

POLÍTICAS PÚBLICAS E COEDUCAÇÃO: O DESAFIO DA DEMOCRATIZAÇÃO A PARTIR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA PERSPECTIVA FEMINISTA

PUBLIC POLICIES AND COEDUCATION: THE DEMOCRATIZATION CHALLENGE FROM THE GENDER RELATIONS IN A FEMINIST PERSPECTIVE

Daniela AUAD¹

Raquel Borges SALVADOR²

RESUMO: O presente artigo analisa como considerações sobre gênero, coeducação e orientação sexual são expressas em políticas públicas educacionais e em documentos e programas para a igualdade de gênero no Brasil e no mundo. Foram selecionados para estudo documentos que buscam a garantia de direitos para mulheres e meninas, a exemplo da implantação e aplicação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM, 2008). A análise também irá considerar, diante dos documentos selecionados, a maneira com que variados elementos – como objetivos, metas, ações e pressupostos – podem ser utilizados para propor a implantação de uma política de coeducação, que seja algo adiante da escola mista que já temos e que se refira a criar condições de desenvolvimento para meninas, mulheres, meninos e homens, todas e todos livres de modelos que fixam as relações de gênero em um registro binário, polarizado e desigual.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas, educação, coeducação, feminismos, gênero.

ABSTRACT: The present article analyse how considerations about gender, coeducation and sexual orientation are expressed in educational public policies and in documents and programmes for the gender equality in Brazil and in the world. Were selected for study documents that seek to guarantee of rights for women and girls, an example of the introduction and enforcement of the National Plan of Policies for the Women (PNPM, SPM, 2008). The analysis will also consider, in the face of the selected documents, the way with which various elements- how objectives, goals and presuppositions- could be used for propose the introduction of a coeducation policy, that be something beyond of the mixed school that already we have and that refer to create conditions of the development for girls, women, boys and men, all free of the models that set the gender relations in a binary, polarized and unequal register.

KEYWORDS: public policies, education, coeducation, feminisms, gender

INTRODUÇÃO

Ao abordar políticas públicas pela igualdade de gênero é possível notar a importância que é dada à educação nos documentos. O Brasil é signatário de grandes eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre direitos para as mulheres e igualdade de gênero, como as quatro Conferências Mundiais para as Mulheres organizadas pela Assembleia Geral da ONU. A primeira das citadas Conferências foi

¹ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos. E-mail: auad.daniela@gmail.com

² Professora da Prefeitura de Juiz de Fora e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: rborgessalvador@yahoo.com

a Conferência da Cidade do México, no ano de 1975, que abriu a Década da Mulher. Seguem-se a II Conferência Mundial em Copenhague, Dinamarca, em 1980, a III Conferência em Nairóbi, Quênia, em 1985, que finalizou a Década da Mulher, e a IV Conferência em Pequim, China, no ano de 1995.

O tema educação nessas conferências foi tratado como forma de erradicação das formas de discriminação contra a mulher, corroborando o que foi prescrito no relatório da I Conferência no México (UNITED NATIONS ORGANIZATIONS, 1975, p. 20), ao afirmar que Educação e Instrução são meios para reduzir abismos sociais e econômicos entre os sexos. Assim, em meados dos anos 1970 as discussões sobre o acesso à educação para mulheres e meninas de forma igualitária já possuíam vozes embaladas por movimentos feministas e de mulheres.

De 1975, ano da primeira Conferência Mundial, até 1995, ano da última Conferência em Pequim, China, muito foi estabelecido, discutido e revisado sobre a igualdade de gênero, como veremos nesses escritos. Será considerada neste texto a influência da produção teórica dos encontros e os acordos na elaboração de programas e políticas públicas educacionais brasileiras, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008) no caminho para a direção da promoção da igualdade de direitos entre mulheres e homens.

Faz-se importante compreender também como esses programas e políticas podem corroborar para que a escola se torne um espaço coeducativo. A coeducação é definida por Auad (2006) como uma medida educacional a mais e além da dos sistemas mistos de ensino. Nas escolas coeducativas, além de se assegurar o convívio misto de meninos e meninas, há de se garantir “[...] uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais” (AUAD, 2006, p. 55). A perspectiva da citada autora, assim como a deste texto, é que a mistura de meninas e meninos no mesmo ambiente escolar, sem reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode acentuar as desigualdades.

Através do que está registrado nos documentos do Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres (2008) e suas contextualizações com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) e o Caderno da Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007) com o tema *Gênero e Diversidade na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* é possível perceber que para combater as discriminações contra as mulheres é necessário o acesso igualitário e de qualidade para meninas e mulheres nas escolas, em todos os níveis e modalidades de ensino, compreendendo-a como possibilidade de questionar e debater, no interior da escola, o que é considerado como tipicamente masculino ou feminino.

