

GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUEM SE IMPORTA? UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

CLAUDIA VIANNA*

SANDRA UNBEHAUM**

RESUMO: Este artigo examina a inclusão da perspectiva de gênero na educação infantil e no ensino fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN). Conclui que, embora esses documentos constituam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado. Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dessas proposições e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica de educadoras(es). Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente, a partir de um currículo nacional.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Políticas públicas. Parâmetros Curriculares Nacionais. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

GENDER IN BASIC EDUCATION: WHO CARES?

AN ANALYSIS OF THE PUBLIC POLICY DOCUMENTS PUBLISHED IN BRAZIL

ABSTRACT: This paper explores the inclusion of a gender perspective in pre-school and basic education in Brazil during 1988-

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora da Faculdade de Educação da mesma Instituição e coordenadora do GT "Movimentos Sociais e Educação" da ANPED. *E-mail:* cpvianna@usp.br

** Mestre em Ciências Sociais, doutoranda pela USP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. *E-mail:* sandrau@fcc.org.br

2002, with a special attention to the National Curriculum Referents for Pre-School Education and the National Curriculum Guidelines for Basic Education. It concludes that, although these documents provide important orientations to build public policies in education from a gender perspective and thus contribute to the formation and practice of female and male teachers, such policies are not duly implemented by the State. Since there are no systematic studies on the effectiveness of these policies and their possible impact on the pedagogical performance of teachers, both their legitimacy and stated objectives to ensure conditions of equal quality in the teaching system and in teacher training are weakened.

Key words: Gender. Education. Public policies. National Curriculum Guidelines for Basic Education. National Curriculum Referents for Pre-School Education.

Este artigo apresenta algumas das conclusões de pesquisa¹ sobre a ótica de gênero nas principais leis e documentos que orientaram as reformas da educação pública brasileira no período de 1998 a 2002 no Brasil. Para isso, foram selecionados como objeto de estudo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2001); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96 (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 (Brasil, PNE, 2001); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, RCNEI, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, PCN, 1997). Foram realizadas entrevistas com profissionais atuantes na elaboração e crítica dessas políticas públicas, além de análises de outros estudos e documentos pertinentes ao tema.

Procuramos evidenciar o modo como as políticas públicas de educação trataram a inclusão da perspectiva de gênero nos níveis de ensino infantil e fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante denominado RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (doravante denominados PCN), uma vez que a Constituição Federal, a LDB e o PNE foram discutidos em outros artigos (Vianna & Unbehaum, 2004a, 2004b; Vianna, Unbehaum & Araújo, 2003).

O contexto da inserção do gênero nas políticas educacionais

O levantamento e análise das leis, decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990 mostram que, no Brasil, a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como, por exemplo, nas áreas da saúde e do trabalho.

Certamente, a Constituição Federal de 1988 ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2001, Art. 3). Porém, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores (Vianna & Unbehaum, 2004a, 2004b; Vianna, Unbehaum & Araújo, 2003). Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero. Questões como estas mostram que houve avanços, ainda que tímidos, mas que se constituem em terreno fértil para mudanças mais efetivas, não restritas unicamente à garantia de acesso igual a meninos e meninas.

A ampliação dos direitos foi consagrada na Constituição brasileira, consolidou-se ao longo da década de 1990 até 2002 e encontrou em documentos internacionais uma importante fonte de inspiração e pressão para ampliar as demandas dos direitos de gênero no Brasil, quando se trata das políticas públicas de educação (AMB, 2000).

Em 2000, o Brasil foi um dos 155 governos signatários da “Declaração de Jomtien”, elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia) e ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar (Senegal). Uma das oito metas do Projeto Milênio refere-se ao acesso universal à educação primária até o ano 2015 (meta 2); e outra à promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (meta 3), previstas como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Dois anos mais tarde, em 2002, a palavra do representante governamental no primeiro Relatório Nacional Brasileiro, ratificado pelo

Congresso Nacional e entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) (Brasil, 2002), ressalta que a construção de políticas igualitárias de gênero ainda era uma lacuna a ser preenchida pelo governo.

