

DESAFIOS DA TRANSVERSALIZAÇÃO DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS: UMA ABORDAGEM NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE TRANSVERSALIZAÇÃO DE GÊNERO

Alfrancio Ferreira Dias¹

Gislaine Nóbrega Chaves²

Jeane Félix³

RESUMO

Transversalizar implica desconstrução/reconstrução epistemológica: desconstruir a racionalidade acadêmica dominante e a hierarquização dos saberes; e reconstruir as práticas de produção, distribuição e circulação do conhecimento, de forma a incluir diversos tipos de saberes, linguagens e racionalidades. Transversalizar a perspectiva crítica de gênero na formação, em todos os níveis escolares, implica reconhecer que os conhecimentos produzidos pelos estudos de gênero atravessam todos os campos de prática e de conhecimento, e interrogam os processos de construção social e cultural, a ciência, a tecnologia, a economia, o trabalho, a educação, enfim, a qualidade e as perspectivas de vida de mulheres e homens em toda sua diversidade. Quanto avançamos na transversalização de gênero na educação brasileira? Exploraremos esta questão a partir de experiências situadas em seus campos de prática científica, educativa e formativa.

Palavras-chave: Educação. Políticas Curriculares. Transversalização de Gênero.

CURRICULUM IN GENDER MAINSTREAMING CHALLENGES: AN APPROACH IN THE POLICIES GENDER MAINSTREAMING OF CURRICULUM

ABSTRACT

Mainstreaming involves deconstruction / reconstruction epistemological: deconstruct the dominant academic rationality and hierarchy of knowledge; and rebuild production practices, distribution and circulation of knowledge, to include different types of knowledge, languages and rationalities. Mainstreaming the critical gender perspective in education at all school levels, implies recognizing that the knowledge produced by gender studies cut across all fields of practice and knowledge, and interrogate processes of social and cultural construction, science, technology, the economy, work, education, in short, the quality and prospects of life of women

¹Doutor em Sociologia (UFS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Sergipe. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). Desenvolve Estágio de Pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sendo bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES. diasalfrancio@hotmail.com.

² Doutora em Educação (UFPA). Professora do Curso de Pedagogia, Campus IV, da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) e do Grupo de Pesquisa Gênero e Educação. nchaves@hotmail.com.

³ Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação e Pedagogia (UFPB). Atua como orientadora de aprendizagem e professora do Curso de Especialização em Docência na Saúde, ofertado pela UFRGS/EDUCASAÚDE em parceria com o Ministério da Saúde.

and men in all its diversity. The advance in gender mainstreaming in Brazilian education? We will explore this issue from situated experience in their fields of scientific, educational and training practice.

Keywords: Education. Curricular policies. Mainstreaming Gender.

Questões iniciais

Transversal é algo que atravessa, que faz caminho por dentro, “que passa através; que segue direção transversa ou oblíqua” (DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE, 2015). Transversalizar implica desconstruir, desaprender, modificar, atravessar, compartilhar saberes, conhecimentos e práticas, ou seja, transversalizar implica desconstrução/reconstrução epistemológica: desconstruir a racionalidade acadêmica dominante e a hierarquização dos saberes; e reconstruir as práticas de produção, distribuição e circulação do conhecimento, de forma a incluir diversos tipos de saberes, linguagens e racionalidades.

No campo das políticas públicas, transversal é algo que atravessa diversos setores, diversas áreas, diversas políticas, projetos, programas. Uma política transversal baseia-se em princípios como “intersectorialidade, colaboração institucional e responsabilidade estendida” (PIRES e COSTA, 2012, p. 176) entre vários setores. Em outros termos, uma política transversal é aquela que, a partir de um ou de vários elementos comuns, é de responsabilidade compartilhada entre diferentes áreas e setores, cada um com suas responsabilidades e particularidades. De acordo com Carvalho, Guimarães et al. (2014, p. 2), depreende-se que a proposta de transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental, inclusive na política educacional, tem seus antecedentes na Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Beijing em 1995, com o objetivo de promover a igualdade e evitar a discriminação, determinou linhas de ação, entre elas, a transversalidade de gênero que busca ‘assegurar que a perspectiva de gênero passe efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental’ (DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER, 1995, p.149).

