

O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002

CLÁUDIA PEREIRA VIANNA

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
cpvianna@usp.br

SANDRA UNBEHAUM

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
sandrau@fcc.org.br

RESUMO

Orientado pela teoria das relações de gênero, este artigo examina as principais leis, planos e programas federais que especificam as diretrizes nacionais das políticas públicas de educação no Brasil. Entre os documentos privilegiados para análise destacamos a Constituição Federal (CF/1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997). Mostramos que adotar a ótica de gênero para a análise dessas políticas permite avaliar como elas podem facilitar ou dificultar a aquisição de padrões democráticos, uma vez que a política educacional não tem um papel neutro, dissociado de preconceitos, entre os quais destacamos o de gênero.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS – RELAÇÕES DE GÊNERO – SEXUALIDADE – DIFERENÇA ENTRESEXOS

ABSTRACT

GENDER AND EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL: 1988-2002. Oriented by the theory of gender relations, this paper examines the main legislation and federal plans and programs, which specify the national guidelines for the public education policies in Brazil. More attention for the

A pesquisa a que este artigo se refere examina dados de investigação desenvolvida no âmbito do Brasil por Cláudia Vianna (coord.) e Sandra Unbeaum e integra investigação mais ampla denominada Latin American Public Policies in Education from Gender Perspective [Políticas Públicas Educacionais Latino-Americanas da Perspectiva de Gênero], coordenada por Nelly Stromquist. Versão parcial e preliminar desta pesquisa foi publicada na *Taboo: The Journal of Culture and Education*, San Francisco, Califórnia (2002) em co-autoria com Sandra Unbeaum e Valéria Amorim Arantes de Araújo. Agradecemos, especialmente, as importantes contribuições de Cristiane Paiva da Silva, Francini Pino Quintiliano, Laura F. Pastorelli Bugni e Luana Pommé, estudantes de graduação da Faculdade de Educação da USP e bolsistas de Iniciação Científica neste estudo.

purpose of analysis was given to documents such as the Brazilian Federal Constitution (CF/1988), the New Act of Guidelines of Education, (LDB/1996), the National Education Plan, Act n. 10.172 (PNE/2001) and the National Curricular Parameters for the Elementary School (PCN/1997). Taking the viewpoint of gender to analyze such policies enables us to evaluate how they can make more easier or difficult the acquisition of democratic standards, as the public education policy is neither neutral nor free of prejudices, such as gender prejudice.

EDUCATIONAL POLICIES – GENDER RELATIONSHIP – SEXUALITY – SEX DIFFERENCES

São grandes a preocupação e o esforço investidos em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, e durante todo o período dos anos de 1990, repleto de reformas educacionais. Esses fatos tornam o intervalo que vai de 1988 a 2002 um recorte histórico importante para a análise das legislações e reformas federais na área da educação. Tais documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos. Nosso estudo tratará justamente de um aspecto específico: a dimensão da incorporação do gênero nas políticas públicas de educação.

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.

A produção de conhecimento sobre o atual desenvolvimento de políticas públicas de educação pela perspectiva da redução da desigualdade de gênero no sistema público de ensino brasileiro é ainda escassa e segue a tendência geral das pesquisas de gênero na educação, caracterizadas pela precária divulgação (Rosemberg, 2001).

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meni-

nos e meninas. A escassez dessa abordagem¹ espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988.

As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas conseqüências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas.

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Portanto, a proposta nesse artigo é identificar o contexto nacional que colaborou para a introdução do gênero nas legislações e reformas federais concernentes à educação e verificar quais os avanços e desafios destas políticas públicas educacionais com vistas ao campo que elas vêm definindo, o da ampliação dos direitos, tendo a educação escolar como uma importante dimensão da construção da cidadania.

O que essa ótica de análise pode apontar de novo para a superação de preconceitos e discriminações?

Todas as palavras têm uma história, são distintos os símbolos, significados e interpretações que se tem a respeito de determinados conceitos e relações. Ignorar este caráter social e historicamente construído pode ser um grande equívoco quando trabalhamos com o conceito de gênero, cujo cerne é sair de explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político (Scott, 1992, 1995; Nicholson, 2000).

Gramaticalmente, o gênero é compreendido como classificação, como o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, como atribuição do masculino e do feminino. Mas, antes que pudesse entrar nos dicionários, o gênero foi utilizado pelas feministas como uma referência à organização social da relação

1 Alguns trabalhos que iniciaram a abordagem desse enfoque assim o demonstram: Carvalho (1999; 2000); Codo (1998); Di Piero (2001); Rosemberg (2002). Da produção internacional, destacamos Apple (1995); Stromquist (2001).

entre os sexos. Em um contexto mais recente, entre as feministas americanas, este conceito foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia. Esta é a importante contribuição trazida pela historiadora americana Joan Scott (1995) em seu artigo publicado no Brasil “Gênero, uma categoria útil de análise histórica: para além da classificação”. O desafio teórico é utilizar o gênero como categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico.

A historiadora feminista ressalta a frequência com que o antagonismo entre os sexos, como relação inevitável, é perpetuado por diversos teóricos, contribuindo para a consolidação do caráter fixo e binário da oposição entre significados masculinos e femininos. Sua discussão sobre o gênero como categoria analítica passa pela conexão da história com a prática presente e dá sentido à organização e à percepção do conhecimento. Para ela, o gênero é compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p.14). O lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem adquirir caracterizam sua variabilidade e natureza política: o gênero constrói a política e a política constrói o gênero (Scott, 1995).

Esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, idéias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hetero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade.

O gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. E a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais, nesta perspectiva, pode-se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero.

Nessa direção, propomos aqui o exame da Constituição Federal (CF/88) e das principais legislações, planos e parâmetros federais no âmbito da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para

o Ensino Fundamental – PCN². Sabemos que a análise desses documentos implica tarefa difícil, dada a extensão, o amplo material já produzido sobre eles e a impossibilidade prática de levantar e examinar decretos e resoluções que os complementam. Assim, não pretendemos produzir uma reflexão exaustiva desses documentos. Optamos por um recorte menos abrangente, procurando evidenciar as contribuições e contradições que o conceito de gênero pode adicionar ao exame de algumas das principais legislações federais e reformas relativas ao campo das políticas públicas de educação.

O CONTEXTO DA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A Constituição Federal, a LDB/1996, o PNE/2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante.

O desafio de compreender a lógica do conteúdo de gênero nesses documentos exige dois movimentos analíticos: um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à idéia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. Em ambos os movimentos, a análise foi orientada pela perspectiva teórica de gênero visando apontar possíveis decorrências do marco normativo no acirramento e/ou na minimização das desigualdades de gênero na educação pública brasileira.

O ponto de partida para a análise da legislação que fundamenta as principais políticas educacionais no Brasil – seja da perspectiva do gênero ou não – é o contexto no qual foram negociadas e elaboradas até o momento: as duas décadas finais do século XX, cada uma com características bem distintas.

2 Até o presente momento analisamos apenas os PCN relativos ao ensino fundamental, particularmente a introdução e os volumes dedicados aos temas transversais, nos quais o gênero está em evidência.

A década de 1980 é representativa, na história do Brasil, como o período de abertura democrática do país. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal. Esta é sem dúvida a Constituição que melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM.

Contudo, na década de 1990, o cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais sofre uma inflexão e cria-se uma contradição entre os objetivos de melhoria das condições de vida da população brasileira – previstos na Constituição de 1988 – e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico.

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação. As políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso foram cunhadas como neoliberais por terem indícios de que se apoiavam nos pressupostos básicos dessa corrente teórica: preconização do esvaziamento das organizações coletivas e das demandas populares, redução da esfera de responsabilidade do Estado quanto à oferta de serviços relacionados às políticas públicas sociais (Anderson, 1995; Pereira, Spink, 1999). Sua lógica foi a de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia (Silva Jr., Sguissardi, 1999).

Essa redefinição de rumos evidencia-se ao se compararem as décadas de 1980 e 1990: uma repleta de conquistas de direitos sociais, garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal.

As mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, com a introdução de reformas neoliberais, afetaram as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, justamente no momento em que diminuem as oportunidades de emprego e de geração de renda, provocando um quadro repleto de contradições: de um lado, a conquista de direitos sociais com a promulgação da Constituição Federal de 1988; de outro, reorientações políticas que levaram à restrição dos espaços e bandeiras públicos e democráticos, a redução de questões políticas a

problemas técnicos, sob o argumento de má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação de currículos³.

Vera Peroni (2003) assim sintetiza a redefinição das políticas para a educação básica nesse período: a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Um exemplo dessas reorientações foi a aprovação da nova LDB em dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, mediante intervenção do governo federal. Em consonância com a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto – MEC –, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Os primeiros foram produzidos por equipe instituída pelo próprio MEC, constituindo-se em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país. O segundo foi objeto de ampla e longa discussão, já que sofreu um processo de tramitação no Congresso Nacional semelhante ao da LDB.

A abrangência, o caráter inédito e a grande visibilidade das reformas federais implantadas no final dos anos de 1990 criaram um campo de discussão envolvendo os contestadores da matriz ideológico-doutrinária do governo de Fernando Henrique Cardoso. Não cabe aqui um exame aprofundado desse caráter e de sua marca na atual LDB, no PNE e nos PCN, o que já foi realizado por inúmeros autores/as⁴. A análise aqui empreendida considera marca indelével a mencionada contradição entre a forte reorientação pela ótica neoliberal e a defesa de várias conquistas de direitos sociais com base na Constituição Federal, mas enfatiza os aspectos das políticas educacionais concernentes à manutenção e/ou supressão das desigualdades de gênero. Para tanto, faremos uma rápida retomada desses documentos, enfatizando suas principais características para, em seguida, refletir sobre seu conteúdo com base na ótica das relações de gênero.

3 Silva (1994); Gentili (1995); *Cadernos de Pesquisa* (1997); Peroni (2003); Oliveira (2000).

4 Entre eles cabe destacar Altmann (2001); Oliveira (2001); Pinto (2002); Santos (2002); Valente, Romano (2002).

A Nova LDB (Lei n. 9.394/1996)

A análise das transformações históricas na definição das políticas educacionais – que, por sua vez, refletem as redefinições do papel do Estado – tem como ponto de partida a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996.

A primeira vez que uma lei geral sobre a educação é defendida em um texto constitucional foi na Carta Magna de 1934. A partir de então, o Congresso legislou sobre o tema, mas foi somente em decorrência da Constituição de 1946 que foi enviado à Câmara Federal, em 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei n. 4.024/1961).