A articulação das reivindicações para a construção da igualdade no âmbito da educação também consta deste Relatório. Seu décimo artigo recomenda eliminar a discriminação contra a mulher na esfera da educação, propondo que os Estados assegurem, às mesmas, condições quanto à carreira e à capacitação profissional; currículos, exames, instalações, material escolar e pessoal docente capacitado; bolsas de estudo e outras subvenções; programas de educação supletiva; retomada dos estudos quando deixados prematuramente; participação ativa em esportes e na educação física; acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, bem como a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino.

A realidade educacional brasileira, no período após a Constituição de 1988, e mais recentemente com as metas a serem cumpridas pelo Estado para eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as metas do Milênio e da Conferência de Dakar na esfera da educação, nos leva a indagar sobre o que, de fato, foi priorizado nas políticas públicas de educação, no que se refere à inclusão de demandas relativas às relações de gênero.

A educação não tem sido um campo privilegiado pelas reivindicações do movimento de mulheres, com exceção da luta por creches e pela educação infantil, como veremos mais adiante. Mesmo assim, diante da baixa visibilidade do gênero na educação, um olhar mais cuidadoso nos afasta de afirmações radicais e nos permite perceber a elaboração de políticas públicas de educação, ora mais, ora menos integradas com as demandas das lutas por igualdade de gênero, como veremos a seguir.

O gênero na educação infantil

O reconhecimento da maternidade, na CF/1988, como uma função social e do dever do Estado em garantir cuidado e assistência extrafamiliares, por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero

a seis anos, representou um significativo avanço enquanto política social e de promoção de igualdade de gênero (Brasil, 2001, Art. 7, XXV, e Art. 208, IV), se consideradas a história, a desvalorização, a precariedade e a falta de investimento por parte do Estado em relação à educação infantil. Naquele período, o Conselho Nacional de Mulheres e o Conselho Estadual da Condição Feminina exerceram importante papel na introdução da temática de sexualidade e de gênero na educação infantil. No caso de São Paulo, coube à Fundação Carlos Chagas – entre outras instituições locais e nacionais – a criação e a consolidação de um grupo de pesquisadoras responsáveis pela reflexão e difusão da temática de gênero na educação das crianças. Em depoimento concedido, Fúlvia Rosemberg (acadêmica, pesquisadora, militante feminista e integrante de grupos organizados que elaboraram propostas da sociedade civil para políticas de educação infantil) recupera a influência da militância e da literatura feminista nas intervenções das mulheres durante o processo da Constituinte:

Era um período bastante efervescente. Quando começa essa área de intervenção e de atuação, o repertório da gente já estava muito constituído (...). E estava circulando uma literatura francesa e norte-americana feminista entre a gente (...). Uma literatura que a gente na época também poderia chamar de vanguarda, e a reflexão da gente foi muito constituída também com esse material vindo de fora, e reflexões que já eram feministas em contraposição à reflexão um pouco mais tradicional que já estava circulando (...). Tinha uma inspiração, tinha um desejo de mudança compartilhado por feminista e não feminista (...). E tinham alguns canais de experimentação como, por exemplo, a Secretaria do Menor (...). Isso daí foi muito importante não só para a Constituinte, mas para depois também. (Fúlvia Rosemberg, 2004)²

Frente ao intenso processo de urbanização das décadas de 1970 e 1980, as mulheres organizadas conseguiram introduzir a educação infantil na pauta como um direito à educação. É assim que o feminismo brasileiro vê contemplada na CF/1988 a proposta de creche, que adquire um duplo caráter: o direito da mulher à creche e pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais (Haddad, 2004; Rosemberg, 1999, 2002).

A expansão da educação infantil como a primeira fase da educação básica também significou a ampliação da cidadania e tornou-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos: a criança pequena ou o *cidadão de pouca idade*, como ressalta Ana Lúcia Goulart de Faria, ao citar Walter Benjamin (2002). Mas a política educacional, que não tinha tradição de acolher a educação infantil na perspectiva de compartilhar com a família o cuidado infantil, também imprimiu a lógica da reforma sem prever orçamento, sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários de educadoras e educadores e para a ampla implementação de creches, tal como previsto na Constituição Federal. Essas são reivindicações antigas que constaram da pauta de negociação na LDB e, recentemente, na finalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Ao longo da década de 1990, pôde-se notar uma preocupação com a qualidade e a infra-estrutura a ser oferecida para a educação infantil. Porém, houve uma progressiva priorização do período parcial de atendimento das crianças de zero a seis anos, em detrimento do período integral, e o percentual de crianças matriculadas em creches e pré-escola ainda ficou aquém da ideal. O número de crianças brasileiras de zero a seis anos matriculadas era inferior a 40% (Brasil, IBGE, 2003b). Também neste período, investiu-se na formação de educadoras dessa área, que até recentemente era composta por uma maioria de educadoras leigas, sem o mínimo preparo para atuar.