Nesse contexto, faz-se relevante perceber como o conceito tradicional de gênero permeia a educação formal, que sempre reforçou definições binárias e reproduziu tais definições a partir de outras searas como a igreja, comunidade e família, cuja atuação, ao reforçar os papéis estabelecidos que homens e mulheres devem ocupar na sociedade, colabora com as discriminações pautadas nas diferenças, resultando em violência contra mulheres e meninas e também redundando em homofobia. Nesse sentido,

A escola, assim como outras instituições sociais, ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades. Ao separar adultos de crianças, ricos de pobres, a escola conhecida por nós fabrica identidades de meninos e meninas, homens e mulheres. (AUAD, 2006, p. 77).

É também de suma importância analisar gênero como categoria histórica, a partir da clássica e emblemática autora Joan Scott, através de suas indagações: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?” (SCOTT, 1995, p. 5). Portanto, cumpre questionar como a escola, que sempre se organizou para determinar os papéis que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade e na construção da história humana, pode ser *locus* de desconstrução dessas determinações que contribuem com as desigualdades de gênero e as discriminações sofridas por meninas e mulheres.

Ainda sobre a questão do potencial da escola enquanto *locus* para a democratização da educação para a igualdade de gênero é necessário compreender o conceito de educação para a democracia a partir de Benevides (1996, p. 8), que é “[...] entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes.” (BENEVIDES, 1996, p. 1). Segundo a autora, a escola é o único espaço incumbido da função oficial e exclusiva para a promoção da educação.

Ao perceber a educação para democracia, como conceitua Benevides (1996), e a coeducação como possibilidade para a igualdade de gênero na escola, como defende Auad (2006), é possível considerar que as ações, diretrizes, pressupostos e objetivos do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, mais especificamente o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), no seu segundo capítulo *Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica*, pode contribuir para construir a coeducação em todos os níveis e modalidades de ensino para mulheres e meninas, em ações efetivamente democráticas.

A EDUCAÇÃO NAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS PARA AS MULHERES

As lutas pelas conquistas de direitos para as mulheres e pela igualdade de gênero foram e são frutos de muitos anseios dos movimentos feministas no Brasil e no mundo,

considerando a educação como um dos principais aportes para tal. Como exemplos dessas lutas e conquistas podem-se destacar as quatro Conferências Mundiais para as Mulheres que tiveram a adesão do Brasil, que se comprometeu a efetivar os acordos estabelecidos nesses encontros acordos.

Na I Conferência Mundial para as Mulheres (CMM), realizada em 1975, na Cidade do México, e que iniciou a Década da Mulher (1975-1985), movimentos feministas de todo o mundo protestaram por anseios distintos, como delegações de países do Terceiro Mundo que clamavam por “escolas, alimentos e planos de saúde” (STUDARDT, 1975, p.10). Contudo, militantes feministas, como Betty Friedan, argumentavam que, por outro lado essas mulheres não vivenciavam a mesma condição econômica das mulheres europeias³. Entre os planos de ação estabelecidos cabe destacar o da Participação Política, que foi acordado na I CMM (1975, p. 19). O citado plano atuava na defesa de que as atividades educacionais e de instrução devem proporcionar às mulheres participação nos processos políticos e liderança. Percebe-se a visão da educação como fator preponderante para que mulheres e meninas adquirissem autonomia, participação e, com isso, empoderamento.

É importante destacar que nessa I Conferência, ao abordar a igualdade de educação e instrução para mulheres em relação aos homens, o item 84(I CMM, 1975, p. 21) do relatório desta Conferência, pondera sobre a importância de promover a coeducação e a educação mista, compreendendo que

Coeducação e instrução de grupos mistos devem ser ativamente encorajadas e devem ser proporcionadas para orientação especial de ambos os sexos, em leva-los a direção a novas ocupações e variações de funções. (REPORT OF WORLD OF THE INTERNACIONAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONALWOMEN'S YEAR, 1975, p. 21, tradução nossa)

Marcadas como fenômenos diferentes e, portanto, da mesma forma como defende Auad (2006) em sua tese de doutorado, é possível observar que a coeducação e a instrução mista entre homens e mulheres já eram pauta de questionamentos para a igualdade de gênero em 1975, Ano da Mulher. Nesse sentido, era também considerado o exercício de variadas funções e desaconselhando-se o apego à concepção tradicional e polarizada das relações de gênero tradicionais.