A atual LDB (Lei n. 9.394/1996) que começa a ser debatida após a Constituição de 1988, passando por oito anos de tramitação no Congresso, revoga todos os textos legais até então em vigor. Por um lado, revela a conquista dos profissionais da educação e de todos os segmentos mobilizados nesse processo: entidades e movimentos ligados à educação, e parlamentares eleitos no início da década de 1990. Por outro, encerra sérias derrotas quanto às demandas desses setores, pois, em 1996, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu intervenção do governo federal, sob a coordenação do Ministério da Educação, em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro⁵. Dessa maneira, o projeto de lei, intitulado “Lei da Educação” e apresentado ao Senado por Darcy Ribeiro em 1992, ganhou preferência na discussão junto ao Senado em detrimento do projeto de lei que estava em debate na Câmara dos deputados desde 1988 e que havia sido aprovado pela comissão do Senado em 1994. Essa inversão de prioridades retirou do debate o projeto de lei resultante de um longo e amplo processo de negociação com diferentes segmentos compromissados com a defesa de uma educação pública de qualidade, organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A substituição do projeto de lei originário da Câmara pelo projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro deu ensejo a modificações sob a forma de várias

5 Darcy Ribeiro foi ministro da educação no Governo João Goulart – quando da aprovação da primeira LDB – e primeiro reitor da Universidade de Brasília; em meados de 1990 exerceu o mandato de senador pelo PDT-RJ, quando apresentou ao Senado o Projeto de LDB “Lei da Educação”, subscrito pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-DF).

emendas, mas todas elas parciais e pequenas diante dos avanços que seriam obtidos com o primeiro projeto, agora substituído. Não cabe aqui uma análise minuciosa dessa lei, mas vale destacar algumas de suas principais características que refletem avanços e recuos em relação aos direitos adquiridos na Constituição Federal e que servirão, posteriormente, como referência para a análise sob a ótica de gênero.

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

Quanto às diferenças em relação ao projeto de lei debatido desde 1988, há vários recuos, entre eles, a indefinição quanto ao número de alunos por sala de aula (Art. 25), o que tem redundado na superlotação das classes e em péssimas condições para o trabalho docente, realidade distante da meta prevista no projeto original (20 alunos/sala para a educação infantil, 30 alunos/sala para o ensino fundamental e 40 alunos/sala para o ensino médio). A nova LDB também prevê a garantia de educação de jovens e adultos (Art. 4º, VIII), mas centrada apenas no ensino fundamental; após esse nível, resta aos cidadãos somente o supletivo e a educação à distância (Art. 32, § 4º). Não pressupõe a liberdade de organização e associação de estudantes e, no caso das condições de trabalho docente, reduz a proposta original de um piso salarial nacional para a pulverização de diferentes pisos salariais municipais e estaduais (Art. 67, III).

O Plano Nacional de Educação aprovado

Já na Constituição de 1934, um artigo específico (Art. 150) declara competência do Estado a definição de um Plano Nacional de Educação: “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do País”. Essa inclusão foi fruto de reivindicação de um grupo de educadores brasileiros da década de 1920.

Todas as constituições posteriores, com exceção da de 1937, incorporam a proposta de um Plano Nacional de Educação. O primeiro plano surgiu, porém,

apenas em 1962, elaborado sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tratava-se de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos. Essa proposta sofreu alterações em 1965, dentre as quais o incentivo à elaboração de planos estaduais. Em 1966, foi feito um Plano Complementar de Educação que trouxe importantes modificações, sobretudo na distribuição de recursos federais, cursos profissionalizantes e proposta para erradicação do analfabetismo. Em 1967, nova proposta de lei ressurgiu, foi discutida em encontros nacionais de planejamento, mas não chegou a se concretizar. Com a Carta Constitucional de 1988 (Art. 214) foi finalmente instituída com força de lei a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação de longo prazo. A atual LDB também define que cabe à União elaborar o referido plano (Art. 9º).

Sua elaboração, no entanto, não ocorreu sem conflitos e disputas. Ainda que coubesse à União em parceria com os estados e municípios (Art. 9º) elaborar um Plano Nacional de Educação – e encaminhá-lo para a aprovação do Congresso Nacional no prazo de um ano, após a publicação da LDB (Art. 87, §1º) – os governos daquele período não o fizeram.

Com a expectativa de que o Plano Nacional de Educação fosse resultado de ampla discussão com a sociedade civil, setores organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sistematizaram as primeiras diretrizes educacionais para sua elaboração, durante o 1º Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – 1º Coned –, realizado em Belo Horizonte, em julho e agosto de 1996. Com a aprovação da LDB, acelera-se o processo de elaboração do PNE e, em 9 de novembro de 1997, é consolidado o *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, durante o 2º Congresso Nacional de Educação – 2º Coned –, realizado também em Belo Horizonte.

Em 1998, o deputado Ivan Valente apresentou ao Plenário da Câmara dos Deputados o plano elaborado no 2º Coned, então transformado no projeto de lei n. 4.155/1998, que passou a ser debatido na Comissão de Educação da Câmara Federal. Entretanto, a União não apoiou a discussão da proposta apresentada e submeteu à apreciação um outro Plano Nacional de Educação.

Essa estratégia inusitada fez com que o PNE proposto pelo governo tramitasse como anexo ao *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, sob o número 4.173/1998, mas por pouco tempo, já que a tramitação dos dois planos no Congresso Nacional sofreu substituição semelhante à tramitação do projeto de lei relativo à nova LDB. Após incluir parcialmente trechos introdutórios do

Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, o PNE apresentado pelo MEC passou a ser o Plano Nacional de Educação aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionava – com nove vetos – a Lei n. 10.172/2001, aprovando o PNE já ratificado pela Câmara (Valente, Romano, 2002).