No âmbito educacional, podemos destacar a publicação dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como um exemplo de transversalização de uma política pública. Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideravam que alguns temas (sexualidade, saúde, meio ambiente, entre outros) deveriam ser abordados, de modo transversal, pelas mais diferentes disciplinas do currículo escolar. No interior dos currículos escolares, vários têm sido os temas ou áreas considerados transversais, entre eles, gênero.

Em âmbitos mais amplos, a transversalidade de gênero nas políticas públicas passou a ser plataforma política de governo, no Brasil, desde a publicação do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007. Com esse PPA, o Governo propôs “a garantia de que o recorte transversal de gênero esteja presente na formulação e implementação de políticas públicas no país” (BANDEIRA, 2005, p. 3). A institucionalização da transversalidade de gênero no âmbito das políticas públicas se deu, em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM (atualmente, Secretaria de Políticas para as Mulheres).

De acordo com Lourdes Bandeira (2005, p. 5), transversalidade de gênero nas políticas públicas seria a elaboração de “uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo”. Nessa perspectiva, para que a transversalidade de gênero seja efetivada se faz

necessária “uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais” para que seja possível assegurar “uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres”.

Neste texto, de modo amplo, tomamos gênero como uma construção social, cultural, educacional, histórica e política, que se dá no âmbito das relações de poder. O conceito de gênero serve para questionar e problematizar as desigualdades sociais sustentadas pela naturalização das diferenças baseadas em sexo (Cf. SCOTT, 1995; MEYER, 2003). Para Maria Eulina Carvalho e Glória Rabay (2015, p. 119), apesar de ser um conceito bastante “debatido e ressignificado no campo dos estudos feministas”, gênero ainda se configura como um conceito de “difícil compreensão”. Para as autoras, “a partir de sua generalização, [o conceito de gênero] tem se tornado praticamente sinônimo de “sexo” na linguagem comum e até mesmo acadêmica (fora do campo dos estudos de gênero e/ou feministas)” (*ibidem*). Tal perspectiva se configura na dificuldade que alguns setores possuem para dar conta dos aspectos de gênero em suas políticas.

Partindo dessa compreensão, visamos, neste texto, refletir sobre a transversalidade de gênero no âmbito das políticas públicas educacionais, indicando alguns dos desafios e potencialidades da transversalização para o campo da educação e dos currículos escolares e de formação de professor@s. Para isso, tomaremos como base a análise de alguns documentos oficiais, tais como o documento das Conferências Nacionais de Educação (BRASIL, 2010; 2015), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2013-2015).

Políticas curriculares de transversalização de gênero

Quando questionamos a rigidez das políticas públicas, dos currículos de formação de educador@s, dos Projetos Político-Pedagógicos e dos currículos escolares, estamos tentando contribuir para promover uma educação menos discriminadora e mais respeitosa às diferenças. Acreditamos que as instituições educativas são, por atribuição, aquelas que devem valorizar a convivência com a diversidade e o respeito às diferenças que tanto nos enriquecem. Nesse sentido, pensar a abordagem da transversalidade de gênero representa, inicialmente, a realização da crítica à fragmentação do conhecimento, dos processos formativos e das relações sociais. O fruto desse processo é o isolamento, o que pode fragilizar as questões transversais, na medida em que as políticas públicas e os currículos produzem um conhecimento fragmentado, estão necessariamente, construindo um conhecimento individualizado e também coletivo.

Os estudos feministas nas últimas décadas passaram a questionar a centralidade masculina e o androcentrismo do conhecimento, a ausência das mulheres de forma ativa na criação de políticas públicas brasileiras e a própria estruturação das desigualdades de gênero no Brasil. Era preciso inserir nesse campo, as experiências e expectativas demarcadas pela relação de tempo e espaço, a partir do engajamento social, político e educacional das mulheres e pelos seus processos de empoderamento.

A transversalização do gênero nas políticas públicas brasileiras levanta questões importantes a respeito da relação entre as esferas global/nacional, nacional/regional, regional/local da elaboração das políticas, ou seja, ela visa desenvolver-se em contextos nacional e locais.