A partir da II Conferência Mundial para as Mulheres, realizada em Copenhague, na Dinamarca, em 1980, foram estabelecidos três subtemas: Emprego, Saúde e Educação. Esse relatório afirma que “[...] através dos 3 subtemas: Emprego, Saúde e Educação, fica claro que os objetivos de igualdade e paz propostos para a Década da Mulher não podem ser realizados sem uma categórica integração das mulheres em todos os ní-

³ “Já para nossas amigas do terceiro mundo a situação é mais dura: é preciso que lutem para que haja pratos para lavar.” Fonte consultada: Revista Manchete, nº 1.211, de 5 de julho de 1975. Origem: acervo da Biblioteca do Senado Federal.

veis global, nacional e regional de desenvolvimento”. (REPORT OF THE WORLD CONFERENCE OF THE UNITED NATIONS DECADE FOR WOMEN: QUALITY, DEVELOPMENT AND PEACE, 1980, p. 15, tradução nossa)

O subtema Educação e Instrução da II Conferência Mundial da Mulher, em Copenhague, colocou como relevante a questão da educação para que meninas e mulheres superassem as desigualdades. Entre os objetivos estabelecidos na Conferência, vale enfatizar a providência ao acesso e oportunidades iguais de educação e aprendizagem em todos os níveis de ensino para todas as meninas e mulheres em todos os setores da sociedade, de forma que estas tenham participações em iguais condições com os homens nos setores socioeconômicos, bem como qualidade no bem-estar individual, familiar e melhor qualidade de vida (REPORT OF THE WORLD CONFERENCE OF THE UNITED NATIONS DECADE FOR WOMEN: QUALITY, DEVELOPMENT AND PEACE, 1980, p. 34).

Já a III Conferência Mundial para as Mulheres, em Nairóbi, Quênia, convocou os países participantes das edições anteriores para a revisão das propostas e estratégias lançadas. As revisões e avaliações, bem como os tratados e acordos reafirmados ou iniciados nessa Conferência estão organizados também em um relatório escrito, com o título *Relatório da Conferência Mundial para revisão e avaliação das realizações da Década das Nações Unidas para as mulheres: Igualdade, Desenvolvimento e Paz- Nairóbi, 15-26 de julho de 1985*, e finalizou a Década da Mulher.

Nessa terceira Conferência para Mulheres é possível perceber avanços ao enfatizar uma educação formal para o acesso de mulheres e meninas a campos só ocupados por homens, oportunizando maior atividade às populações femininas em setores de liderança. E é possível reconhecer que na década de 1980, por meio desta Conferência, um discurso pela maior inserção no mercado de trabalho e poder de decisão, através de mudanças na estrutura educacional. Deste modo, conforme o registrado no relatório dessa Conferência (III CMM, 1986, p. 228-229) a educação deve ser meio de transformação das condições de vida para as mulheres e uma forma de promoção profissional. Isso significa oportunidades de liderança e participação política da mulher.

A Década da Mulher (1975-1985) produziu reflexos no Brasil, pois alguns compromissos foram arcados. Assim, segundo Bandeira (2005, p. 34) foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1985, com o objetivo de criar mecanismos de participação igualitária das mulheres em processos sociais, como a geração de empregos e o acesso de grupos vulneráveis às políticas sociais. Ainda, de acordo com a autora, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, o artigo 5º, já em seu 1º parágrafo prevê a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres e tratamento igual perante a lei. Além disso, o artigo 3º, no 4º parágrafo estabelece que é preciso “[...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade

e quaisquer outras formas de discriminação” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

A IV e última Conferência Mundial para as Mulheres foi intitulada Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, com o documento oficial desse encontro internacional confeccionado pela Assembleia Geral da ONU, em Pequim, na China em 1995. O conceito de gênero adotado nessa IV Conferência Mundial para as Mulheres e discutido no relatório desse evento (IV CMM, 1996, p. 149), analisou a condição da mulher não baseada nos fatores biológicos, mas nos discursos sociais de suas relações com os homens. Para tal, é importante compreender os apontamentos de Scott (1995, p. 2), sobre a relevância que o termo gênero alcançou devido às lutas feministas, sendo utilizado recentemente como denominação da organização social da relação entre os sexos, sendo também estes percebidos como cristalizados e essenciais, uma vez que significados a partir de construções sociais historicamente perpetuadas em uma tradição de maior poder e prestígio para os homens e elementos masculinos, em geral, em detrimento das mulheres e do que é percebido como feminino.

A IV Conferência Mundial para as mulheres reconheceu, portanto, a importância de tratar as desigualdades e opressões enfrentadas pelas mulheres como consequência das relações de gênero estabelecidas social e culturalmente, e enfatizou a educação como fator de suma importância para o combate a essas desigualdades. Ficou determinado, como registrado no relatório dessa Conferência (IV CMM, 1996, pp. 169-170) que a educação é um instrumento fundamental para conquistar a igualdade, o desenvolvimento e a paz, que foram as três metas traçadas pela ONU para essas Conferências. Sendo importante ressaltar a educação como forma para que mulheres e meninas se transformem em agentes de mudança.