No início dos anos de 1990, a Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI) vinha preparando documentos de políticas para a educação infantil, conhecidos como “cadernos das carinhas”, por causa do formato similar ao de um caderno e à capa com desenhos de rostos de crianças, representando a diversidade brasileira. Fúlvia Rosemberg, em depoimento anteriormente referido, lembra-nos que a intenção era produzir um documento de política de educação infantil com “as grandes metas que foram estabelecidas: formação do educador, a questão de um algum modelo nacional”.

A equipe do COEDI entendia que a educação infantil deveria se dar pelo binômio *educação* e *cuidado*. Esse pensamento ficou expresso na série intitulada “Políticas Nacionais para a Educação Infantil”, cujo objetivo era o de ampliar a discussão sobre o assunto. Foram vários cadernos publicados, entre 1993 e 1998, pelo Ministério da Educação

(MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) e que abrangem desde o diagnóstico da área até a formação profissional, a proposta pedagógica e o currículo, bem como critérios de atendimento e diretrizes para a educação infantil.

De acordo com Ana Lúcia Goulart de Faria,³ o grande desafio enfrentado por essa publicação do COEDI foi ultrapassar a polarização entre duas concepções muito difundidas no Brasil sobre a função da creche. Uma priorizava o direito ao cuidado e à educação da criança. A outra tinha como foco somente a mãe trabalhadora: “Se você acha que é só [direito] da mãe, porque, na verdade, não tem vaga para todo mundo, você acaba priorizando a mãe que trabalha”.

Para superar essa discussão, um exemplo é o documento de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg junto ao MEC, intitulado “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (Brasil, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997). As autoras reforçam a concepção de creche como lugar de educação infantil, na qual o foco está na criança e em seu desenvolvimento. A proposta articula a noção de cuidado (atenção, aconchego, higiene, saúde, alimentação) e a educação (estímulo, desenvolvimento da curiosidade, imaginação, capacidade de expressão).

Em 1998, houve uma recomposição no grupo que dirigia a Educação Infantil no MEC e se desconsiderou essa concepção de educação. É neste processo político que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, RCNEI, 1998) foi aprovado. A elaboração desse documento contou com o apoio de diversos pareceristas, que analisaram a versão preliminar e levantaram aspectos positivos e negativos. Poucas sugestões, entretanto, foram incorporadas pelo MEC.

O RCNEI propôs-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos pa-

péis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino:

O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais *meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis*, se olharem. (Brasil, RCNEI, 1998, v. III, p. 32. Grifos nossos)

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre com o *cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino*, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem o bambolê. (Brasil, RCNEI, 1998, v. III, p. 3. Grifos nossos)

A concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar e educar crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço. Serviu como alibi para o reforço da educação infantil como *locus* de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado (Rosemberg, 2002). A aprovação da LDB, em 1996, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, prevê o curso normal superior “como formação mínima para o exercício do magistério” na área e colabora com o incremento da formação de educadoras, até então prioritariamente composta por maioria leiga, sem o menor preparo para o exercício da profissão. Mas, ainda assim, é forte a necessidade de organização de espaços voltados para as especificações da identidade profissional e escassa a presença masculina entre os profissionais de educação infantil (Saparoli, 1997).

Nesse sentido, o Referencial indica um importante avanço em uma política pública para a educação infantil. Ao chamar a atenção para o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida.

Contudo, há críticas e a principal delas destaca a ênfase na escolarização da criança pequena, tomando por modelo os conteúdos

didáticos do ensino fundamental. Isso significaria que iniciativas que exploram o jogo simbólico, a sexualidade – descobrimento e reconhecimento do corpo – por exemplo, perderiam espaço e necessitariam de ser reformuladas para uma nova concepção de educação infantil. De acordo com Lenira Haddad, em parecer enviado ao MEC sobre o RCNEI (1998), a antecipação do ensino tem conseqüências graves para a educação das crianças pequenas:

Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCN apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o sujeito, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão. (Haddad, 1998, p. 12)

Assim como Haddad (1998), Faria e Palhares (2001) reforçam a necessidade de a educação infantil tomar como referência a criança e não o ensino fundamental, alertando para o risco de antecipar a escolarização e descaracterizar-se uma formação na primeira infância, cuja vivência na creche e na pré-escola deveria estar voltada para a articulação entre o educar e o cuidar.