Como nos interessa saber nesse momento, o quanto avançamos na transversalização de gênero nas políticas públicas e na educação brasileira, vamos explorar algumas desses documentos oficiais na análise.

Cabe indicar que, desde 2003, a transversalidade de gênero foi sendo gradativamente contemplada em diversas políticas públicas⁴. Todavia, a partir de 2010, devido ao aumento do conservadorismo no cenário político nacional, temos visto, seguidamente, disputas para a retirada da perspectiva de gênero de diversas políticas, bem como de seus documentos oficiais. O caso mais recente e que talvez mais tenha chamado atenção seja o do Plano Nacional de Educação, em que houve amplo debate e pressão política de diversas ordens para retirada das questões de gênero de seu documento final.

É pertinente demarcar que toda a discussão no Plano Nacional de Educação se iniciou a partir Conferência Nacional de Educação (CONAE) que aconteceu na Capital Federal entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, com objetivos principais a elaboração PNE e o planejamento da gestão educacional brasileira para os próximos dez anos. O documento final da CONAE foi construído a partir de eixos temáticos como diretrizes para a elaboração das metas do PNE e, especificamente, o eixo VI intitulado de “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” tratou-se dentre outros aspectos, da superação da discriminação de gênero e orientação sexual nas instituições escolares. Nesta perspectiva, o eixo XI do documento propõe que ao pensarmos em políticas públicas que concorram para a justiça social, educação e trabalho, devemos considerar, também, a inclusão, a diversidade e a igualdade, garantindo que nas políticas públicas brasileiras no campo da educação essas temáticas façam parte de forma mais intensa e transversal.

No tocante à formação de professor@s, o documento da CONAE propõe que seja garantida a formação inicial e continuada “voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, das pessoas com deficiência, de gênero e de orientação sexual, com recursos públicos” (BRASIL, 2010, p. 129). Observa-se que ao propor a reflexão sobre a necessidade da incorporação dessas temáticas, principalmente, de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais, o documento estimula a política de valorização de uma formação inicial e continuada de professor@s pautada no trabalho com as diferenças, bem como na política de construção de materiais didáticos e paradidáticos na perspectiva da diversidade. Também, mostra a necessidade de introduzir, nos órgãos de fomento como a Capes e o CNPq, políticas de financiamento de pesquisas voltadas para as temáticas do eixo, bem como a necessidade de estimular a criação de linhas de pesquisas nos cursos de Pós-graduação brasileiros que visem “o estudo da diversidade étnico-racial, ambiental, do campo, de gênero, de orientação sexual e de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2010, p. 130).

No eixo VI do documento, no que se refere ao gênero e a diversidade sexual foram elaboradas 24 metas para a inserção e ampliação das discussões dessas temáticas em todas as políticas educacionais brasileiras, haja vista que no PNE (2000-2010) não as possuía. Foi com base na versão final do documento da CONAE (2010) que se elaborou o PNE (2010-2020) que serviria de orientação das políticas educacionais para uma década. O debate em torno da superação da discriminação por gênero e orientação sexual no PNE foi intenso na Câmara dos Deputados e no Senado. Na primeira casa, o texto do PNE aprovado em 2012, incluindo a política da superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Contudo, no Senado, após um debate caloroso foram suprimidas todas essas expressões, bem como qualquer indicativo das metas do eixo VI da

⁴Para saber sobre as políticas públicas voltadas às mulheres e à transversalidade de gênero sugerimos consultar a página da internet da Secretaria de Políticas para as Mulheres no endereço: <http://www.spm.gov.br/>.

CONAE, ficando de modo genérico no art. 2, inciso X como “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 01).