A Conferência de Pequim, de acordo com o relatado em documento (IV CMM, 1996, p. 171), destaca que, assim como nos dias de hoje, após os dez anos da Conferência de Nairóbi, ainda persistiam questões discriminatórias nos programas de ensino, no material didático, na falta de sensibilidade de educadores/as para com estas questões e a invisibilidade sobre mulheres cientistas nos livros didáticos de ciências. Então, nesse encontro internacional foram traçados objetivos e estratégias para combater esses entraves, chamando a responsabilidade para os governos. De acordo com os registros do relatório, os objetivos almejados por essa Conferência Mundial são: eliminar o analfabetismo feminino; ampliar o acesso de mulheres e meninas à formação profissional, à ciência e à tecnologia e à educação permanente; estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação; alocar recursos para reformas educacionais e controlar suas implementações e promover a educação e a capacitação permanentes para mulheres e meninas (IV CMM, 1996, pp. 172-175).

Como relatado nessa IV Conferência, ainda era percebida a invisibilidade das mulheres nos materiais didáticos, com destaque a disciplina de Ciências por ser esta concebida como restrita ao universo masculino. Para desconstruir tal argumento podemos considerar as reflexões de Louro (1997, p. 70). Ao apontar que livros didáticos e paradidáticos ainda mantêm a distinção de dois mundos polarizados entre homens e mulheres, sendo os primeiros enquadrados em um mundo público e as segundas em um mundo privado, notadamente as funções ainda são exercidas de acordo com os discursos binários do gênero.

Vale reafirmar que as quatro Conferências Mundiais para as Mulheres realizadas pela ONU se refletiram no Brasil nas legislações e nas políticas públicas, a começar pela própria Constituição Federal que determinou em seu artigo 5º a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Outra evidência que podemos perceber são as alterações realizadas nas políticas educacionais, através da promulgação da LDBEN 9394/96, que viabiliza organizações curriculares, no final dos anos 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) cujo conteúdo conta com temas transversais propostos para serem trabalhados nas escolas, inclusive sobre gênero e orientação sexual, como veremos a seguir.

POLÍTICAS PARA AS MULHERES, PARA IGUALDADE DE GÊNERO E EDUCACIONAIS

Ao discorrer sobre denominadas políticas públicas para igualdade de gênero e políticas públicas para as mulheres é pertinente analisar os argumentos que Bandeira (2005) levanta sobre as duas políticas. Segundo esta autora, as políticas para as mulheres ainda primam pelo papel da mulher enquanto cuidadora da família, dando subsídios pela demanda de creches, saúde reprodutiva e demais questões relacionadas à manutenção da família, e não a autonomia e empoderamento da mulher. Políticas para as mulheres, como argumenta Bandeira (2005, p. 8), não necessariamente rompem com o conceito tradicional do feminino e com o que é esperado como o tradicional – e usualmente desigual – lugar das mulheres nas diferentes esferas em sociedade.

Políticas públicas de gênero, segundo Bandeira (2005), fazem referência às diferenciações da socialização entre o ser mulher e o ser homem, envolvendo questões das subjetividades do ser mulher enquanto sujeito, “[...] mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais, que se estabelecem entre homens e mulheres e internamente entre homens ou entre mulheres [...]” (BANDEIRA, 2005, p. 9).

Nesse cenário, cabe destacar que as políticas para as mulheres também poderiam ser percebidas como aquelas que poderiam atender apenas as necessidades práticas de sobrevivência, como alimentação e emprego, sem, contudo, assegurar que, ao atendê-

-las, se estaria, ao mesmo tempo, garantindo a autonomia e emancipação das mulheres. Assegurar também essas necessidades estratégicas de igualdade de direitos das mulheres, ao lado das necessidades práticas, e perceber essas necessidades como básicas, corresponderia às políticas de igualdade de gênero. Ao considerar essa conjuntura, é importante ainda compreender as abordagens de Scott (1995, p. 2), ao explicar sobre a relevância que o termo gênero alcançou com a atuação feminista em variadas frentes. O gênero, pautando-se ainda no que assevera Scott (1995, p. 3) é definição também formulada por feministas que questionavam o determinismo biológico como definição de sexo ou diferença sexual e indicavam as construções sociais como determinantes dos papéis considerados próprios aos homens e às mulheres. Portanto, a partir da reflexão feminista de gênero como categoria de análise histórica, o debate foi se colocando como uma esfera de resistência e de transformação, no qual os binarismos cristalizados, as hierarquias essencialistas e os conceitos desencarnados foram e estão sendo revistos.