Cabe destacar alguns dos aspectos que distinguem o PNE, “proposto pela sociedade brasileira”, do Plano Nacional de Educação, proposto pelo MEC e aprovado. Trata-se de dois projetos opostos, o que fica evidenciado no tema do financiamento, como ressaltam Ivan Valente e Roberto Romano (2002). O Plano do MEC enfatiza basicamente o ensino fundamental, não provendo os demais níveis escolares com propostas detalhadas e, principalmente, com previsão de recursos financeiros, enquanto o *PNE: proposta da sociedade brasileira* destacava a gestão democrática, a previsão de recursos financeiros em todos os níveis e modalidades de ensino:

Ignorando a necessidade de ampliar o dispêndio em educação, o Executivo fecha os olhos para a experiência de países que venceram o desafio educacional (investiram maciçamente – o Japão, por exemplo, gastou 14% do PIB, no imediato pós-guerra). (Valente, Romano, 2002, p.103)

Enfatizando a limitação ao ensino fundamental e a não-ampliação dos recursos, Valente e Romano assim sintetizam o caráter do PNE:

Os vetos impostos ao que foi aprovado no parlamento ilustram o caráter inócuo que a atual administração federal atribui ao PNE. (...) O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. (...) este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções. Os vetos que FHC impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiraram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos. (2002, p.106-107)

As demandas relativas à supressão das desigualdades de gênero também não ficaram imunes ao processo de substituição do Plano Nacional de Educação elaborado pela sociedade civil. Ao comparar as diretrizes gerais da proposta da sociedade brasileira (PL n. 4.155/1998) com os Objetivos e Prioridades (Item 2, seção I – Introdução) do Plano Nacional de Educação aprovado, Valente e Romano destacam a ausência de qualquer menção à diversidade, às diferenças, entre elas as

concernentes às relações de gênero⁶, enquanto o *PNE: proposta da sociedade brasileira* buscava, entre suas diretrizes gerais:

Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira. (Coned, 1997, p.23)

Se nesse momento já se percebe no texto certa preocupação com a diversidade, logo na Introdução (p.2) encontra-se a defesa da importância de garantir a inclusão de “grupos tidos como minoritários – negros, índios e homossexuais”.

Muitos são os aspectos que, comparados os dois Planos, fazem do PNE do MEC uma carta de intenções, no dizer de Valente e Romano (2002). Para cada um deles, poderia ser empreendida uma longa análise, mas a proposta neste artigo é procurar desvelar se o documento contemplou a questão de gênero na educação e como o fez. Os itens que se seguem, após a apresentação dos PCN, tentarão dar conta dessa tarefa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

Ao final de 1995, uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN – foi encaminhada para consulta e avaliação a professores de diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. Dessa consulta resultou uma série de pareceres, com base nos quais o Ministério da Educação reelaborou a proposta, encaminhando a nova versão ao Conselho Nacional de Educação para que deliberasse a respeito.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental foram publicados logo após a aprovação da nova LDB, constituindo referência nacional para o ensino fundamental⁷. Essas orientações, em consonância com a LDB, con-

6 A questão de gênero aparece citada somente em alguns tópicos específicos, mencionados a seguir.

7 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – foram publicados e distribuídos às escolas em 1999.

ferem maior flexibilidade ao trato dos componentes curriculares, configurando – como o próprio nome diz – apenas uma referência e, portanto, não se impondo como uma diretriz obrigatória. Mesmo assim, pretendem estabelecer uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, tais como as relativas aos projetos voltados para formação inicial e continuada de professores/as, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (PCN, v.1, p.36). Na concepção do MEC, trata-se, pois, de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país.

Os PCN têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, que pretende contextualizá-la em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais orientações e as práticas já existentes nas instituições.

A análise dos PCN (Brasil, 1997) neste artigo está restrita aos dez primeiros volumes, que correspondem à Introdução aos parâmetros, seis volumes dedicados às áreas específicas e três volumes que tratam dos *temas transversais* para o ensino fundamental. Vamos deter-nos especificamente na Introdução aos PCN, no volume oito (*Apresentação dos temas transversais e ética*), no volume nove (*Meio ambiente e saúde*) e no volume 10 (*Pluralidade cultural e orientação sexual*). Priorizamos esses volumes na análise porque concentram as temáticas relativas às relações de gênero.

A CF/1988, A LDB/1996 E O PNE/2001: O GÊNERO VELADO

A forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambigüidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos.

Referência a gênero: linguagem

Chama a atenção aqui a linguagem utilizada ao longo dos documentos para nomear os indivíduos de ambos os sexos, com ênfase na forma masculina:

É facultado às universidades admitir *professores, técnicos e cientistas estrangeiros*, na forma da lei. (CF/1988, Art. 207 § 1º, grifos nossos)

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de *alunos e o professor...* (LDB n. 9.394/1996, Art. 25, grifos nossos)

Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos *trabalhadores* à assistência gratuita a seus *filhos* e dependentes em creches e pré-escolas. (PNE Educação Infantil, p.16, grifos nossos)

A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, *alunos, pais, professores* e demais *trabalhadores* da educação. (PNE Ensino Fundamental, p.21, grifos nossos)

Referimo-nos aqui a um tipo especial de linguagem, a escrita, que exclui demais formas de comunicação como a linguagem visual, auditiva, tátil ou, ainda, outras mais complexas, constituídas ao mesmo tempo de elementos diversos. Sabemos que, em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar idéias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra. A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. É exatamente isso que as frases desses documentos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo lingüístico androcêntrico.

Tal androcentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma lingüística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade.

Não se trata da defesa de um texto que mantenha necessariamente o uso “o/a” (o que dificulta a leitura), mas da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos, pois, se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica.

Referência a gênero: a questão dos direitos

A segunda forma de referência ao gênero diz respeito justamente à questão dos direitos, na qual as relações de gênero podem estar subentendidas, embora de modo velado.

Se na CF/1988 podemos distinguir alguma menção explícita aos direitos relativos às diferenças entre os sexos – como é o caso da defesa do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV, grifo nosso) –, o mesmo não se pode dizer quando se trata da educação. O androcentrismo característico da forma como se refere a alunos e professores, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente, soma-se à ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro.

Nenhuma referência à palavra gênero aparece na CF/1988, o que também se deve ao contexto da época. Naquele momento gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso. Até mesmo entre as feministas daquele período a distinção entre sexo e gênero estava ainda sendo forjada. Assim, quando tratamos da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reportamo-nos a qualquer alusão às mulheres e seus direitos, ou a diferenças entre os sexos.

Mesmo considerando os limites teóricos e políticos da referência à questão de gênero no momento da elaboração da Constituição Federal, notamos que em seus artigos sobre educação as restrições acentuam-se, assim como na LDB, finalizada quase uma década depois. Isso não impede que, ao levantarmos o véu, nos deparemos com algumas reivindicações de interesse para as mulheres e/ou para a igualdade de gênero. É preciso ler nas entrelinhas dessas leis para ver, na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero, como é o caso do direito à educação das crianças pequenas, para além do cuidado e da assistência.

Quanto à *defesa da educação como um direito*, é na proteção da cidadania, da liberdade, da solidariedade e da tolerância que podemos entrever as reivindicações e demandas de gênero no Capítulo III da CF/1988 – Da Educação, da Cultura e do Desporto:

A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento* da pessoa, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho. (CF/1988, Art. 205)

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de *solidariedade* humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento* do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho. (LDB n. 9.394/96, Art. 2º)

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – *igualdade* de condições de acesso e permanência na escola; (...)IV – respeito à *liberdade* e apreço à *tolerância*. (LDB n. 9.394/96, Art. 3º, I e IV)

É clara a defesa da educação como direito nessas leis, e essa é uma das características da expansão da educação, que se tornou “um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (Oliveira, 2001, p.15).

Poderíamos supor, como decorrência, que a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos, apesar de velada a necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional.

O não-detalhamento das definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero pode acarretar mais discriminação. Este é o caso, por exemplo, da menção à tolerância. De um lado, tê-la como princípio do ensino significa admitir modos de pensar, agir e sentir que diferem entre indivíduos ou grupos determinados, políticos ou religiosos, o que amplia a possibilidade do exercício da cidadania na formação docente e nas relações escolares. Na ótica de gênero, isso poderia significar tolerância quanto ao aborto, quanto às diferentes formas de constituição familiar e de orientação sexual de professores/as e alunos/as. Mas a menção à tolerância pode também restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar, desculpar e ser magnânimo diante de situação que apresente divergências e implique o convívio com as diferenças de gênero – que, nesta segunda opção, seriam necessariamente transformadas em desigualdades (Scott, 1992).

É também possível ler nas entrelinhas da CF/1988 e da LDB a afirmação da *educação das crianças pequenas para além do cuidado*. O reconhecimento da maternidade como uma função social tem como principal decorrência para a educação a defesa do dever do Estado com a educação escolar pública e, de modo inédito, com a educação infantil (atendimento educacional a crianças desde o nascimento até 6 anos em creches e pré-escolas). É na CF/1988 (Art. 208, IV) que a

educação infantil é reconhecida como um direito da criança pequena à educação, o que é mantido pela LDB (Art. 4º, IV). Ambas as leis apresentam o mesmo texto: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Mas essa pequena menção tem grande contribuição para a educação infantil, uma vez que estende o direito à educação para a faixa etária das crianças menores de 4 anos e introduz a concepção de que as instituições a ela relacionadas devem ser educativas e não meramente assistenciais.

A integração da creche e da pré-escola no sistema educacional é fruto da luta do movimento de mulheres no Brasil que, nos anos de 1970, passou a incorporar uma série de demandas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres também na vida privada. É assim que o feminismo brasileiro vê contemplada na lei a proposta da creche como aparato educacional e a ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos de trabalhadores homens e para toda a faixa dos zero aos 6 anos. Nesse sentido, a LDB mantém uma conquista da própria Constituição de 1988, ao ampliar as definições legais de criança e de infância, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos: a criança pequena.

Mas o cenário educacional, com suas reformas neoliberais, também impede que se desvele o gênero nessa lei, ao não garantir fontes de recursos para a educação. A proposta de criação do salário-creche⁸ foi derrotada no processo de votação da LDB nos anos de 1990. Essa derrota foi agravada pelas regras de financiamento da educação, especialmente por meio do mecanismo que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Trata-se de uma medida do governo federal que modifica os Artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/1988 e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, no intuito de enfatizar o ensino fundamental como principal alvo de recursos da educação nacional, em detrimento da educação infantil e da alfabetização de jovens e adultos.

8 O salário-creche, proposta derrotada no processo de votação da LDB, previa mecanismo semelhante ao do salário-educação, segunda maior fonte de verbas para a educação pública. Trata-se de uma contribuição social devida pelas empresas, e destinada à educação fundamental, regular ou supletiva, de funcionários ou seus filhos. São recolhidos 2,5% da folha de pagamentos de empresas com mais de 100 funcionários aos cofres públicos com aplicação vinculada à educação básica. O salário-creche previa recolhimento de 1%, visando à viabilização da educação infantil.

Referência a gênero: desvelada

A terceira forma de referência ao gênero pode ser percebida no Plano Nacional de Educação. Nele, a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece em alguns tópicos.

O texto do PNE apresentado pelo MEC, aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados e sancionado pelo presidente da república, considera de algum modo a Constituição Federal no item que se refere à igualdade de direitos, sem distinção de raça, cor, idade ou sexo, mas não encontramos menção a gênero em seus objetivos gerais. O tópico sobre educação infantil também não aborda a questão de gênero em momento algum, quando estudos mostram que nessa fase de socialização os estereótipos de gênero tendem a se instituir. Trata-se de uma fase fundamental da socialização das crianças, momento privilegiado em que as diferenças de sexo e gênero deveriam ser trabalhadas por educadoras e educadores.

É a leitura de todos os seus aspectos posteriores, em tópicos específicos, que descobre o gênero – inicialmente oculto. Assim, a forma como a questão de gênero aparece em itens que tratam das discriminações significa um avanço em relação ao Plano Nacional de Educação anterior e também à LDB.

No tópico que trata dos *Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental* (p.23), por exemplo, o PNE preocupa-se em estabelecer, como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (criado pelo MEC), a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. Trata-se de uma pequena menção entre os 30 itens que constam dos objetivos e metas do PNE aprovado para o ensino fundamental, mas de significativa importância e de grande repercussão entre as práticas de avaliação e adoção de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras.

A preocupação com as questões de gênero aparece novamente no tópico referente às *Diretrizes do Ensino Superior*, ao se definir, em seus objetivos e metas (item 12), a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Mais adiante, o tópico sobre “Financiamento e orçamento do ensino superior” estabelece, no item 31, a inclusão de questões relevantes para a formulação de

políticas de gênero nas informações coletadas anualmente por meio do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos. Entre elas, previu-se o trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivado por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.

Nas diretrizes que ordenam a Formação dos Professores, o PNE aprovado reafirma a inclusão “das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação”.

Mas o principal deslize em termos de gênero ocorre quando o PNE trata do acesso de meninas e meninos ao ensino fundamental, uma vez que não desenvolve em seu diagnóstico as conseqüências diferenciadas para meninas e meninos quanto à permanência nesse ensino. Logo nas primeiras páginas, ao apresentar um diagnóstico sobre o ensino fundamental, o PNE descreve:

A distribuição das matrículas quanto ao gênero está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso país essa questão não requer correções.

De fato, as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na rede de ensino fundamental, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, muito menos das metas e objetivos do PNE. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental. Conforme Carvalho (2000, p.142), não existem problemas especiais de acesso ao ensino fundamental para meninas, mas o mesmo não ocorre quando se trata dos alunos do sexo masculino: “existe um problema crescente de acesso e permanência na escola para pessoas do sexo masculino”.

A tendência, bastante difundida por todo o país, de maior presença de crianças e adolescentes do sexo masculino nas séries iniciais – enquanto que as do sexo feminino concentram-se nas últimas séries – revela que o melhor desempenho das meninas percorre todo o ensino fundamental, visto que desde os 7 anos, o índice de defasagem entre idade e série escolar é maior para os meninos (14,7%) do que para as meninas (13%). Os meninos são a maioria (53,2%) na 1ª série, mas a partir da 4ª série a repetência entre os meninos é maior do que entre as meninas e, nas 8ªs séries, 55% dos alunos são do sexo feminino. Esse fenômeno fica ainda muito

mais evidente nos elevados índices de inadequação série-idade, uma vez que os dados de reprovação muitas vezes estão sujeitos à tendência das escolas públicas de manipulá-los, ou seja, diminuí-los ao máximo, visando satisfazer exigências das secretarias municipais ou estaduais de educação (Carvalho, 2001). Também ligado a esse fenômeno é o fato de que a maior parte dos alunos que são indicados para aulas de reforço e/ou classes de aceleração nas escolas públicas geralmente são meninos. Em São Paulo, dados oficiais de 1998 indicam maior porcentagem de meninos nas classes de aceleração.

Podemos então concluir neste item que a presença de menção a questões de gênero no PNE, embora parcial e ambígua, revela um avanço em relação ao tratamento dado à educação pela Constituição e pela LDB.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO DESVELADO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais como um todo e aqueles que tratam especialmente do ensino fundamental fogem à regra da dissimulação. Nesses documentos as questões de gênero aparecem, evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. É também inovadora a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde além dos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas.

Nesse sentido, os PCN realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. Coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, os PCN trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania e apresentam como maior inovação a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social. O documento adota como eixo norteador o desenvolvimento de capacidades de alunas e alunos, processo esse em que os conteúdos curriculares devem atuar como meios para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, e não como fins em si mesmos. Não se trata de negar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, mas sim de incluir na pauta educacional temas relacionados diretamente ao exercício da cidadania. Como a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento, a proposta é de integrá-los às distintas áreas curriculares.

Mas o processo de tornar visível a presença latente do gênero nos PCN não é linear, oscilando entre a timidez e o desvelamento.

Na introdução aos PCN (v.1, 1997, p.21-22) há menção explícita a diferenças de gênero. Ao observar a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade no Brasil de 1960 a 1990, ressalta-se que a situação é grave no que concerne ao número médio de anos de estudos. Mas a grande oscilação desse indicador é atribuída à variável cor, destacando-se “relativo equilíbrio do ponto de vista do gênero”. Incorre-se aqui no mesmo equívoco já apontado no PNE (o de mencionar equilíbrio quanto ao *ingresso* de meninos e meninas na escola, sem aludir às alterações na distribuição por sexo ao longo do percurso escolar). Outro equívoco refere-se ao uso do termo “gênero” no cabeçalho de uma tabela (de número médio de anos de estudos, Tabela 1, Brasil, 1997, v.1, p.21), em vez de “sexo”; é na análise dos dados que carece ser adotada a perspectiva de gênero, de modo que ilumine as diferenças e semelhanças percebidas entre os sexos.

Mais adiante, ao defender a “necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade” (Brasil, 1997, v.1, p.98), o documento aponta que o professor pode interferir na organização dos alunos (e das alunas) em grupos de trabalho, uma vez que ela pode ser diferenciada:

Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que *organizar por gênero* ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho etc. (grifo nosso)

Essa pequena menção, rica em possibilidades sobre afinidades, equilíbrio e afetividade entre meninos e meninas, não é explorada, aparecendo sem maiores questionamentos ou reflexões.

O tratamento acanhado das questões de gênero aparece ainda mais acentuado nos seis volumes dedicados às áreas específicas; a preocupação com essas questões só reaparece nos volumes destinados aos assim denominados “temas transversais”. Nas orientações para o tratamento de todos os temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – somente quando se referem a este último tema é que o gênero é de fato explorado. Logo na apresentação aos temas (v.8), ao resumir o tratamento a ser dado à Orientação Sexual, esclarece-se que esta não se restringe a um trabalho terapêutico, pois deve focar as “dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade”; propõem-se

três eixos para nortear a intervenção do professor: “Corpo Humano, *Relações de Gênero* e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (Brasil, 1997, v.8, p.31-34, grifo nosso). Quanto ao eixo *Relações de Gênero*, já fica claro, nessa Apresentação, que ele “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (PCN, v.8, p.35).

Na alusão aos demais temas, a referência ao gênero é sutil e escassa; esse é o caso, por exemplo, dos conteúdos de ética. Nesse documento (v.8) aparece alguma referência às questões de gênero apenas no bloco de conteúdos dirigidos ao “respeito mútuo”⁹. Ao todo, dos 15 conteúdos específicos abordados, apenas dois fazem referência às questões de gênero:

...as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões; (...)

...o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura. (PCN, v.8, p.101-104)

Desse modo, podemos perceber que também no texto sobre ética a timidez já apontada permanece, quando a questão de gênero recebe tratamento apenas superficial.

É então no volume 10 que encontramos explicitamente a definição do conceito de gênero e dos objetivos para o ensino fundamental a ele relacionados. O volume está dividido em dois grandes tópicos: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Este último subdivide-se em duas partes, a primeira trazendo reflexões acerca de sexualidade na infância e na adolescência e sua pertinência nas relações escolares, terminando por apontar os objetivos gerais desse tema para o ensino fundamental. A segunda parte explicita os conteúdos da Orientação Sexual, divididos em três blocos:

- Corpo: matriz da sexualidade (p.139-143)
- Relações de gênero (p.144-146)
- Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids (p.146-149)

9 A Apresentação dos Temas Transversais (volume oito dos PCN) traz quatro blocos: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade.

Com exceção do tópico dedicado à Orientação Sexual, encontramos uma referência à articulação entre a pluralidade cultural e as questões de gênero, “que trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais”, chamando atenção para “práticas sedimentadas social e culturalmente que desprezam, com frequência, novas possibilidades que se abrem para os homens, em termos de comportamentos mais responsáveis e participativos em relação às mulheres e a seus filhos” (Brasil, 1997, v.10, p.25). Essa é uma das únicas menções que destacam o tratamento de gênero no bloco denominado Corpo: matriz da sexualidade.

Mas é no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganha grande relevo. Assumem-se como objetivos “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (Brasil, 1997, v.10, p.144-146). Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (Brasil, 1997, v.10, p.145).

Ponderações e desafios no desvelamento do gênero nos PCN

A compreensão das relações de gênero, de como elas se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é fundamental para qualquer proposta de organização curricular. Assim, não resta dúvida sobre a grande contribuição das reflexões acerca das relações de gênero nos Temas Transversais, especialmente no volume 10.

Contudo, vale ainda indagar sobre o modo como os próprios conteúdos de gênero foram tratados nessas reflexões e sobre suas conseqüências para o currículo escolar. Nessa perspectiva, salta aos olhos o destaque dado ao tema da sexualidade, explorado nos PCN no tópico Orientação Sexual. Em nosso entender, a própria relevância dada à sexualidade necessita ser problematizada, pois há aqui uma inversão: as questões relativas ao gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco específico. Assim, chama atenção a divisão da “Orientação Sexual” nos três blocos anteriormente mencionados, causando estranheza a separação propos-

ta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Para exemplificar a separação entre a problemática de gênero e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, destacamos os itens referentes aos conteúdos que devem ser tratados por professoras/es no desenvolvimento de seu trabalho:

...o conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis; a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da aids; a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos; (...); o conhecimento e a adoção de jornais e revistas; o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sanguíneo; o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de aids; o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de aids. (PCN, v.10, p.148-149)

Assim, a inclusão da Orientação Sexual no currículo escolar aparece, nesse item, articulada com ênfase à “*promoção da saúde* das crianças e dos adolescentes” e às “*ações preventivas* diante de doenças sexualmente transmissíveis/aids” (Brasil, 1997, v.10, p.148-149, grifos nossos). Se tais preocupações com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (especialmente a aids), com o abuso sexual e com a gravidez na adolescência são absolutamente legítimas, elas não podem (nem devem) estar desvinculadas das questões de gênero que, necessariamente, as perpassam. Ao associar a sexualidade com a saúde favorece-se, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à prevenção e à doença. A sexualidade é ainda um tema cercado de tabus e de difícil tratamento para a maioria das professoras e professores. Nesse sentido, pensamos que seria fundamental orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerassem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo ou, ainda, levam-na a se autopunir (psiquicamente) por tomar anticoncepcional. A incorporação das relações de gênero levaria também para o interior dos temas escolares a referência às diversas formas de expressão da sexualidade, para além da heterossexualidade, entre outros exemplos. A forte ênfase nas doenças sexualmente transmissíveis e na necessidade de sua prevenção tem como consequência, nos Temas Transversais do PCN, a sujeição ou subordinação da temática de gênero ao trinômio corpo/saúde/doença, posto que não privilegia a problematização de questões relacionadas às posturas, crenças, ta-

bus e significados masculinos e femininos associados à Orientação Sexual – justamente explicitados na Introdução aos PCN, como mencionado. Ou seja, a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema circunscrito à saúde pública¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, dentre os documentos analisados, um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (Brasil, 1997, v.10, II Parte, p.144-146), aparecendo mencionado em várias páginas. Os PCN, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual.

Nessa perspectiva, trazer à tona o (des)velamento das questões de gênero nas atuais políticas educacionais brasileiras aponta para duas últimas considerações.

Em primeiro lugar, as relações de gênero ficam, nas leis e documentos aqui analisados, subsumidas ao discurso geral sobre direitos e valores. Podemos pois avaliar a referência aos direitos humanos e a abertura para as demandas organizadas nas políticas públicas como algo positivo. No entanto, não podemos deixar de mencionar a falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar.

Ultrapassar esses limites do tratamento dado pela legislação, planos e programas federais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação implica ressaltar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do PNE e dos PCN, mas também significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos aqui examinados.

¹⁰ Sobre uma análise da concepção de sexualidade presente nos PCN ver Altmann (2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (org.) *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- AUAD, D. Gênero nos parâmetros curriculares. In: FARIA, N.; NOBRE, M. (orgs.) *Gênero e educação*. São Paulo: SOF, 1999. p.25-39. (Cadernos Sempreviva)
- BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.368-388, set.2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, dez. 2001.
- _____. *Emenda Constitucional n.14*. Brasília: Diário Oficial da União, DE, 13 de setembro, 1996.
- _____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n. 009394). Brasília, 1996. Disponível em: www.senado.gov.br/legbras.
- _____. *Plano Nacional de Educação* (n.10.172). Brasília, 2001. Disponível em: www.senado.gov.br/legbras.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEE, 10 volumes, 1997.
- _____. *Lei n.9.424*. Dispõe sobre o Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Diário Oficial da União, 24 de dezembro, 1996.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Cortez, n.100, 1997. (n. especial: *Globalização e políticas educacionais na América Latina*.)
- CARVALHO, M. P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.137-162.
- _____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, 2001.

_____. Um Olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, N.; NOBRE, M. (orgs.) *Gênero e educação*. São Paulo: SOF 1999. p.9-24. (Cadernos Sempreviva)

CODO, W. (org.) *Educação: carinho e trabalho*. Brasília: Ed. da UnB; CNTE; Petrópolis: Vozes, 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Plenária de encerramento do 1º Coned. *Cadernos de Educação CNTE*, Brasília, v.1, n.2, 1996.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação: proposta do 2º Coned*. Belo Horizonte, 1997.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DI PIERO, M. C. Políticas públicas y educación de mujeres adultas en Brasil. In: CORTINA, R.; STROMQUIST, N. *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México: Pax México, 2001. p.43-74.

GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-42, 2000.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-43.

_____. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. L. P.; CATANI, A. M. (orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (orgs.) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

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

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC 1995-2002. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.108-35, set. 2002.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, 2001.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.25-64, mar. 2002.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.349-370, set. 2002.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

_____. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. *Debate Feminista*, Mexico, v.5, p.85-104, mar.1992.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SILVA, T. T. A “Nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.11-29.

STROMQUIST, N. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.301-20, jul./dez. 2001.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.97-108, set. 2002.

VIANNA, C. P. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S.; SILVA, V. L. G. (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.39-67.

_____. *Os Nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, C. P.; RIDENTI, S. G. U. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p.93-106.

Recebido em: junho 2003

Aprovado para publicação em: novembro 2003