Com essa alteração no projeto de lei, a discussão do PNE voltou para a Câmara de Deputados para aprovação depois das alterações sugeridas pelos Senadores. E, mesmo com parecer favorável do relator a inclusão da perspectiva da igualdade de gênero e da diversidade sexual no PNE, após intenso debate, o projeto de lei suprimiu as temáticas do PNE. A principal justificativa de políticos fundamentalistas foi que ao inserir temas como igualdade de gênero e diversidade sexual, a política educacional brasileira iria desenvolver materiais e atividades didáticas que estimulassem a homossexualidade, num movimento de desnaturalizar o “natural” ou “biológico”.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei 15.005 de 25 de junho de 2014. Nele foi suprimida qualquer menção a igualdade de gênero e diversidade sexual, ficando de forma genérica nas diretrizes do PNE, especificamente, no Art. 2º, incisos “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 01). Embora, essas temáticas tenham ficado de forma subjetiva no PNE, a CONAE de 2014 aprovou em seu documento final a necessidade de incluir no planejamento nas políticas educacionais a superação das desigualdades educacionais como ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, orientação sexual e na garantia da acessibilidade. Desse modo, embora, em termos amplos, possamos dizer que o texto do PNE em vigor ao se referir à promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação permite a abordagem das questões de gênero e orientação sexual, em termos específicos, a supressão dos termos, gênero e orientação sexual, aponta para as tensões políticas em disputa nesse cenário.

Em outros termos, o cenário de transversalização das questões de gênero nas políticas públicas, particularmente as educacionais, vem sofrendo de certo arrefecimento e a supressão das questões de gênero e orientação sexual do documento final do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (o que acabou respingando em vários planos estaduais e municipais de educação) é um dos exemplos mais emblemático do que estamos argumentando. Aprovado o PNE, os estados, o Distrito Federal e os municípios passaram a elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional. O município de João Pessoa (PB), ao elaborar seu Plano Municipal de Educação, além do projeto de lei do PNE levou em consideração o documento final da CONAE de 2014, incluindo as diretrizes e metas para combater a discriminação por gênero e orientação sexual no âmbito da rede municipal de educação. Esse fato foi o suficiente para gerar uma onda de protestos na Câmara de Vereadores e na sociedade, pois certos grupos religiosos e conservadores construíram todo um arsenal cultural no sentido de combater a “ideologia de gênero⁵” presente nos planos, e essa realidade na capital da Paraíba. O fruto disso foi que a aprovação do PME/JP (2015) acompanhou o PNE, suprimindo a temática específica em suas escolas. Com esta deliberação político-educacional da Câmara Municipal da capital paraibana, o PME não menciona qualquer eixo específico às questões de gênero e sexualidade, apenas o eixo de Direitos Humanos aprovado no documento engloba genericamente.

⁵O uso de “ideologia de gênero” como argumento contrário à inclusão de gênero e orientação sexual nos planos de educação é equivocado e não reflete o uso de tais conceitos no âmbito dos estudos de gênero. Segundo JimenaFurlani, “esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos” e representa “uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de “Gênero” presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as” (FURLANI, 2015).

Nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a temática de gênero aparece no Art. 5º, sobre as aptidões do egresso do curso de Pedagogia, nos incisos IX e X:

[...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006, p. 02).

Ao demonstrar que o professor e a professora de educação infantil e anos iniciais deverão estar apt@s para trabalhar com a diversidade, as diretrizes curriculares iniciam a abertura ao diálogo com essas questões, propondo a necessidade de incluir essas temáticas nos cursos de formação de professor@s, de forma transversal nos currículos para a diminuição das dicotomias tais como branco/negro, normal/anormal, heterossexual/homossexual, rico/pobre. Essas dicotomias ofuscam a pluralidade cultural presente na escola, transformando as diferenças em desigualdades. Dentro desse escopo, nossa aposta é na multiplicação dos diversos termos e da utilização de “e” (que amplia) ao invés de “ou” (que reduz e restringe).

De modo mais genérico, são os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres - PNPM (versões I, II e III) que indicam as intensionalidades do governo, em suas mais diferentes áreas programáticas, no que tange à transversalidade de gênero. Embora os PNPMs voltem-se por missão apenas às mulheres, ao promoverem ações que as empoderem, esses Planos estão promovendo relações mais equitativas e igualitárias, buscando colocar as mulheres em situação de igualdade em relação aos homens. A partir dos PNPMs os mais diferentes setores do governo precisam desenvolver ações voltadas à promoção da equidade de gênero, transversalizando, pois, as questões de gênero em suas ações, projetos e políticas.

Para Carvalho, Guimarães *et al* (2014, p. 2), “(...) a palavra **currículo** aparece no capítulo da educação do PNPM 2013-2015 referindo-se à educação básica, afirmando-o como um artefato que ainda reproduz desigualdades, e também como um meio de superar essa reprodução e construir uma proposta educacional pautada na valorização e inclusão da diversidade”. Sob esse prisma, destacamos do documento do PNPM alguns elementos fundamentais para compreendermos as mudanças propostas no campo da educação e do currículo no intuito de eliminar o quadro de discriminação de gênero e das desigualdades dela decorrente. Portanto, para eliminar as desigualdades ainda existentes na educação, o PNPM (2013, p. 25-27) aponta em seu plano de ação algumas linhas de trabalho, a seguir:

- Promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres, considerando as dimensões raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero e as mulheres com deficiência;

- Promoção de cursos de formação continuada de gestores e gestoras e profissionais da educação para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades;
- Promoção de políticas educacionais que enfatizem a educação das mulheres jovens e adultas nas áreas científicas e tecnológicas, nos meios urbano e rural, com vistas a reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões;
- Produção e difusão de conhecimentos sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- Ampliação do acesso e da permanência na educação de mulheres com baixa escolaridade; e
- Formação de estudantes da educação básica para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades.

Além das iniciativas da transversalidade de gênero no campo do ensino na universidade, convém mencionar a extensão universitária como outra dimensão que está presente no PNPM (2013, p. 26), especificamente em sua Linha de ação “2.4. Produção e difusão de conhecimentos sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia, em todos os níveis e modalidades de ensino”, que inclui dentre outras ações o apoio a programas e projetos de extensão universitária na linha temática mulheres e relações de gênero. Considerando essa perspectiva, o Programa de Extensão Universitária (ProExt):

Tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social. (BRASIL, 2014).

No ano de 2014, ocorreu o I Encontro Nacional do Programa e Apoio à Extensão Universitária, em Brasília, com previsão de 1000 participantes, cujos resultados pretendidos visavam a contribuir com a “garantia da permanência e robustez do programa”⁶. O Proext tem se constituído em uma disputa acirradíssima no interior das instituições de ensino superior (IES) do país, cujos editais acompanham propostas com submissão interna e externa à avaliação institucional e *ad hoc*.

Dentre os problemas que dificultam sua execução, destacamos naquela ocasião do I Encontro o formato de gestão financeira centralizado nos pregões internos às IES e propomos que o modelo adotado se tornasse descentralizado, facilitando a execução financeira dos projetos e programas, a exemplo do que ocorre com as propostas de pesquisa viabilizadas por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁶Documento informativo da Reunião FORPROEX com CGRE/SESu/MEC, 5/9/2014, Brasília.

Outro aspecto destacado foi a incompatibilidade entre a exígua temporalidade de vigência dos projetos do edital ProExt, que compromete a sua continuidade, já que os prazos dos programas haviam sido dilatados para dois anos. No entanto, os projetos ainda carecem de ampliação de tempo para garantir a continuidade e o aprofundamento de suas ações junto às comunidades atendidas, inclusive com devolução dos resultados dos projetos e programas aos sujeitos colaboradores das ações extensionistas. Vale destacar que os recursos foram duplicados para os projetos e programas com vigência em 2015 e 2016. Todavia, como aborda Chaves (2015, p. 9)

a extensão universitária, pouco valorizada no meio acadêmico, possui o papel não somente de levar às comunidades o conhecimento produzido na universidade, mas de aproximar as comunidades desse espaço, aprofundando a compreensão do significado das instituições de ensino superior; do que seria esse espaço das IES, de como ele está organizado e o que se faz nele. Por isso, a extensão deveria ser mais valorizada e captar mais recursos financeiros e profissionais, como ocorre com a pesquisa, e, atualmente, com o ensino nas universidades do país.

Além disso, essa importante iniciativa se apresenta como uma das poucas oportunidades de se executar um projeto de extensão com recursos financeiros e visibilidade no meio acadêmico, e, concomitantemente, contribui de maneira efetiva para a qualificação de estudantes ao sensibilizá-las(los) para o compromisso ético com sua formação, com as comunidades e com a qualidade do ensino, considerando a necessidade de quadros para a pesquisa.

Ademais, a iniciativa governamental de organizar um encontro nacional demonstra que existe uma abertura ao diálogo com as diversas IES no país. Todavia, considerando o panorama atual de redução de recursos financeiros, afetando diretamente o campo da educação, presenciamos um cenário de incertezas. Por isso, realçamos o papel desse edital na formação docente e sua contribuição com o aprofundamento de temáticas que, marginalmente, são abordadas nos currículos das IES, a exemplo da transversalização de gênero⁷.

No âmbito dos currículos de formação de profissionais da educação, o Ministério da Educação vem investindo, desde 2006 – em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres e outros setores governamentais e não-governamentais, além de várias universidades – em cursos de formação continuada conhecidos como Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Desde 2008, o GDE passou “a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC que visa a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade” (BRASIL, 2009). No âmbito deste curso, ofertado atualmente pelas mais diferentes instituições públicas de ensino superior, a transversalidade de gênero é uma das prioridades.

⁷Vide proposta de transversalização do gênero no currículo universitário em Carvalho, Guimarães et al. (2014), que apresenta uma profícua discussão acerca das seguintes disciplinas: Filosofia da Educação I e II; História da Educação I e II; Sociologia da Educação I e II; Psicologia da Educação I e II; Educação e Trabalho; Currículo e Trabalho Pedagógico; Corpo, Ambiente e Educação; Educação e Movimentos Sociais; Educação Pré-Escolar; Cultura e Educação de Jovens e Adultos; Educação Sexual; Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas e Fundamentos Biológicos da Educação.

Outro exemplo de transversalidade de gênero no interior da formação de profissionais da educação (incluindo também profissionais de saúde) ocorre pelo Programa Saúde na Escola - PSE (BRASIL, 2007). Atualmente, cabe ao PSE, tratar das questões de gênero (além de diversas outras que a ela se articulam para promover saúde de escolares) no interior das escolas e de seus currículos. Aqui, cabem diversas críticas, como, por exemplo: por que tratar as questões de gênero nas escolas via ações de promoção da saúde? O PSE, programa responsável por tratar da saúde de escolares em sentido bastante amplo, daria conta de transversalizar gênero nas escolas e na formação de seus profissionais? Certamente que não pretendemos responder a estas questões (assim como as outras levantadas anteriormente) neste texto, apenas pretendemos compartilhar alguns dos nossos incômodos, pois eles nos parecem úteis para problematizar a transversalidade de gênero nas políticas educacionais. Contudo, acreditamos que tais questões, além de outras que fomos trazendo ao longo do texto, nos ajudam a pensar na pergunta que tentaremos responder na próxima parte, qual seja estamos avançando na transversalização de gênero na educação?

Afinal, avançamos na transversalização de gênero na educação brasileira?

Pelas políticas públicas citadas aqui, podemos indicar que, em termos gerais, nas duas últimas décadas, no Brasil, houve um avanço significativo em termos de transversalização de gênero. Ao mesmo tempo, temos vivido retrocessos históricos, como o que ocorreu com o PNE. Avanços e retrocessos, idas e vindas, ampliação e restrição, abordagem e supressão.

Embora tenhamos visto o silenciamento das questões de gênero em algumas políticas públicas brasileiras, principalmente, no campo da educação, a formação dos professores e professoras e as práticas educativas estão mais sensíveis às questões de gênero, atualmente. Percebe-se a necessidade de refletir mais acerca da construção e desconstrução das representações dos significados das masculinidades e feminilidades no campo da educação, seja nas salas de aula como também nos cursos de formação de professor@s. O caminho inicial para a democratização das práticas escolares está intimamente ligado ao processo educativo, neste sentido, “[...] admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências e os resultados educacionais” (CARVALHO, 2012, p. 31).

Acreditamos que, a partir da reconstrução das masculinidades e feminilidades no campo da educação, novas formas de ver e agir poderão surgir e se constituir como ações permanentes. Mais que isso, espera-se que surjam novas formas de organização do trabalho pedagógico, para que as atividades didático-pedagógicas passem a alcançar a equidade entre meninos e meninas, nas ações diárias, nas aulas, nos jogos e brincadeiras. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento formativo e político dos agentes escolares a fim de que estes possam desenvolver “ações” e “mudanças”, dentro do ambiente escolar e fora dele, para que as práticas coeducativas se desenvolvam, numa perspectiva macro/micro, objetiva/subjetiva, geral/particular.

Para isso acontecer é preciso realizar algumas transformações objetivando a que, de fato, a igualdade de gênero se desenvolva, através de mudanças, tais como: na legislação; nos sistemas educativos; nas unidades escolares; nos currículos; nas interações entre professoras, professores, alunos e alunas; na capacitação e formação profissional; na equidade entre professores e professoras; nos livros didáticos que não reproduzam as desigualdades de gênero. Mesmo que essas ações gerais não se desenvolvam rapidamente em todas as escolas, como política pública, professores e professoras podem e devem assumir e desenvolver medidas da perspectiva da Coeducação em suas práticas diárias, pois a coeducação “[...] figura não apenas

como política pública, mas também como oportunidade de encontro, debate e celebração entre muitos e diferentes sujeitos que atuam e constroem o conhecimento, a educação e os movimentos sociais.” (AUAD, 2006, p. 87)..

Para além dessa nova postura que @s docentes devem assumir, a transversalização e a interseção são tendências importantes para pensarmos o campo da educação como um espaço onde as questões de gênero, étnico-raciais, de igualdade e diferenças precisam ser colocadas em foco. O ensino superior tem um papel importante na transversalização de gênero, na medida em que forma @s futur@s profissionais, desempenhando um papel importante no trabalho de integração, promoção, colaboração e apoio a projetos e ações transversais.

Acreditamos que avançar na transversalização de gênero nas políticas públicas, particularmente as educacionais, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Nessa direção, advogamos que as questões de gênero devem ser amplamente trabalhadas nos currículos escolares e de formação de profissionais da educação e também de outras áreas. E esses são desafios que precisam ser enfrentados com urgência! Não podemos admitir que os retrocessos sejam maiores do que os avanços.

REFERÊNCIAS

- AUAD, D.. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BANDEIRA, Lourdes. Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas. Brasília: SPM, 2005. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCB0932095E3A/integra_publ_lourdes_bandeira.pdf. Acesso em 10-08-2015.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 10-08-2015.
- BRASIL. Documento Base da CONAE 2010. MEC/FNE. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Documento Base. Acesso em 05/08/2015.
- BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 6.286 – Institui o Programa Saúde na Escola no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde. Brasil: Presidência da República, 2007.
- BRASIL. Documento Base da CONAE 2014. MEC/FNE. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59. Documento Base. Volume I e II, 2014.
- BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 06/08/2015.
- BRASIL/MEC/CNE. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia - 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 06/08/2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais – vol. 10. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Proext–Apresentação. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241:proext-apresentacao&catid=235:proext-programa-de-extensao-universitaria-&Itemid=487>. Acesso em: 11 ago 2015.

CARVALHO, M. P.. Diferenças e desigualdades na escola. Campinas (SP): Papirus, 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; GUIMARÃES, Flávia Maia; MORAES, Adenilda Bertoldo Alves de; SILVA, Francisca Jocineide da Costa. Inclusão da temática de gênero no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.7, n.2, p.262-275. João Pessoa/PB, maio/ ago 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.262275>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de e RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. Estudos Feministas, Florianópolis, 23(1): 312, janeiro-abril/2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de. Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v. 6, n. 2, p. 317-327. João Pessoa/PB, maio/ago 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/17153/9768>>. Acesso em: 05/12/2013.

CHAVES, Gislaine da Nóbrega. As relações de gênero na visão de estudantes universitárias (os): uma interface com a educação. (Mimeo)

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Verbetes Transversal. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=transversal>. Acesso em: 08-08-2015.

FURLANI, Jimena. “Ideologia de gênero?” Explicando as confusões teóricas presentes na Cartilha. Disponível em: http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner. Acesso em 10/08/2015.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 9-27.

PIRES, Maria Coeli Simões e COSTA, Mila Batista Leite Corrêa. Estado em Rede. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena: EdUEMG, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. 20(2): 71-99. Jul/dez, 1995.