Na verdade, ao negar a dimensão do cuidado no currículo nacional para a educação infantil, o RCNEI (Brasil, 1998) despreza o conteúdo feminista de lutas anteriores que articulavam cuidado e educação, atribuindo, como nos lembra Fúlvia Rosemberg no depoimento anteriormente referido, *um outro estatuto ao cuidar*. Essa postura também significa um prejuízo à perspectiva de gênero na educação infantil, pois nesse nível de ensino:

(...) A perspectiva de gênero entra por meio do cuidado, quer dizer, você não tem outra possibilidade senão aí, seja em termos teóricos ou (...) em termos conceituais, mas em termos de políticas públicas, que é a dimensão do compartilhar a possibilidade da mulher trabalhar fora, não é isso? (Rosemberg, nov. 2004)

O gênero como tema transversal dos PCN

Em análises preliminares anteriores (Vianna & Unbehaum, 2004a e 2004b), observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais

para o ensino fundamental representam o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. Em nosso estudo, privilegiamos a análise dos volumes dedicados ao ensino fundamental, particularmente aqueles definidos como Temas Transversais.

Como se sabe, a elaboração dos PCN, entre 1995 e 1997, teve por objetivo nortear os currículos do ensino fundamental e médio em todo o território nacional, representando um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação. Educadores e especialistas foram convidados pelo MEC a elaborar uma versão preliminar e, nesse processo, realizou-se um estudo dos currículos de outros países (como Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos), das propostas dos estados e de alguns dos municípios brasileiros, dos indicadores da educação no Brasil e dos marcos teóricos contemporâneos sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.

O documento preliminar foi submetido à apreciação de inúmeros especialistas e, em 1997, os PCN para o ensino fundamental foram publicados, logo após a aprovação da LDB. Em consonância com esta lei, os PCN configuram-se – como o próprio nome diz – apenas como uma referência e, portanto, não se impondo como uma diretriz obrigatória. Na concepção do MEC, tratava-se de uma proposta de conteúdos que deveria orientar e estruturar o currículo de todo o sistema educacional do país, tanto na formação docente, como na prática de ensino.

Os PCN deveriam apoiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, contextualizando-a em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deveria contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais parâmetros e as práticas já existentes nas instituições. Para isso, os PCN foram divididos em dois grandes conjuntos: um destinado aos primeiros quatro anos do ensino fundamental e outro que contempla de 5ª à 8ª série do mesmo nível de ensino. Em ambos os conjuntos, há volumes destinados às áreas específicas e aos temas transversais como ética, pluralidade cultural, meio ambiente e sexualidade. No caso dos PCN voltados para 5ª à 8ª série, foram acrescentados os temas de saúde, trabalho e consumo. Como esses temas atravessam os diferentes campos do conhecimento, a proposta foi de integrá-los às distintas áreas curriculares. Os critérios usados para a escolha desses temas foram a urgência social em se discutir assuntos correlacio-

nados na escola, como a prevenção de DST e AIDS, a gravidez em idades consideradas precoces, a preservação do meio ambiente, a violência urbana e juvenil, entre vários. Outro critério foi a abrangência social de tais assuntos e a possibilidade dessa discussão, no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e/ou de 5ª a 8ª série, favorecer a compreensão da realidade e da participação social de cada um na sociedade.

Os PCN trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania. Apresentam como maior inovação a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social.