Nesse contexto, na IV Conferência Mundial para as Mulheres o conceito de gênero foi adotado e registrado em seu relatório (IV CMM, 1995), levando em consideração a análise da situação da mulher baseada nos discursos sociais de suas relações com os homens, e não no que é dito biologicamente sobre o feminino. Portanto, nessa Conferência em Pequim, China, a transversalidade de gênero foi adotada, ao consistir em uma estratégia para incorporar a melhoria da condição da mulher em todas as searas sociais, seja na economia, política, cultura e educação. Quanto às ações dos governos, esses não deveriam inserir a perspectiva de gênero apenas em um determinado ministério ou secretaria de atuação da mulher, mas inserir a perspectiva de gênero “[...] por todas as políticas públicas propostas pelo Estado e desenvolvidas em cada área governamental, considerando as especificidades das mulheres e dos homens [...]” (BANDEIRA, 2005, p. 10).

Assim, compreender os discursos culturais arraigados na sociedade como um empecilho à igualdade de direitos para as mulheres em relação aos homens é fator preponderante para a luta contra as desigualdades de gênero e aporte para a implantação e efetivação de políticas que garantam o acesso a mulheres e meninas a todas as searas sociais, a fim de que exerçam plenamente a autonomia e a cidadania em condições de igualdade aos grupos mais valorizados e prestigiosos socialmente.

A participação do Brasil nas quatro Conferências Mundiais para as Mulheres foi extremamente importante para que caminhos fossem traçados pela igualdade de direitos entre mulheres e homens, como por exemplo, as prescrições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que afirma a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres e tratamento igual perante a lei. Ou seja, a Constituição determina a não discriminação e as mesmas oportunidades para as mulheres em relação aos homens.

No cenário educacional, em 1996, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que “[...]consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental [...]” (MEC, 1998, p. 14). Diretamente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1996 não possui nenhuma menção à igualdade de gênero, mas em seu artigo 3º determina a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece em seu artigo 5º que homens e mulheres são iguais em direitos e deveres, a educação formal deve então prover a igualdade de acesso para meninas e mulheres em todos os seus níveis de ensino, é o que se pode constatar a seguir.

Ao final dos anos 1990, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) (MEC, 1998) consolidados pela LDBEN como uma organização curricular para flexibilizar o trato dos componentes curriculares, reafirmando o princípio da base nacional comum, mas também temas transversais, incluindo gênero e orientação sexual, apresentando como objetivo o seguinte: “[...] promover reflexões e discussões de técnicos, professores e equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões de sexualidade” (MEC, 1998, p. 287).

Um dos blocos de conteúdos do tema transversal Orientação Sexual aborda as Relações de Gênero, questionando inclusive a violência de gênero, que depõe contra a integridade física de mulheres e meninas, além de uma revisão nos materiais didáticos, que “[...] apresenta estereótipos ligados ao gênero, como a mulher predominantemente na esfera doméstica e realizando trabalho não remunerado enquanto o homem é associado ao desempenho de atividades sempre na esfera pública [...]” (MEC, 1998, p.325)

É relevante observar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação sexual (MEC, 1998) poderiam ser colhidos subsídios para uma educação coeducativa. Apesar disso, esses Parâmetros não foram suficientes para abarcar as diversas dimensões envolvidas na área educacional, uma vez que foram marcados, desde sua elaboração e ao longo de sua implantação, mais por equívocos do que por soluções ou questionamentos transformadores.

Nos PCN’S’s se tendeu a refletir mais no campo da saúde, juntamente com outros temas transversais como Corpo Humano e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis. Ao lado disso, como um documento de política educacional que parece ter se desdobrado da LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais (TT’s), elaborados pelo Ministério da Educação, expressavam, no texto governamental, o objetivo de auxiliar profissionais da educação na execução do seu trabalho, a fim de “[...] fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que

necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 6).

Apesar das intenções manifestas, no escopo do presente artigo, cabe destacar negativamente a maneira como os PCN’S’s e os Temas Transversais foram elaborados e lançados para o Sistema de Ensino. Nesse processo, parece ter vencido a corrente das tendências à homogeneidade de abordagens, com aparente desejo de impor projeto com caráter universal ao país todo, de modo submeter as variadas realidades regionais do país a um padrão único e imposto muito longe de um consenso construído com escuta das redes de ensino locais.

Em sua apresentação, no texto governamental, os PCN’S’s são definidos como referências de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o Brasil. Ou seja, quem os escreveu pensou neles como uma referência curricular comum para todo o país. O documento de introdução aos PCN’S’s sustenta a necessidade dessa referência comum para toda a nação porque afirma que fortaleceria a unidade nacional e a responsabilidade do governo Federal para com a Educação. Os PCN’S’s não se autodenominam um currículo acabado e obrigatório, mas o seu nível de detalhamento poderia torná-los o próprio currículo do ensino fundamental. Embora existam muitas citações sobre o respeito às especificidades locais, o que exigiria um trabalho de escuta e pesquisa por parte dos elaboradores do documento, a centralização é a marca dessa política educacional, dos anos de 1990.

Previstos no Plano Decenal de Educação (1993-2003), os PCN’S’s pretendem orientar as ações educativas no ensino obrigatório e, assim, melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Contudo, desde sua implantação, foi duvidosa a melhoria da educação brasileira através dos PCN’S’s. Em seu processo de elaboração, destacam-se três observações (CUNHA, 1996). A primeira foi a pressa, por parte do Governo Federal, como característica marcante na preparação dos PCN’S’s. O MEC havia encomendado para a Fundação Carlos Chagas (FCC) uma pesquisa sobre os currículos de 21 Estados e Distrito Federal. Essa pesquisa serviria para informar o MEC das várias Propostas Curriculares Oficiais e fornecer subsídio para a elaboração dos PCN’S’S. Porém, na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o MEC já apresentou a primeira versão dos PCN’S’s pronta. A pesquisa encomendada à FCC serviria apenas para justificar as opções já tomadas pelos dirigentes e para desqualificar o esforço de Estados e Municípios em melhorar a educação pública, tornando as medidas apresentadas a única possibilidade de melhora do fracasso educacional do país.

A Universidade, em seus variados setores, grupos e abordagens, não foi ouvida na preparação dos PCN’S’s. Na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino básico partiria das contribuições científicas e tecnológicas da Universidade. Há, portanto, uma contradição entre a posição da Universidade, proclamada na proposta

do então candidato FHC, e a posição que esta ocupou de fato em seu governo. Vale notar que os PCN'S's não foram elaborados a partir de uma convocação dos docentes e pesquisadores das Universidades, mas por professores e professoras de uma escola privada de São Paulo e por César Coll, um consultor espanhol. Tal processo de elaboração torna nula a propaganda que o documento de introdução aos PCN'S's faz, ao afirmar que eles resultam de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula difundidas em encontros seminários e publicações.

Enfim, como terceira observação negativa asseverada por Cunha (1996), os PCN'S's são uma medida educacional voltada para a implantação do modelo mercadológico que o Banco Mundial propôs para a educação brasileira. O que guia a política educacional para a educação básica, nesse contexto, é a avaliação sob a forma de testes, os provões. Nessa concepção prepara-se primeiro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para depois pensar sobre o currículo. Os PCN'S's são, assim, fragmentos de uma política educacional mal definida, pois, uma política educacional mais preocupada em medir o rendimento dos alunos das escolas, do que em construir um consenso sobre o que e quem deve ser avaliado.

Na introdução aos PCN'S's, as taxas de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental são utilizadas como indicadores de melhoria do rendimento escolar. Os programas de aceleração do fluxo escolar, como as conhecidas recuperações de verão, são apresentados como responsáveis pela queda das taxas médias de repetência, evasão e conseqüente aumento das taxas de promoção. Essas taxas mostram a concepção de escola contida nos PCN'S's: a escola socialmente onipotente e que fracassa na sua missão educativa devido, exclusivamente, aos seus problemas internos (CUNHA, 1996, p.64). Provavelmente, perceber a escola como parte de um complexo sistema político e social, composto de múltiplas instituições seria mais realista e potente para que a instituição educativa assumisse, de fato, seu papel e responsabilidade na construção do processo de desenvolvimento de alunos, alunas e, de outro modo, do país.

Pensar a escola como onipotente é extremamente perverso, pois significa pensá-la como a única instituição social responsável pela transformação social. Assim, a escola é percebida como se estivesse acima da sociedade e, portanto, não sofresse a ação de causas externas para o fracasso escolar. A desigualdade na distribuição na renda e a pobreza de grande parte da população são causas externas para o insucesso da escola, no Brasil e em outros países. Contudo, os PCN'S's não levam tais fatores em conta e, ainda, afirmam que os recursos aplicados em educação em nosso país não são insuficientes, mas apenas mal aplicados. Para comprovar essa concepção e apresentar os PCN'S's como solução, as principais tendências pedagógicas na educação brasileira são descritas no documento de modo tendencioso, sendo responsabilizadas pela ineficiência do ensino brasileiro. Para isso, são citadas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, a pedagogia liber-

tadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e as influências da psicologia genética para a educação. Vale notar que tais expressões não são correntes nas escolas e entre as professoras, mas apenas de domínio acadêmico, domínio este certamente do grupo que foi ouvido e legitimado na elaboração do documento.

Na direção contrária do que pode ser diverso e respeitoso com as múltiplas realidades no Brasil, a maneira como os PCN'S's foram elaborados e implantados, vai de encontro com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto no Artigo 206 da Constituição. Mesmo com a citação da flexibilidade e do respeito às diferenças pedagógicas regionais no texto de introdução aos PCN'S's, eles chegaram às professoras e professores como uma imposição, causando insegurança e deslegitimidade em relação às suas práticas, a partir de um patrulhamento pretensamente fundado em verdades definitivas. Por essas características e, ao representarem uma diminuição da autonomia de Estados e Municípios, os PCN'S's ferem a Constituição e os ideais democráticos e científicos que tem como base a divergência. A divergência, como nos ensina o professor José Mario Pires Azanha (1996, p. 12), seria o único caminho para o convívio político e o desenvolvimento do saber. Quase vinte anos após seu problemático surgimento, é possível dizer que os PCN'S's motivaram divergências e variadas apropriações e resistências. Depois deles, outras e novas medidas governamentais foram tomadas tanto na direção de atender às demandas de melhoria educacional quanto com a intenção de assegurar o debate das relações de gênero e da diversidade de variadas maneiras.

Uma expressão dessa assertiva se revelou no ano de 2004, quando foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM, 2004), coordenada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), e com representações governamentais das esferas Federal, Estadual, Municipal e de movimentos feministas⁴. É importante constatar no cenário dessa representatividade social, as apropriações de Scott (2005, p. 19) sobre a tensão e o paradoxo entre grupos e indivíduos.

O elevado senso de identificação que surge com a redução de um indivíduo a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastador e embriagador. Como objeto de discriminação, alguém é transformado em um estereótipo; como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade. (SCOTT, 2005, p.19)

Para refletir sobre a relevância das participações de grupos variados nas implantações de políticas públicas pela igualdade de gênero, é pertinente ainda considerar o conceito de Nicholson (2000) sobre a importância de uma política de coalizão, que é composta por reivindicações variadas e relativas aos diferentes grupos e suas necessida-

⁴ Fonte: Caderno SECAD - Gênero e Diversidade na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Vol. 4-Maio/2007

des, ou de reivindicações articuladas de níveis abstratos em prol da diversidade e ainda compostas por reivindicações de diferentes grupos que temporariamente se unem, definindo, então que

Essa abordagem significaria pensarmos em política feminista como a união daquelas que querem trabalhar em torno das necessidades das “mulheres”, não sendo tal conceito necessariamente entendido num sentido específico ou consensual. (NICHOLSON, 2000, p. 29)

Portanto, a participação de movimentos feministas e de mulheres foi importante para assegurar caminhos para a igualdade de direitos, e para que cada grupo de mulheres com suas especificidades tivessem garantias das prioridades, objetivos e ações traçadas no PNPM, e de efetivas participações e conquistas sociais, políticas e econômicas, como programas para mulheres agricultoras, indígenas, negras, idosas, jovens. O PNPM contempla ações e objetivos que perpassam classes sociais, de raça/etnia e geracionais.

Quanto à temática Educação, o PNPM (SPM, 2004) traçou prioridades para os anos de 2005 e 2006, como a seleção de materiais, especificamente livros didáticos e para didáticos, que assegurassem uma educação voltada a não-discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual. Também recebeu atenção a promoção da formação continuada para alunos e alunas, professoras, professores e demais profissionais da educação das redes Federal, Estadual, Municipal e privada, relacionadas às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual. Tal ação teve como resultados, segundo registros no caderno SECAD- Gênero e Diversidade na escola: reconhecer diferenças, superar preconceitos (MEC, 2007, pp. 61-62), a parceria da SECAD com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e projetos relacionados a gênero e diversidade na escola. Também rendeu uma parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) através do projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas escolas, a ação da avaliação de livros didáticos junto a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a revisão dos PCN’S com as temáticas gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

Mesmo com alguns resultados positivos conquistados com o I PNPM (SPM, 2004), em agosto de 2007 foi realizada a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (II CNPM), e a partir dessa Conferência foi aprovado o II PNPM, com o propósito de, segundo informações contidas no relatório do II PNPM (2008, p. 23), ampliar o escopo do plano e introduzir novos eixos estratégicos.

A implantação do II PNPM esteve articulada com o Plano Plurianual-PPA 2008-2011, que carregou o título *Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade*, sendo a educação um dos temas norteadores. O segundo capítulo do plano intitulado *Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica, não-lesbofóbica* (II PNPM, SPM, p. 53-68) destaca que é preciso garantir educação de qualidade com equidade para meninas e mulheres em relação aos meninos e homens. Esse eixo sobre educação é

composto por 3 (três) objetivos gerais, 6 (seis) objetivos específicos, 11 (onze) metas, 6 (seis) prioridades e 39 (trinta e nove) ações, incluídos em seu conteúdo a formação de profissionais para trabalhar com a temática de gênero nas escolas, avaliações do material didático, revisão dos PCN'S's e a efetivação de uma educação de combate a violência contra a mulher.

A partir dos pressupostos dessa segunda revisão do PNPM, o relatório da ministra de Estado Chefe da SPM/PR, Eleonora Menicucci, de acordo com os dados obtidos pelo PNAD 2009⁵, aponta para maior escolarização das mulheres negras do que dos homens negros, mas estas ainda apresentavam uma média de escolaridade menor que as mulheres brancas e os homens brancos. Ainda segundo os registros do relatório baseados no PNAD⁶, no ano de 2011, das pessoas com maior grau de escolaridade com 15 anos ou mais eram mulheres, com um percentual de 57,3%. Porém esse percentual diminuía à medida do avanço da idade, pois a população acima de 60 anos tem em sua maioria mulheres não alfabetizadas, representando um índice de 58,5%. É necessário destacar que fatores como raça e geração são elementos entrecruzados com o gênero e que agravam muito as situações de discriminação dos grupos de mulheres não brancas e não jovens. Embora o PNPM tenha objetivos para ajustar essas discrepâncias, muito ainda precisava ser corrigido no primeiro ano após sua segunda revisão. Como reflexos do I PNPM, e viabilidades a caminho pelo II PNPM para a educação, vale destacar a criação do Programa Mulher e Ciência em 2005, com parceiras da SPM, Ministério da Ciência e Tecnologia e o Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que abrange o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, bem como a realização no ano de 2009 da segunda edição do Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa - Pensando Gênero em Ciências⁷.

Apesar dos avanços com as políticas para a igualdade de gênero, é possível perceber que muito ainda há a ser feito e concretizado para o acesso a uma educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino a todos os grupos de mulheres.

Em 2012 foi incorporado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) um relatório com fundamentos, princípios e objetivos para a Educação em Direitos Humanos, e estabelecido o parecer 8/2012 e a resolução 1/2012. Cabe ressaltar que a incorporação da temática dos Direitos Humanos às diretrizes está em consonância com o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM, SPM, 2008). Prova disso é o que está estabelecido no artigo 3º da resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCN/EDH, MEC, 2012): o documento define em

⁵ Fonte: Revista Observatório 2. www.observatoriodogenero.gov.br

⁶ Fonte: Ipea et al 2011. Revista: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça-PNAD 2009

⁷ Fonte: Questionário sobre a aplicação da Declaração e Plataforma de Ação de Beijing e o documento final do 23º período extraordinário de sessões da Assembleia Geral (2000) para preparação das avaliações e exames regionais que terão lugar em 2010 para a comemoração de Beijing +20, Brasília, 2009.

seu inciso III o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades⁸, além do princípio da igualdade de direitos, por meio da “[...] ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs [...]” (DCN/EDH, 2012, p.522).

A análise dos documentos citados permite aproximar seus conteúdos ao que é denominado no campo de pesquisas educacionais como uma política coeducativa, como se expressa a seguir, a partir de pesquisas comparadas entre Brasil, França, Espanha e tantas outras realidades educacionais (AUAD, 2006).

O II PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, DIREITOS HUMANOS E COEDUCAÇÃO

Para melhor elucidar as relações entre as políticas públicas citadas neste trabalho e a coeducação, faz-se necessário discorrer sobre tal conceito definido ineditamente por Auad (2006), em sua tese de doutorado e no livro *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. No contexto das obras citadas, a coeducação é percebida como um conjunto de medidas educacionais para a igual valorização do que se pode perceber como múltiplos masculinos e femininos e até a desconstrução do binarismo entre esses elementos. Assim, seria possível estimular, a despeito do que se percebe como típico para meninas, de um lado, e adequado para os meninos de outro, uma ocupação dos espaços não demarcada pelas relações de gênero, assim como o exercício e desempenho de funções e atividades por todas as pessoas, independentemente de seu sexo, de seu gênero e de sua orientação sexual. As práticas coeducativas dependem de um ambiente educativo misto. Apesar disso, a escola mista que já vemos em funcionamento não necessariamente é coeducativa. Apenas misturar meninas e meninos na escola pode aprofundar o aprendizado da separação, no qual elas e eles estão juntos sem reflexão que vise a igual valorização de gênero e, assim, a mistura pode servir apenas para cristalizar diferenças hierarquizadas e desigualdades. Por outro lado, no âmbito da coeducação, diferentemente do que se tem apenas com a escola mista, meninos e meninas estão inseridos no ambiente, mas ocupando espaços, posições e funções de modo não polarizado, questionando os arranjos tradicionais de gênero. Assim, o processo de coeducação possibilita o real acesso de meninas e meninos a uma educação com respeito às diferenças, com acesso a vivências cognitivas, corporais, afetivas diversificadas e não diferenciadas pelo que se percebe na dualidade das concepções binárias do que é ser homem e menino *versus* ser menina e mulher. