam a *Concertación pela Democracia*, sem a participação dos movimentos sociais, os quais foram sendo isolados e se desmobilizando após a ditadura. Além disso, diferentemente do Brasil, a redemocratização do Chile ocorreu com a permanência da Constituição elaborada em contexto de ditadura e isso, de certo modo, gerou impedimentos para que a sociedade construísse processos de mobilização e participação na definição dos rumos do país (FURLIN, 2020; PEDRO; WOITOWICZ, 2009).

A institucionalização das políticas com perspectiva de gênero se constituiu uma ferramenta importante para a promoção da equidade e a justiça de gênero, imprescindíveis nas democracias modernas, sem as quais não há desenvolvimento social e nem econômico. Sendo assim, o campo da educação é um espaço fundamental para fomentar valores igualitários e uma cultura de direitos e de respeito às diversidades (FURLIN, 2021a).

Os três Planos de Políticas do Sernam, hoje Ministério da Mulher e Equidade de Gênero (MMyEG)⁶, no Chile, e da SPM, no Brasil, definiram eixos estratégicos para transversalizar gênero nas políticas, como caminho para fazer acontecer a justiça social e promover uma cultura democrática, fundada na igualdade de direitos e no respeito às diversidades.

As políticas de gênero, além de operarem no plano econômico e político, visam atingir a própria dinâmica cultural, no sentido de contribuir para a construção de novas representações culturais sobre os papéis sexuais. Nesse sentido, enfatizamos a importância desse estudo, em que se analisa as propostas de políticas educacionais com perspectiva de gênero, identificando o potencial de transformação cultural das ações propostas pelo Brasil e Chile, em suas especificidades e aproximações.

Pressupostos Metodológicos e Teóricos

Este estudo integra o projeto *Processo de institucionalização e o desenho das políticas de gênero no Brasil e Chile na gestão de Dilma Rousseff e Michelle Bachelet: Um estudo comparativo* e se caracteriza como de abordagem qualitativa do tipo documental e exploratória, tendo como base os três Planos Nacionais de políticas para a igualdade de gênero da SPM e do Sernam, vigentes no período de 1994 a 2016⁷, na sua relação com as medidas da Plataforma de Ação de Pequim de 1995, da qual Brasil e Chile são signatários. Trata-se de uma pesquisa comparativa com o objetivo de averiguar como os Estados chileno e brasileiro se comprometeram com as medidas da Plataforma de Ação de Pequim na elaboração de políticas com perspectiva de gênero para a educação.

Assim, nos planos de políticas selecionamos as ações que foram propostas para o eixo educação⁸ e organizamos essas informações segundo os objetivos estratégicos para a Educação contidos na Plataforma de Ação de Pequim. Tais objetivos foram assumidos como categorias temáticas, conforme evidenciamos na Tabela 1.

Tabela 1. Objetivos estratégicos para a área de preocupação “Educação e treinamento das Mulheres” da Plataforma de Ação e número de suas respectivas medidas

Objetivos estratégicos	Medidas
Assegurar a igualdade de acesso à educação	10
Eliminar o analfabetismo entre as mulheres	6
Aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente	11
Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação	19
Alocar recursos suficientes para as reformas da educação e controlar a implementação dessas reformas	10
Promover a educação e capacitação permanentes para meninas e mulheres	3

Fonte: Retirado de Furlin (2021b), elaborado com base na Plataforma de Pequim (VIOTTI, 1995).

Seguindo os pressupostos da análise temática de Bardin (2016), as medidas correspondentes a cada objetivo estratégico ou núcleos de sentidos foram tomadas como subtemas. A seguir, agrupamos as ações encontradas nos eixos para a Educação dos três planos de políticas do Brasil e do Chile, segundo as medidas sugeridas pela plataforma de ação (subtemas) de acordo com cada objetivo estratégico (categoria temática). Essa aproximação dos temas foi necessária para, em um segundo momento, realizar a análise comparativa das proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero nos dois países, verificando as especificidades e aproximações e como cada país respondeu às exigências em cada objetivo estratégico da Plataforma de Ação (FURLIN, 2021b).

Conforme se visualiza na Tabela 2, os três Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (PNPMs) do Brasil e os três Planos de Igualdade do Chile⁹ projetaram políticas educacionais com perspectiva de gênero em um eixo específico de ação ou perpassando outros eixos.

Tabela 2. Eixos estratégicos para políticas educacionais nos Planos Nacionais de Políticas para a Igualdade de Gênero do Brasil e Chile.

Países	Planos	Eixo sobre a educação	Prioridades/ objetivos	Ações/ diretrizes
Chile	Plano 1994-1999	Participação equitativa de homens e mulheres nos processos educativos, produção e transmissão de conhecimento	8 objetivos	31 ações
	Plano 2000-2010	Sem um eixo específico, mas com ações em outros eixos, sobretudo no de “ <i>Uma cultura de igualdade</i> ”	4 objetivos	18 diretrizes
	Plano 2011- 2020	Sem um eixo específico, mas com ações em outros eixos, sobretudo no de “ <i>Autonomia na sexualidade e nas decisões reprodutivas</i> ” e no “ <i>As meninas e os meninos: um ponto de partida para igualdade</i> ”	4 objetivos	9 diretrizes
Brasil	Plano 2005-2007	Educação inclusiva não sexista	5 objetivos e 5 prioridades	31 ações
	Plano 2008-2011	Educação inclusiva não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica	6 objetivos e 6 prioridades	37 ações
	Plano 2013-2015	Educação para a Igualdade e Cidadania e com ações também em outros Eixos	6 objetivos e 6 linhas de ação	61 ações

Fonte: Elaboração própria com base nos Planos Nacionais do Sernam e SPM, já utilizada na contextualização em artigo anterior (FURLIN, 2021a).

Vale destacar que os Planos Nacionais de Políticas para a Igualdade de Gênero se constituíram um instrumento político do Sernam e da SPM na promoção de políticas transversais para a igualdade de gênero, tendo em vista as 12 áreas de preocupação prioritárias diagnosticadas pela Plataforma de Ação de Pequim, entre as quais está a educação. Em outras palavras, são ferramentas de política pública para garantir a institucionalidade e a transversalidade de gênero, nas ações governamentais com fins a melhorar as condições de vida das mulheres (FURLIN, 2021a). Se compararmos os títulos dos eixos para as políticas educacionais de gênero, observamos um avanço mais significativo em termos de temáticas no caso brasileiro em relação ao chileno.

Enquanto no Brasil houve um amplo processo participativo com o envolvimento da sociedade civil na elaboração dos planos de políticas, no Chile foi assumido um critério mais técnico, ou seja, os planos foram produzidos por atores estatais partidários e pela contratação de especialistas (SALAZAR, 2015)¹⁰. Indubitavelmente, que modelo adotado em cada país reflete as relações entre sociedade civil e Estado, que se estruturaram no processo de redemocratização desses países¹¹.

A análise comparativa dos achados nos planos de políticas para a igualdade de gênero, na sua relação com as medidas da Plataforma de Ação de Pequim, seguiu a proposta metodológica de Badie e Hermet (1993), que se fundamenta em uma perspectiva interpretativa e compreensiva. Segundo esses autores, o método comparativo permite comparar fenômenos sociais que pertencem à mesma categoria, mesmo que estejam em contextos diferentes. Assim, ele se torna fecundo para explicar a gênese e as diferenças da configuração ou de arranjos dos fenômenos estudados. Para Badie e Hermet (1993), é preciso que esses fenômenos sejam comparáveis, isto é, que tenham pontos em comuns e que pertençam a mesma categoria, para que a comparação se torne válida, e ao mesmo tempo, que tenham sua distinção para que a comparação seja útil.

Na esteira dessas considerações, o fenômeno aqui estudando, ou seja, a proposição de políticas para a educação com perspectiva de gênero, inseridas nos Planos de Políticas para as mulheres do Brasil e do Chile, apresenta esse potencial de comparação por apresentar pontos comuns, mas também distintos, quando consideramos a especificidade dos contextos político, social e cultural de cada país. Trata-se de uma perspectiva que permite nos afastar de tendências universalistas e se apresenta fecunda para analisar e comparar as ações de políticas de gênero para o campo educacional, tendo em vista os acordos internacionais da ONU estabelecidos pela Plataforma de Ação de Pequim (FURLIN, 2021a; b).

A análise comparativa e interpretativa tem como base nos referenciais teóricos dos estudos de gênero de Joan Scott (1990) e Teresa de Lauretis (1994) em seus desdobramentos em que se considera a interseccionalidade (HIRATA, 2014), a transversalidade (BANDEIRA, 2004) e a justiça social (FRASER, 1997).

Salazar (2015) ressalta que a luta pela transformação das relações de gênero envolve a ação de diferentes atores sociais, que disputam por essas agendas, como mecanismos institucionais do Estado, organizações de mulheres, movimentos feministas, organismos internacionais, assim como as oportunidades e restrições das normas institucionais que regulam as relações entre os diferentes sujeitos. Desse modo, a incorporação da perspectiva de gênero nas políticas nas práticas sociais, como na ação educativa, é fundamental para ressignificar a história, a política e a cultura.

As políticas públicas com perspectiva de gênero propõem processos de transformação sociocultural porque não consideram somente as diferenças do processo de socialização entre os indivíduos do gênero feminino e masculino, mas também “a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidas nas relações entre homens e mulheres, bem como a dimensão da subjetividade que passa pela condição de sujeito” (BANDEIRA, 2004, p. 9).

Pautadas nessas ferramentas teóricas buscaremos verificar como as proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero, traçadas nos Planos Nacionais do Sernam, no Chile, e da SPM, no Brasil, no período de 1994 a 2016, respondem às medidas da Plataforma de Ação de Pequim.

Políticas Educacionais com Perspectiva de Gênero na sua Relação com as Medidas da Plataforma de Ação de Pequim

No debate sobre democratização e modernização da gestão estatal, as políticas públicas passam a ter novo significado. São expressão das relações, cada vez mais diversificadas e complexas, que o Estado estabelece

com a sociedade. Elas podem ser definidas como diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público na sua relação com os atores sociais. Contudo, na literatura sobre políticas públicas, é possível evidenciar muitas definições, em que ora é enfatizada a ação do Estado, ora a relação Estado e Sociedade e, outras vezes, as definições que abrangem também recursos, instrumentos e entidades responsáveis pela sua efetivação. Praticamente todas as definições destacam elementos, como: participação das autoridades com legitimidade política; decisões e ações específicas dos governos e autoridades; produto do processo político de tomada de decisões; busca por mudanças sociais que tenham impacto social na vida das pessoas, busca por solução de problemas coletivos, fluxo do regime político para a sociedade e produtos do sistema político. Em geral, coloca-se ênfase em três fatores: os *atores sociais* investidos de poder político (autoridades), os *problemas públicos* a serem resolvidos e as *soluções estatais* ou governamentais a serem adotadas (SALAZAR, 2015)¹².

Nessa perspectiva, para Virginia Guzmán e Rebeca Salazar (1992), as políticas públicas envolvem um conjunto de processos, mediante os quais as demandas sociais se transformam em políticas e em temas de decisão das autoridades públicas. Contudo as políticas públicas não podem ser concebidas como meros atos administrativos de um poder central que identifica ou prioriza necessidades, mas antes são produtos sociais elaborados dentro de determinado contexto social, de uma estrutura de poder e de um projeto político. Mesmo que os grupos sociais tenham uma percepção dos problemas que enfrentam, isso não se traduz de maneira automática em ações estatais. Para que um problema tenha existência e seja considerado um objeto de ação pública, primeiro ele precisa ser construído e ser transformado em um problema político, ou seja, uma expressão de demanda social traduzida em termos próprios do jogo político oficial (GUZMÁN; SALAZAR, 1992).

Para a resolução de problemas sociais, como as desigualdades entre mulheres e homens no campo educacional, no mercado do trabalho na representação política, bem como para o enfrentamento da violência contra as mulheres, requerem-se políticas públicas que provoquem mudanças nas estruturas sociais e, nesse sentido, a perspectiva de gênero se apresenta como ferramenta indispensável.

Nos planos de políticas para a igualdade de gênero do Brasil e do Chile se encontram várias ações direcionadas para o campo educacional, como: inserção da perspectiva de gênero nas Diretrizes Curriculares; formação de professores com enfoque em gênero; produção de material didático; eliminação das marcas sexistas na educação; investigação sobre as desigualdades; implantação de práticas de igualdade de gênero; combate à discriminação e à homofobia, entre outras. Por meio da proposição dessas ações, o Brasil e o Chile buscaram responder às medidas estabelecidas pela Plataforma de Ação de Pequim para a educação (FURLIN, 2021b).

Neste artigo priorizamos realizar a análise comparativo-interpretativa das ações propostas para políticas educacionais nos primeiros, segundos e terceiros planos de políticas para a igualdade de gênero do Brasil e do Chile, na relação com três objetivos estratégicos da Plataforma de Ação de Pequim em suas respectivas medidas, que são: a) assegurar a igualdade de acesso à educação; b) eliminar o analfabetismo entre as mulheres; c) aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente (FURLIN, 2021b)¹³. Desse modo, nas seções que seguiremos tratar da análise comparativa das ações propostas para a educação nos planos de ambos países, assumindo como categorias empíricas três dos objetivos estratégicos da Plataforma de Ação.

Assegurar a Igualdade de Acesso à Educação

Para o objetivo estratégico *assegurar a igualdade de acesso à educação para as mulheres*, a Plataforma de Ação de Pequim estabeleceu algumas medidas a serem assumidas pelos países signatários, como: acesso à educação e eliminação de todas as formas de discriminação raça, gênero e sexo; eliminar barreiras para a

permanência de adolescentes grávidas e mães jovens por meios de serviços específicos de cuidados; eliminar as desigualdades de gênero no acesso em todos os graus de ensino superior, para que as mulheres tenham acesso igual às carreiras profissionais, bolsas de estudo, se for possível por meio de medidas de ação afirmativa; promover participação das mulheres na administração educacional, na formulação de políticas e na tomada de decisões nos processos educativos; oferecer formação técnica e acadêmica, visando carreira profissional, capacidade de liderança em vista da participação plena na sociedade; aumentar as matrículas e a permanência escolar das meninas por meio de horários escolares flexíveis, incentivo e bolsas de estudo, entre outras. Essas medidas aparecem comprometidas a corrigir desigualdades que foram produzidas para a vida das mulheres, por meio de convenções socioculturais que produziram historicamente relações desiguais de gênero a partir de uma leitura biológica dos corpos femininos (SCOTT, 1990).

Constatamos que tanto o Brasil quanto o Chile planejaram ações a fim de assegurarem a igualdade de acesso à educação em medidas distintas. Enquanto o Chile, no primeiro Plano, construído na segunda metade dos anos de 1990, propôs ações para quase todas as medidas, no PNPM (2005–2007) do Brasil encontramos ações somente para as medidas referentes ao acesso à educação e à eliminação de todas as formas de discriminação de raça, gênero e sexo e para aumentar a matrícula e a permanência escolar das meninas por meio de horários escolares flexíveis. Em ambos os países se observou a preocupação com políticas voltadas ao cuidado dos filhos de mães jovens e adolescentes, por meio da flexibilidade de horários, creches e berçários, visando garantir que elas não abandonem os estudos por causa da maternidade. Indubitavelmente, essas ações são pautadas em diagnósticos que apontam altos índices de abandono escolar de jovens e adolescentes que engravidam. A CEDAW, no artigo 10, alínea f, também tem considerado essa questão como um problema em que os Estados devem adotar medidas para garantir os direitos das mulheres. Assim, “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”, deve ser uma das metas dos Estados Nacionais (ONU MULHERES – BRASIL, 1979, p. 22).

As políticas de creches, berçários e flexibilidade de horários para adolescentes grávidas e mães jovens não se constituem apenas como políticas de mulheres, por atender questões direcionadas à maternidade, mas de gênero, porque, ao se garantir o acesso e a permanência das mães jovens e adolescentes na escola, possibilita-se processos de transformação sociocultural. Isto é, contribui-se para a construção de novas representações de gênero e oferece condições de emancipação social para mulheres na condição de sujeitos, como afirma Bandeira (2004).

Interessante destacar que, na medida que se refere ao acesso à educação e à eliminação de todas as formas de discriminação raça, gênero e sexo, no Plano do Brasil se mencionam ações para diminuir a discriminação, sem nomear a que tipo de discriminação. Já o Chile propõe ações para promover uma educação não sexista e eliminar preconceitos sexistas. Desse modo, os achados da pesquisa apontam que os marcadores da diferença em relação à raça ainda não haviam sido abertamente priorizados nos primeiros planos de políticas, cujo debate ainda era incipiente nas políticas, no período da elaboração desses planos.

Com relação aos segundos Plano do Brasil (2008–2011) e do Chile (2000–2010), as ações para a educação aparecem mais concentradas à medida que visam promover acesso à educação e a eliminação de todas as formas de discriminação raça, gênero e sexo. Isso sinaliza que ambos os países se comprometeram em dar mais atenção à necessidade de ampliar o acesso das mulheres na educação, como também em eliminar processos discriminatórios que se constituem barreiras para o acesso e a permanência na escola. Assim, no Plano do Chile encontram-se ações voltadas a incluir conteúdos curriculares para eliminar estereótipos sexistas e para expandir horários de funcionamento das creches e alternar dias na educação básica. O Brasil também propôs ações para ampliar e democratizar o acesso à educação, considerando as diferenças específicas entre as mulheres. Isso evidencia que ambos os países buscaram atender as medidas da Plataforma de Ação de Pequim, considerando as suas especificidades contextuais e políticas.

No segundo plano do Chile se encontraram ações para ampliar o acesso de meninas e jovens indígenas em todos os níveis de ensino — básico, secundário e universitário, inclusive com a concessão de bolsas de estudos. Já no segundo plano do Brasil foram definidas medidas para ampliar o acesso à alfabetização de mulheres jovens e adultas que estavam em situação de prisão, bem como para ampliar o acesso e a permanência na educação superior de mulheres negras, indígenas e portadoras de deficiências.

Diferentemente do primeiro, nos segundos planos do Chile e do Brasil começa a aparecer proposição de ações para reduzir as desigualdades intragênero, com base em outros marcadores sociais, como raça/etnia. Isso aponta que a preocupação dos governos com as políticas interseccionais de gênero se amplia a partir do século XXI, quando o debate da interseccionalidade se tornou mais recorrente na política pública.

Segundo Helena Hirata (2014), a categoria de interseccionalidade serve não somente para pensar as múltiplas identidades das mulheres, mas para evidenciar as múltiplas formas de opressão e de exclusão social que se articulam e se sobrepõem. Assim, “a interseccionalidade se torna um instrumento de luta política e passa a ser vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas” (HIRATA, 2014, p. 69)¹⁴. Portanto é instrumento de justiça social que, na visão de Nancy Fraser (1997), contempla não somente a redistribuição, mas também o reconhecimento das diferenças que historicamente trouxeram desvantagens para as mulheres nas suas diferentes posicionalidades sociais. Nesse sentido observa que nos segundos planos do Brasil e do Chile há a proposição de políticas com o foco na equidade que, segundo a antropóloga mexicana Marcela Lagarde (1996), remete-se aos processos de ajuste por meio de ações que reparam as lesões que a desigualdade produziu em relação às mulheres ou, em outras palavras, políticas de ação afirmativas, como estratégias para combater as desigualdades de gênero na interface com raça/etnia e corporalidade.

Nos terceiros planos do Brasil (2013–2015) e do Chile (2011–2020) é possível encontrar ações que correspondem às diferentes medidas propostas pela Plataforma de Ação de Pequim para *assegurar a igualdade de acesso à educação para as mulheres*. Visando atender à medida que assegura a necessidade de promover acesso à educação e eliminar todas as formas de discriminação raça, gênero e sexo, que é também uma proposição da CEDAW, no Plano do Chile encontramos, de modo geral, diretrizes¹⁵ que propõem erradicar a discriminação. No Plano do Brasil se confirmaram as ações do segundo Plano que buscavam democratizar o acesso e a permanência de mulheres negras, indígenas e com deficiência, nos diferentes níveis da educação. Contudo, foram contempladas, ainda, ações destinadas às mulheres do campo e das florestas. Isso aponta que, no Brasil, as políticas interseccionais ou as que propõem ações afirmativas para atender às demandas das diferentes mulheres em termos de acesso e continuidade aos estudos foram se fortalecendo. A ampliação da democratização da educação que sugere o acesso das diferentes mulheres em todos os níveis de ensino é uma recomendação da CEDAW (artigo 10, letra 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 (ONU MULHERES – BRASIL, 1979, p. 24).

Desse modo, com base nos achados nos Planos dos dois países, podemos afirmar que o Brasil tem avançado mais que o Chile em iniciativas para atender às demandas das diferentes mulheres, conforme recomendam a CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim, o que indica que o Brasil se comprometeu mais com as chamadas políticas interseccionais, para contemplar a diversidade de gênero, raça/etnia, geração, classe social.

No que se refere à medida da Plataforma de Ação de Pequim que visa eliminar barreiras que permitam a permanência de adolescentes grávidas e mães jovens no sistema de ensino, com serviços apropriados de cuidados das crianças, o Plano do Chile propôs a criação de programas específicos com tal finalidade e o do Brasil ampliar o número de creches urbanas, estendendo a política também para o meio rural, com qualidade e em tempo integral. No plano do Chile encontramos diretrizes de ações para outras medidas, que não identificamos no plano do Brasil¹⁶, como: promover a participação das mulheres na administração educacional em espaços de decisão; promover formação técnica e acadêmica, voltadas para carreiras profissionais com capacidade de liderança e para garantir que a igualdade de gênero e as diversidades culturais, religiosas fossem respeitadas nas instituições educacionais. Nessa última medida, chamou atenção que o Plano do Chile sugeriu criar espaços de formação específicos para modificar estereótipos de gênero, fornecendo bases conceituais como ferramentas que garantam o respeito às diferenças e à redução dos processos de discriminação. Outra ação que merece destaque é a proposição de espaços formativos com pais e mães em vista de promover mudanças na cultura familiar, em aspectos como: construção de relações igualitárias para as meninas, distribuição equitativa de tarefas e de papéis; maior autonomia das jovens em seus projetos de vida (CHILE, 2010).

Segundo esses dados, o terceiro Plano do Chile sugere que a formação para a igualdade de gênero não depende somente da escola, mas de outras instituições, como a família, uma vez que é nesse espaço de socialização que as crianças começam a aprender valores culturais, considerando que a constituição das relações de gênero ocorre por meio de conceitos normativos que atravessam as relações sociais e de parentesco (SCOTT, 1990). E, de acordo com os argumentos teóricos de Lauretis (1994), podemos argumentar que os espaços formativos também se constituem tecnologias de gênero, porque produzem efeitos positivos para processos de mudanças culturais que impactam na construção de relações igualitárias de gênero.

Desse modo, podemos afirmar que, tanto o Brasil quanto o Chile, em seus Planos de políticas para as mulheres, incorporam diversas medidas da Plataforma de Ação de Pequim e da CEDAW para assegurar a igualdade de acesso à educação. Contudo, conforme mencionamos nesse ponto, cada país apresenta especificidades em termos do foco, dado a proposição de ações para tais medidas.

Eliminar o Analfabetismo Entre as Mulheres

No objetivo estratégico *eliminar o analfabetismo entre as mulheres*, a Plataforma de Ação de Pequim propõe medidas, como: reduzir a taxa de analfabetismo entre as mulheres, com destaque às mulheres rurais, imigrantes, refugiadas e deficientes; proporcionar às meninas acesso universal ao ensino primário, garantindo a igualdade com os meninos na taxa de conclusão; promover a aquisição, juntamente com a alfabetização, de habilidades práticas e de conhecimentos científicos e tecnológicos e ampliar a definição de alfabetização, tendo em conta os objetivos e os critérios atuais, entre outras (VIOTTI, 1995).

Observamos que o Chile e o Brasil assumiram tais medidas de maneira similar, embora elas apareçam dispostas diferentemente em seus três planos, em razão do tempo cronológico e contextual em que estes foram elaborados. O primeiro Plano do Chile propôs criar mecanismos de pesquisas para verificar as desigualdades de gênero no meio tecnológico, estabelecendo um diagnóstico para ações futuras. Essa ação respondia à medida da Plataforma de Ação, que aponta à necessidade de promover a aquisição de habilidades e de conhecimentos profissionais em vista de ampliar o conceito de alfabetização. Já o primeiro Plano do Brasil propôs criar campanhas na mídia e programas de oferta do ensino fundamental para erradicar o analfabetismo das mulheres adultas e idosas, bem como adequar material voltado às condições de vida e de

trabalho dessas mulheres. Essa ação se relacionava com a medida que sugere reduzir a taxa de analfabetismo de mulheres rurais, migrantes, refugiadas e deficientes. Constatamos que no primeiro Plano do Brasil todas as diversidades das mulheres nas políticas de redução do analfabetismo, como sugeria a Plataforma de Ação, ainda não haviam sido incluídas.

Uma ação semelhante à descrita acima encontramos no segundo Plano do Chile, cuja proposição era realizar programas de alfabetização para as mulheres menos assistidas, particularmente as da zona rural e também idosas. Na verdade, essa preocupação em planos de países distintos ocorre concomitante em termos cronológicos, visto que o primeiro Plano do Chile havia sido elaborado antes da entrada do século XXI. No segundo Plano do Brasil não encontramos nenhuma ação registrada que se vinculasse às medidas para o objetivo de *eliminar o analfabetismo entre as mulheres*. Isso não significa que não houve esforços para eliminar o analfabetismo, uma vez que verificamos ações semelhantes no objetivo estratégico que visa *assegurar a igualdade de acesso à educação*.

No terceiro plano, o Brasil manteve as ações do primeiro plano, incluindo programas de alfabetização para mulheres em situação de prisão. Propôs, ainda, ampliar a oferta de cursos de profissionalização, sobretudo para as que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Tal ação também apareceu vinculada à medida da Plataforma de Ação, que sugere a aquisição de habilidades de conhecimentos científicos e tecnológicos como uma perspectiva ampliada do processo de alfabetização. É possível afirmar que ao planejar ações destinadas a grupos de mulheres mais vulneráveis, os mecanismos estatais apontam estar comprometidos com a promoção de políticas interseccionais, as quais consideram a existência de diferenças entre as mulheres com base nos marcadores sociais de classe, raça e gênero, cujos marcadores podem operar em processos de opressão e/ou discriminação social (HIRATA, 2014). Podemos considerar que essas políticas seguem o princípio de equidade, conforme descreve Lagarde (1996), visto que buscam oferecer recursos, nesse caso, para o acesso a programas de ampliação da alfabetização e da formação profissional, visando reduzir as desigualdades sociais de grupos historicamente menos favorecidos, em termos de classe social e gênero.

Já o terceiro Plano do Chile aparece mais centrado na proposição de diretrizes que visam garantir o acesso das meninas às novas tecnologias, uma vez que esses lugares historicamente foram considerados masculinos, dada as contingências sociais que impuseram espaços definidos para homens e mulheres. As políticas com transversalidade de gênero constituem-se, assim, uma tecnologia que impacta na produção de novas relações de gênero, no sentido das concepções teóricas de Lauretis (1994).

Essas ações projetadas nos três planos de políticas para as mulheres, em que a transversalidade de gênero é assumida como estratégia de política para as ações do governo em todos os setores e, nesse caso para a educação, respondem algumas das medidas da Plataforma de Ação da Pequim, quanto ao objetivo estratégico de *eliminar o analfabetismo entre as mulheres*. Tais ações também se alinham com compromissos acordados com a CEDAW, no seu artigo 10, alínea e, em que se lê:

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 conhecimento existente entre o homem e a mulher. (ONU MULHERES – BRASIL, 1979, p. 22)

Em síntese, pode-se afirmar que, nos três planos, o Brasil e o Chile atendem às proposições da CEDAW e as medidas do Plataforma de Ação de Pequim, apresentando ações e diretrizes que visam reduzir o índice de analfabetismo de grupos específicos de mulheres e programas para a aquisição de habilidades práticas e conhecimentos tecnológicos e científicos, como modo de ampliar o conceito de alfabetização.

Aumentar o Acesso das Mulheres à Formação Profissional, à Ciência e Tecnologia e à Educação Permanente

Para alcançar a igualdade de gênero, outro objetivo estratégico da Plataforma de Ação de Pequim para a educação consiste em *aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente*. Para isso, o documento estabelece medidas a serem assumidas pelos países signatários. Notamos que em algumas dessas medidas não aparecem ações específicas com perspectivas de gênero nos Planos de Políticas do Brasil e do Chile, de modo que vamos comentar somente as que conseguimos agrupar ações projetadas nos Planos desses países. Essas medidas são:

- *Adaptar currículos escolares e materiais didáticos para promover a capacitação em todas as possibilidades educacionais em carreiras não tradicionais para as mulheres e homens*. Pelas ações que foram apresentadas nos planos do Brasil e Chile, constatamos que essa medida foi assumida sobretudo nos primeiros Planos do Chile e do Brasil. O Chile, ainda na década de 1990, propôs incorporar conteúdo sobre gênero e igualdade de oportunidades para mulheres e homens nos currículos universitários dos cursos de pedagogia e no jardim de infância, visando inverter a lógica de gênero imposta pela cultura patriarcal e incentivar as mulheres para carreiras profissionais, historicamente consideradas masculinas. Para essa medida, no primeiro Plano do Brasil, somente encontramos a ação que visava promover o apoio à formação inicial e continuada com perspectiva de gênero.
- *Capacitar as mulheres, nas áreas técnica, de administração, extensão agrária e comercialização, para o desempenho na agricultura, na pesca, na indústria e no comércio, nas artes e ofícios, a fim de ampliar suas oportunidades de geração de renda e sua participação na tomada de decisões econômicas*. O Brasil e o Chile incorporam essa medida, de forma mais específica, no segundo Plano. Para tal, o Chile incluiu uma diretriz geral que deveria ser adaptada nas diferentes regiões administrativas do país. Essa diretriz tratava de estimular a iniciativa das mulheres nas áreas culturais e específicas. Já o Brasil apresentou duas ações a serem implementadas com parcerias dos ministérios afins. Uma para estimular a maior participação feminina nas áreas de formação profissional e tecnológica, que ao longo de muitos anos foi considerada um projeto possível somente para os homens. A outra diz respeito à realização de campanhas para ampliar o número de mulheres nos cursos do ensino tecnológico e profissional. Indubitavelmente, essas campanhas pautadas em um discurso de que as mulheres podem se capacitar em áreas historicamente consideradas masculinas não somente as incentivam para ingressarem nesses cursos, como exercem poder na constituição de novas representações de gênero (LAURETIS, 1994). A reiteração recorrente dessas ideias também contribui na performatividade ou materialização de novas práticas sociais, em termos de relações de gênero. Para Butler (2007), a performatividade de gênero é teorizada como prática reiterativa de regimes sexuais regulatórios que, nesse caso, poderia se pensar como uma ferramenta de desconstrução normativa dos lugares historicamente formatados para homens e mulheres e a construção de novas convenções culturais de gênero.

Na medida da Plataforma de Ação, que sugere a capacitação de mulheres para áreas técnicas de administração, não verificamos ações específicas no terceiro Plano do Brasil. Enquanto no Plano do Chile, de 2011 a 2020, identificamos mais duas diretrizes. Uma que propõe a inserção de mulheres em diferentes âmbitos em que possam participar de espaços de tomada de decisão e outra voltada ao incentivo das adolescentes e jovens para acessarem níveis de escolaridade mais altos, garantindo uma representação equilibrada entre homens e mulheres, em todas as carreiras técnicas e universitárias. Constatamos que nesse Plano do Chile, a

ideia de avançar na igualdade de gênero não se reduz à proposta de capacitar as mulheres para se inserirem em diferentes campos profissionais, historicamente masculinos, mas também para que estando nesses lugares elas possam ter condições de participar dos espaços de tomada de decisão que, historicamente, foram lugares dos homens. Trata-se uma espécie de empoderamento das mulheres. De acordo com Miranda e Parente (2014), a partir do momento em que se oferecem às mulheres as condições de acesso à educação e à formação profissional, é dada também a oportunidade de inclusão em diferentes áreas profissionais, empoderando as mulheres e reduzindo desigualdades de gênero. Para as autoras, o empoderamento significa a ação dos indivíduos que ousam participar de espaços de decisão, movidos pela consciência social dos seus direitos.

Considerações Finais

Ao concluir esse estudo comparativo, vale reiterar que ele objetivou analisar as proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero nos Planos Nacionais do Sernam, no Chile e da SPM, no Brasil, no período de 1994 a 2016, identificando especificidades e aproximações e como assumiam as medidas de organismos internacionais. Assim, retomamos aqui algumas conclusões-chave.

Constatamos que ambos os países estiveram comprometidos com as medidas sugeridas pelos organismos da ONU. Assim, as propostas de políticas com perspectiva de gênero para a educação, em certa medida, tornaram-se possíveis devido a existência de um contexto político de redemocratização nos anos 1990 e no início do século XXI, no momento em que Chile e Brasil elegeram governos de centro-esquerda para a presidência da república. Tal realidade contou ainda com outros fatores, como a pressão de movimentos feministas e de organismos internacionais, uma vez que esses países eram signatários dos compromissos assumidos na Plataforma de Ação de Pequim e na CEDAW.

Os resultados deste estudo apontaram que o Brasil e o Chile incorporaram nos planos I, II e III de políticas para mulheres ou para a igualdade de gênero ações para responder às medidas estabelecidas pela Plataforma de Ação de Pequim, em vista de eliminar o analfabetismo entre as mulheres; assegurar a igualdade de acesso à educação; e ampliar a ingresso de mulheres na formação profissional, na ciência e tecnologia e na educação permanente. Verificamos que existem ações similares, outras apresentam especificidades e enfoques distintos que refletem o contexto sociocultural e político de cada país, a temporalidade da elaboração dos planos de políticas para a igualdade de gênero, assim como a maior ou a menor participação da sociedade civil na definição das políticas.

No continente latino-americano, a perspectiva de gênero nas políticas educacionais não foi dada de forma pacífica, mas sempre esteve em um cenário em disputa entre interesses conservadores e progressistas que atuam nas estruturas do Estado. No Brasil, o quarto Plano de Políticas para as Mulheres, aprovado na IV Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, em maio de 2016, foi abandonado depois do golpe parlamentar¹⁷ contra o governo de Dilma Rousseff. No caso do Brasil, todas as tentativas para incorporar a perspectiva de gênero no debate escolar e nos currículos, a partir de 2011, sofreram pressão de setores conservadores e de grupos religiosos fundamentalistas. E aqui podemos citar concretamente as tensões em torno do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e da Base Nacional Curricular Comum (2017), que reflete a disputa social e política pela (in)visibilidade do gênero nas políticas educacionais e das contradições que perpassam os documentos normativos sobre a perspectiva de gênero na educação. No Chile, o quarto Plano de Políticas para a Igualdade entre Homens e Mulheres, que foi elaborado com participação popular, distinguindo-se dos três primeiros, ainda no governo de Michelle Bachelet, acabou sendo modificado, antes de ser implementado, quando Sebastián Piñera retornou ao poder, em 2018¹⁸. Ou seja, ele passou por uma revisão em que a palavra gênero foi excluída.

Essa realidade tende a revelar que a igualdade de gênero e o reconhecimento dos direitos de sujeitos que não se enquadram nos padrões cis-heteronormativos não interessa aos governos de direita, afinados com valores conservadores. Vive-se, assim, em um cenário de desdemocratização, de retrocessos em relação à garantia dos direitos individuais, com base na reiteração de um discurso antigênero que produz pânico moral¹⁹ na opinião coletiva, nada saudável para a democracia que requer uma convivência pacífica e plural, pautada no respeito às diversidades.

Contudo as disputas recentes em torno do gênero não neutralizam os compromissos assumidos com os organismos internacionais que continuam vigentes e se reafirmam. Isso se evidencia no recente acordo com todos os países membros da ONU, para com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), que continuou enfatizando a necessidade de garantir uma educação de qualidade para todas as mulheres e promover ações para a igualdade de gênero na esfera educacional. Assim, em um cenário de retrocessos, no que se refere à elaboração de políticas sociais que visam à construção de relações igualitárias de gênero, é necessário resistir e colocar esse tema em cena para desconstruir a falácia da *ideologia de gênero*, que não contribui em nada para a emancipação social de sujeitos que sempre estiveram à margem da sociedade.

Em 2020 foi celebrado 25 anos da Plataforma de Ação de Pequim, um marco importante nas lutas feministas por mudar o foco das políticas centrado na mulher e incorporar o conceito de gênero. Este documento apontou que as estruturas da sociedade e as relações entre homens e mulheres precisavam ser reavaliadas e reafirmou a posição de que os direitos das mulheres são direitos humanos (ONU MULHERES-BRASIL, 2020a). Ao longo desses 25 anos houve mudanças significativas no paradigma político-jurídico latino-americano, que possibilitou conquistas legais para as mulheres.

Apesar dos progressos que se constataram na vida das mulheres, esses têm sido muito lentos, e praticamente nenhum país conseguiu alcançar plenamente a igualdade de gênero. Continuam existindo múltiplos obstáculos legais e culturais, de modo que as mulheres seguem sendo subvalorizadas, ganham menos, experimentam múltiplas formas de violência e ainda permanecem sub-representadas nas instâncias de poder político (ONU MULHERES BRASIL, 2020b). Isso aponta para a necessidade de se continuar apostando em políticas afirmativas, cuja realidade não tem sido favorável no cenário brasileiro e pouco expressiva no Chile, nesses últimos anos. Assim, é possível pensar no desdobramento de novas questões que se colocam como outras possibilidades de investigação, como: que lugar a perspectiva de gênero ocupou nas políticas educacionais do Chile (2018–2022) e do Brasil (2019–2022), período em que as forças políticas conservadoras estiveram no poder? Como esses países responderam aos tratados internacionais que sugere a transversalidade de gênero nas políticas em todos os setores de ação do governo? Que mudanças, em termos de políticas de gênero, o governo de esquerda de Gabriel Boric Font, que assumiu o poder em março de 2022, vem realizando no contexto chileno?

Enfim, neste estudo, em atenção aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, revisitamos as proposições de políticas para a igualdade de gênero em um contexto político de redemocratização. Consideramos que isso é uma estratégia para manter viva a reflexão acerca dos avanços e dos desafios que envolvem as políticas educacionais com perspectiva de gênero, em um contexto global. É também uma estratégia de resistência política para não deixar morrer a memória das conquistas feministas e para desconstruir o discurso da *ideologia de gênero* que se adentrou no campo da educação. Trata-se de uma falácia inventada por setores conservadores da sociedade que não somente produz pânico moral, mas visa desqualificar as demandas do movimento feminista e da comunidade LGBTI+ e enfraquecer um projeto de sociedade baseado na igualdade de gênero e em valores democráticos. Como cientistas sociais e educadoras, acreditamos que é preciso fazer da reflexão científica um instrumento de oposição aos ideais conservadores, para não sermos cúmplices de um discurso conivente com as desigualdades, com a violência contra as mulheres e com todas as formas de discriminação de gênero.

Contribuição das Autoras

Contribuições científicas e intelectuais substantivas para o estudo: Furlin N; **Concepção e desenho:** Furlin N; **Análise e interpretação dos dados:** Furlin N e Graupe ME; **Redação do artigo:** Furlin N e Graupe ME; **Revisão crítica:** Furlin N; **Aprovação final:** Furlin N e Graupe ME.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Todo o conjunto de dados foi gerado e analisado no estudo atual.

Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[<https://doi.org/10.13039/501100002322>]

Processo n.º 1948/2018

Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

Edital n.º 61/Unoesc-R/2019

Agradecimentos

Agradecemos à bolsista Joicy Bruna Schwantz Neris, por sua colaboração no levantamento de dados, que viabilizou parte deste estudo.

Notas

1. A transversalidade de gênero, proposta na Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial das Mulheres, em 1995, equivale ao que chamamos de perspectiva de gênero nas políticas educacionais.
2. O recorte desse período tem como referência o ano que entrou em vigor o I Plano de Política para a Igualdade de Oportunidades no Chile e o ano que ocorreu o golpe de Dilma Rousseff no Brasil, quando se havia aprovado o IV PNPM.
3. É importante ressaltar que o processo do Chile foi distinto, isso porque nos primeiros anos da transição democrática, no início da década de 1990, houve uma desmobilização das lideranças de setores sociais. O movimento feminista no Chile se dispersou e foi se diluindo enquanto ator social. Profissionais que tinham certa identificação com postulados feministas acabaram se distanciando de seus partidos políticos e também de qualquer agência no espaço público (FELIU, 2009).
4. Isso no contexto global. Recordando que no Chile, ainda no final da ditadura, o movimento de mulheres foi diluído e a criação do Sernam, em parte, foi uma luta das feministas de partidos de esquerda que integravam a *Concertación de Partidos por la Democracia* (SERRANO, 1992).

5. A CEDAW, considerada *lei de direitos das mulheres*, é uma pedra fundamental de todos os programas da ONU Mulheres. Mais de 185 países são signatários da Convenção (ONU MULHERES – BRASIL, 2020a).
6. Em 2015, com a criação do MMyEG, o Sernam foi transformado em um serviço do Ministério, sendo responsável pela articulação e implementação das políticas com perspectiva de gênero.
7. Nesse período, o Brasil e o Chile tiveram governos de centro-esquerda, com um intervalo no Chile em que Sebastián Piñera esteve no poder nos anos 2010–2014.
8. Vale lembrar que nos Planos de Políticas para a Igualdade de Gênero, tanto do Chile quanto do Brasil, as 12 preocupações da Plataforma de Ação de Pequim são traduzidas em eixos temáticos.
9. Vale mencionar que, diferentemente do Brasil, no Chile os nomes dos três planos são distintos: Plano de Igualdade de Oportunidades para as Mulheres (1994–2000); Plano de Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (2000–2010) e Plano de Igualdade entre Mulheres e Homens (2011–2020). Assim, ao nos referirmos de modo geral aos planos de políticas do Brasil e Chile usaremos o termo *planos de políticas para a igualdade de gênero* ou simplesmente *planos de políticas*.
10. A elaboração dos PNPMs foi precedida pela realização de fóruns, conferências municipais, estaduais e nacional, tendo a participação de atores estatais e representantes de movimentos e de organizações da sociedade civil (FURLIN, 2021a).
11. Mais detalhes, consultar Furlin (2020).
12. Embora, na literatura, os movimentos sociais sejam vistos como variáveis dependentes do sistema político, no caso chileno a relação Estado e sociedade não tem sido tão amistosa na formação das políticas públicas no período da redemocratização e isso também vem se evidenciando no Brasil a partir de 2019, com o governo de Jair Bolsonaro, que cortou vários canais de participação da sociedade civil.
13. Um resumo dessa pesquisa foi apresentado na 40ª Reunião da ANPED em 2021.
14. Na concepção de Patrícia Hill Collins (2014) a interseccionalidade é ao mesmo tempo um projeto de conhecimento e uma arma política.
15. Vale recordar que no segundo e no terceiro Planos do Chile, as proposições de ações aparecem em forma de diretrizes gerais já que cada região do país deveria, a partir das diretrizes, construir ações voltadas ou adaptadas às suas realidades específicas. Nesse sentido, pode-se pensar que as regiões promoveram ações para atender as especificidades de suas realidades.
16. Usamos o termo “não identificamos”, porque muitas ações se aproximavam também de outras medidas e, por momentos, pareceu-nos um pouco difícil agrupar em determinada medida. Assim, nos orientamos pela maior proximidade com cada objetivo estratégico da Plataforma de Ação, que se constituiu como tema gerador assumido no processo de categorização.
17. Termo usado para indicar a inexistência de provas jurídicas de que Dilma tenha cometido qualquer tipo de crime que justifique o seu *impeachment*.
18. Informações coletadas por meio de entrevistas com ex-ministras dos governos de Michelle Bachelet e integrantes de organizações não governamentais feministas em uma pesquisa *in loco*, em 2018.
19. Expressão usada por Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017).

Referências

- ARRIAGADA, I. Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia. CEPAL, **Série Políticas Sociales**, n. 119, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11362/6122>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- BADIE, B; HERMET, G. **Política comparada**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BANDEIRA, L. M. **A transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL/SPM, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013-2015**. Brasília: SPM, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008-2011**. Brasília: SPM, 2008.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2005-2007**. Brasília: SPM, 2005.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.
- CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. **Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres**, Servicio Nacional de la Mujer 1994-1999. Santiago: SERNAM, 1994.
- CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. **Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2010**. Santiago: SERNAM, 2000.
- CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. **Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres 2011-2020**. Santiago: SERNAM, 2010.
- COLLINS, P. H. Intersectionality: a knowledge project for a decolonizing world? **Comunicação ao colóquio internacional Intersectionnalité et Colonialité: Débats Contemporains**, Université. Paris Diderot, 28 mar. 2014.
- FELIU, V. ¿Es el Chile de la post-dictadura feminista? **Estudios Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 17, p. 701-715, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300004>
- FRASER, N. **Iustitia interrupta**: Reflexiones sobre la posición “postsocialista”. Bogotá: Universidad de los Andes; Siglo del Hombre, 1997.
- FURLIN, N. A relação entre Estado e sociedade no processo de institucionalização das políticas de gênero no Brasil e Chile. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 32, p. 169-206, 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-335220203205>
- FURLIN, N. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 36, n.1, p. 133-156, 2021a.
- FURLIN, N. Políticas educacionais para a não discriminação de gênero no Brasil e Chile: Uma análise a partir dos planos de políticas para mulheres. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021b, Belém-PA. **Anais [...]**, Belém, UFPA, 2021b.

GUZMÁN BARCOS, V.; MONTAÑO VIRREIRA, S. CEPAL. **Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)**. Série Mujer y Desarrollo 118. Santiago, Chile: Organização das Nações Unidas, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11362/5847>. Acesso em: 11 ago. 2019.

GUZMÁN, V.; SALAZAR, R. El género en el debate de las políticas públicas. **Género, Mujer y Sociedad. Propositiones**, Santiago, v. 21, 1992.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>

LAGARDE, M. **Gênero y feminismo: desarrollo humano y democracia**. Madri: Horas & Horas, 1996.

LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, E. B. (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MIRANDA, C. M.; PARENTE, T. G. Plataforma de ação de Pequim, avanço e entraves ao *gender mainstreaming*. **OPIS**, Catalão, v. 14, n. 1, p. 415-430, 2014.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

ONU MULHERES – BRASIL. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**, 1979. Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

ONU MULHERES – BRASIL. **Conferências Mundiais da Mulher**. 2020a. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ONU MULHERES – BRASIL. **Mundo precisa avançar na igualdade de gênero, diz ONU 25 anos após Conferência de Pequim**. 2020b. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/93873-mundo-precisa-avancar-na-igualdade-de-genero-diz-onu-25-anos-apos-conferencia-de-pequim>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ONU. **17 Objetivos para transformar nosso mundo**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SALAZAR, A. L. F. **Políticas públicas de igualdad de género en Chile y Costa Rica**. Un estudio comparado. 2015. 358f. Tese (Doutorado em Gobierno y Administración Pública) – Universidad Complutense de Madrid, Madri, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SERRANO, C. Estado, mujer y política social en Chile. In: RACZYNSKI, D.; SERRANO, C. (orgs.). **Políticas Sociales, Mujeres y Gobierno Local**. Santiago: Cieplan, 1992. p. 105-216.

VIOTTI, M. L. R. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Instrumentos internacionais de direitos das mulheres, p. 148-158, Pequim, 1995. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_Pequim.pdf. Acesso em: 17 maio 2018.

WOITOWICZ, K. J.; PEDRO, J. M. O Movimento Feminista durante a ditadura militar no Brasil e no Chile: conjugando as lutas pela democracia política com o direito ao corpo. **Revista Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 21, p. 43-55, 2009.

Sobre as Autoras:

NEIVA FURLIN é Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Sociologia pela UFPR e Pós-doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NUPE) e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPEC).

MARELI ELIANE GRAUPE é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e Mestra em Educação nas Ciências pela mesma Universidade. Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha e Pós-doutora em Ciências Humanas e em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac/SC). Coordena o grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (Gecal/Uniplac).

Recebido: 17 set. 2021

Aprovado: 08 fev. 2023