Houve uma tentativa de inclusão do gênero em todas as áreas disciplinares, mas especificidades curriculares dificultaram essa ampliação, como ressalta Yara Sayão (educadora e psicóloga integrante da equipe de elaboração dos PCN para o ensino fundamental – 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série), responsável pela redação, junto ao MEC, do tema transversal relativo à Orientação Sexual:

(...) As pessoas das respectivas áreas tinham, ao mesmo tempo, tarefas e prazos para cumprir para fazer os seus documentos de área e, ao mesmo tempo, começar uma discussão com as outras áreas (...). Cada área tinha que dialogar com as associações, com as entidades, com os grupos organizados que pensam: uma coisa é conteúdo de ciências, outra coisa é gente especializada na formação de professores na área de ciências, na formação de professor na área de ciências. É um universo super complexo, a educação (...). Em história e geografia a gente conversava, dava mil idéias e eles criavam a partir das nossas idéias. Matemática eu lembro de o cara falar brincando: “Você não quer falar comigo, né? Eu não preciso me reunir com você” (...). Eu falei “Não mesmo?” (...). E conversamos. Foi um dos únicos textos de 1ª a 4ª série que saiu escrito (...). Eu pego o documento de matemática dos PCN. Em matemática, quando fala em Orientação Sexual e só fala em gênero, isto é uma novidade. (Sayão, set. 2004)⁴

Foi no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganhou então grande relevo. Como objetivo assumido, busca-se “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” (idem, *ibid.*, p. 145).

Nos dois conjuntos – de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série –, 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. Três eixos fundamentais são propostos para nortear a intervenção do professor: 1) Corpo humano; 2) Relações de gênero e 3) Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (Brasil, PCN, 1997).

Ainda que os PCN avancem na introdução de temas centrais sobre a sexualidade, a abordagem privilegiada nem sempre foi expressão de um consenso, mas refletiu a complexidade de assuntos ainda cercados de tabus (Altmann, 2001; Vianna & Unbehaum, 2004a, 2004b). Um exemplo é a questão da gravidez de adolescentes e jovens. De um lado, há uma tendência de tratar a gravidez como tema de prevenção, compreendendo que prevenir é não desejar algo de ruim em relação ao próprio corpo. A gravidez, no entanto, não é sempre indesejada pelas adolescentes e jovens, como explica Yara Sayão em depoimento já citado:

Então a gente buscou falar da gravidez na adolescência, do aumento da AIDS entre os jovens. Acho que a gente foi pegar argumentos que pudessem justificar essa nossa proposição (...). Esse foi um termo bastante discutindo. Porque se usava gravidez precoce. Se você diz precoce você está dizendo que tem uma época para isso acontecer (...). Todas as pesquisas mostram que as meninas que engravidaram sabiam. Às vezes até planejaram. Indesejável no sentido do discurso objetivo, racional e consciente. A menor parcela queria. Até não planejada a gente chegou a discutir. Mesmo entre adultos, a gravidez não é planejada. Não por isto que ela seja indesejada. (...) a gente usava indesejada porque não queria ter a coisa do controle. Essa menina de treze anos, se no contexto dela, no universo dela esta gravidez faz sentido, não vamos dizer nós que a gravidez é precoce ou que vá atrapalhar a vida dela (...). Mas, em sendo planejada, não temos nada a ver com isso. Nosso papel é ajudar as meninas que não querem, ou que supostamente não querem (...). É que a gente usava sempre a palavra prevenção. Se você usa prevenção tem que usar indesejada, senão não pode. Eu não vou prevenir algo que pode ser bom. Não sei se sempre (...).

A idéia é essa, só as indesejadas são ruins. Por isso nos afeta. A gente tem que ajudar as meninas que não querem a não engravidarem. A idéia era essa. Daí a idéia da prevenção. Se for prevenção não pode ser de gravidez não-planejada, porque a não-planejada pode ser boa. Isto não se previne (Sayão, set. 2004).

A principal crítica aos PCN (Brasil, PCN, 1ª a 4ª série, 1997; Brasil, PCN, 5ª a 8ª série, 1997), no entanto, refere-se ao seu caráter centralizador que dificultaria sua implantação em um território político e geográfico com as características do Brasil. As escolas brasileiras primam pela diversidade local, regional, além da diversidade étnica e cultural, e os PCN defrontaram-se com o desafio de criar uma unidade nacional sem enfraquecer a diversidade e evitar uma homogeneidade metodológica (Cury, 1996).

Outras críticas aos PCN foram apontadas por inúmeros pareceres. Em uma análise elaborada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mostrou-se o uso predominante do masculino genérico como um limite à expansão de uma perspectiva de igualdade de gênero na educação brasileira. 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. É exatamente isso que as frases desses documentos nos 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 – tem um efeito histórico e político. A adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista.

Referindo-se ao tratamento dos aspectos de gênero e suas consequências para o currículo escolar, incomoda também o fato de o conteúdo estar restrito ao tópico Orientação Sexual. As questões relativas ao gênero deveriam perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas os demais temas transversais. Desse modo, chama a atenção a divisão da temática relativa à orientação sexual nos três blocos anteriormente mencionados. Causa estranheza a separação proposta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. 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 doen-

ças sexualmente transmissíveis/AIDS” (Brasil, PCN, 1997, 1ª a 4ª série, 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 fundamentalmente com a saúde, isso favorece, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à prevenção e à doença. Ou seja, a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema circunscrito ao corpo, à saúde pública e separado das relações de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (Brasil, PCN, 1997, 1ª a 4ª série, v. 10, II Parte, p. 144-146), aparecendo mencionado em várias páginas. Os PCN para o ensino fundamental, 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.

A sexualidade é um tema cercado de tabus, valores culturais e morais, e de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores. É preciso orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo.

Apesar das críticas, os PCN inovaram ao introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da constituição da identidade de crianças e de jovens e de organização das relações sociais. A compreensão das relações de gênero, de como se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é apresentada como fundamental para qualquer proposta de organização curricular. Há cuidado em definir o conceito de gênero e apontar as implicações desta questão nas relações e conteúdos escolares. A forma como encaminham a orientação do trabalho docente atende à demanda do movimento de mulheres: o combate ao sexismo.

Entretanto, apesar dos PCN se constituírem em um importante instrumento de referência para a formação e a atuação dos professores em sala de aula, estudos vêm demonstrando que poucas escolas os incorporaram na prática. Dentre os motivos apontados está o distancia-

mento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente. Dessa forma, a *legitimidade* do documento é prejudicada, tanto como política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema, quanto como formação a partir de um currículo nacional.

A constatação desta dificuldade levou o MEC a elaborar os “PCN em Ação”, como uma estratégia para fomentar políticas de formação de professores. Contudo, essa política de formação, preconizada no final da década de 1990, não incluiu nenhum dos temas relativos à questão de gênero, indicados nos PCN para o ensino fundamental. O único tema priorizado foi o de ética.

Parece-nos evidente que a existência dos PCN por si só não garantiria a sua adoção por professoras e professores. Afinal, trata-se de recomendações, sugestões do MEC. A ambigüidade que caracterizou a implantação dos PCN é, em parte, responsável por esse tipo de resultado, uma vez que está fundada em uma formação docente a distância em temas que não constam do currículo dos cursos de formação docente, particularmente os de pedagogia. Os “PCN em Ação” procuram corrigir essa ambigüidade ao assumirem o objetivo de instrumentalizar professoras e professores no uso dos PCN em sala de aula, como o próprio nome sinaliza: colocá-los em ação.

Segundo integrantes e ex-integrantes do MEC, entrevistadas para esta pesquisa, apenas os “PCN em Ação” para as disciplinas específicas foram organizados como documentos de apoio ao trabalho docente, publicados e distribuídos em todas as escolas do Brasil. Os Temas Transversais, com exceção do de Ética, ficaram em segundo plano. Um volume específico sobre orientação sexual, a partir de uma abordagem de gênero, chegou a ser encomendado a especialistas, curiosamente pelo Ministério da Saúde e não pelo da Educação. Mesmo assim, por problemas de ordem técnica e política, esse volume dos “PCN em Ação” não chegou a ser finalizado pelo governo.

O que podemos esperar?

Ainda que possamos considerar um avanço as proposições para a política de educação infantil, sobretudo na concepção de educação de crianças pequenas e na formação de profissionais da área, que até recentemente era composta por uma maioria de educadoras leigas; ainda

que os referenciais e os parâmetros constituam um importante instrumento de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, o percentual de crianças matriculadas em creches e pré-escola está aquém do ideal e pouco se tem feito na prática. Isso ocorre porque não têm sido designados recursos orçamentários suficientes, o que revela que o Estado, principal responsável pela produção, manutenção e implementação de políticas nessa direção, ainda tem muito por fazer.

Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dos RCNEI e dos PCN na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, particularmente com relação aos temas transversais. Não há avaliação de mudanças na prática pedagógica de educadoras(es) e professoras(es) a partir desses documentos. Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que se propõe a garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente a partir de um currículo nacional.

Sabe-se, no entanto, de iniciativas isoladas, de parcerias entre secretarias municipais ou estaduais de Educação e ONGs e universidades, que resultam em cursos de formação, oficinas e produção de material didático. Um exemplo desse tipo de iniciativa foi o projeto Consciência de Gênero entre Educadoras e Educadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, desenvolvido de abril/1999 a março/2000 pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em parceria com a ONG Centro da Mulher 8 de Março. Outras iniciativas têm sido realizadas por Coordenadorias Especiais da Mulher. Em São Paulo, a Coordenadoria, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, e o Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES), da Faculdade de Educação da USP, organizou, entre 2002 e 2004, seminários, oficinas e cursos de capacitação, focalizando o tema das relações de gênero, abrangendo cerca de 1.700 profissionais da rede municipal de ensino. Esta Coordenadoria Especial da Mulher partiu do princípio de que a educação para a igualdade entre meninas e meninos é um elemento fundamental da cidadania e do fortalecimento da democracia. O resultado destas ações foi publicado em livros e cartilhas e se constituem em material de suporte para a formação docente no município de São Paulo. Há um movimento de grupos organizados, particularmente de feministas que, mobilizadas pelas conferências e conven-

ções internacionais e por demandas nacionais, pressionam o estabelecimento de políticas de igualdade.

O ano de 2004 foi declarado pelo governo federal o “Ano da Mulher”, tendo sido realizada em julho a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

A realização desta Conferência provocou grande mobilização em todo o país. Conferências municipais e estaduais anteciparam a discussão de diretrizes para a superação da desigualdade de gênero e que pudessem orientar a formulação de políticas públicas de igualdade. Ao final daquele ano, foi lançado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, com o objetivo de enfrentar as desigualdades de gênero e de raça. Esse plano, que procurou acolher várias das diretrizes definidas na 1ª Conferência, visa a orientar uma política nacional para as mulheres, cujo foco é a consolidação da igualdade de gênero. Há, no Plano Nacional, o capítulo 2, intitulado “Educação inclusiva e não sexista”, que apresenta os objetivos, metas, prioridades, um plano de ação específico para a educação e revela uma preocupação legítima de setores do poder público com a igualdade de gênero (Brasil, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2004).

A criação de uma Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com capacidade para uma atuação em âmbito federal, amplia a possibilidade de mudanças concretas no campo da educação. Cabe destacar que esta Secretaria dispõe de uma coordenação para a educação e que, juntamente com o Ministério da Educação, vem implementando algumas importantes ações, cumprindo metas estabelecidas no Plano Nacional; uma delas: a de incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal. Para isso, criou o Programa Gênero e Diversidade na Escola, destinado a docentes de escolas públicas brasileiras e que se propõe a orientar os(as) docentes em como lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao gênero, à etnia e às diversas orientações sexuais.

O Programa de formação docente on-line envolverá, em sua fase inicial, seis municípios de cinco estados brasileiros. Foi criado o Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG), que reúne indicadores construídos a partir dos Censos de 1991 e 2000. Além disso, estão sen-

do produzidos materiais didáticos específicos sobre gênero, etnia e orientação sexual e estimuladas investigações sobre as questões de gênero em diferentes áreas, como é o caso do *Edital de pesquisa sobre relações de gênero, mulheres e feminismo* (MCT/CNPq/PR-SMP 45/2005).

Para cuidar da elaboração e implementação de políticas públicas de ações afirmativas, com o objetivo de garantir acesso, sucesso e permanência de indígenas e negros em todo o sistema de ensino, o governo federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). É importante também destacar que o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres pretende fazer a revisão dos PCN no ensino básico, com o objetivo “de intensificar e qualificar o tratamento da temática de gênero, raça, etnia e orientação sexual” (Brasil, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2004, p. 55). Uma das ações anunciadas é a de “propor a inclusão das temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual nos currículos do Ensino Superior”. Foi proposto “selecionar os livros didáticos e para-didáticos da rede pública de ensino, garantindo o cumprimento adequado dos critérios de seleção referentes à não-discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual”; “implantar projeto-piloto de acompanhamento e avaliação permanente da qualidade da linguagem nos materiais didáticos e pedagógicos, garantindo conteúdo não discriminatório” (idem, *ibid.*, p. 55).

Essas mudanças são fundamentais, pois poderão garantir que os conteúdos relativos à questão de gênero não se limitem à formação continuada, geralmente não obrigatória e restrita ao processo da atuação em sala de aula, ampliando-se para a formação inicial docente.

Considerando o estudo que fizemos dos documentos e as lacunas já apresentadas e analisadas, os objetivos e prioridades anteriores mostram que o caminho já percorrido pelas políticas públicas indica que está em curso um processo de desenvolvimento de políticas de igualdade, do qual não se prevê retrocesso, ainda que obstáculos possam ser identificados.

Essas ações e programas expressam certa preocupação com uma crítica importante, constatada em nosso trabalho: a inclusão de uma perspectiva de gênero no ensino não pode restringir-se somente aos instrumentos didático-pedagógicos, como propõem os PCN para o Ensino Fundamental e os “PCN em Ação”. Assim, é possível constatar a realização de uma série de medidas que caminham na direção da ampliação

das ações de gênero nas políticas públicas de educação. O fato de o Brasil ser signatário de importantes convenções e tratados, que exigem o cumprimento dos direitos econômicos, sociais e culturais e a atuação de grupos organizados, leva o atual governo a demonstrar intenção de focalizar suas ações na transformação das mentalidades, atuando sobre os preconceitos e as discriminações e não apenas as de gênero.

Contudo, essas medidas são muito recentes, não se incluem no período por nós examinado e seus efeitos não serão percebidos em curto prazo, além de demandar processos específicos de avaliação. Corre-se o risco, a ser posteriormente examinado, de repetir equívocos históricos: a falta de continuidade das políticas públicas e a não incorporação destas questões nos projetos orçamentários.

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais.

Recebido em junho de 2006 e aprovado em julho de 2006.

Notas

1. Agradecemos o apoio institucional da Faculdade de Educação da USP, da Fundação Carlos Chagas, da Fundação Rockefeller e das bolsistas Cristiane Paiva da Silva, Francini Pino Quintiliano, Laura Fernanda Pastorelli Bugni, Luana Pommé Ferreira da Silva e Suzana Bazan (PIBIC/CNPQ). E também a disponibilidade, contribuição e interesse de investigadoras(es), professoras(es) e militantes entrevistadas(os).
2. Depoimento de Fúlvia Rosemberg concedido à Cláudia Vianna, em novembro de 2004, especialmente para a pesquisa referida neste artigo.
3. Depoimento de Ana Lúcia Goulart de Faria concedido à Cláudia Vianna, em junho de 2003, especialmente para a pesquisa referida neste artigo.
4. Depoimento de Yara Sayão concedido à Cláudia Vianna, em setembro de 2004, especialmente para a pesquisa referida neste artigo.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS (AMB). *Políticas públicas para mulheres no Brasil: balanço nacional cinco anos após Beijing*. Brasília, DF: AMB, 2000.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. O Brasil e a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher; documento do movimento de mulheres para o cumprimento da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), pelo Estado brasileiro: propostas e recomendações. Brasília, DF: Agende/CLADEM, 2003a.

BRASIL. CEDAW. *Relatório nacional brasileiro: convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher*; coordenação de Flávia Piovesan e Sílvia Pimentel. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores; Ministério da Justiça; Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a, p. 27894. Disponível em: <www.senado.gov.br/legbras>.

BRASIL. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.senado.gov.br/legbras>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília, DF, 2004.

CURY, C.R.J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, 1996.

DOSSIÊ: Educação infantil e gênero. *Pro-posições*, Campinas, set./dez. 2003.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Ed.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2001.

HADDAD, L. *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apresentação crítica*. Caxambú: ANPED, 1998.

HADDAD, L. Creches e pré-escolas no sistema de ensino: desafios para uma política pró-integração. In: *PEC – Formação Universitária Municípios: educação infantil*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2004. p. 169-177.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico. Brasília, DF: IBGE, 2003b.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

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

SAPAROLI, E. *Educador infantil? Uma ocupação de gênero feminino*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Gênero na educação básica: quem se importa?

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004a.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero e políticas educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira In: *Gênero e educação: educar para a igualdade*. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004b. p. 1-160.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S.; ARAÚJO, V. Gender invisibility in Brazilian educational legislation. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, Coral Gables, v. 6, n. 2, p. 85-95, fall-winter 2003.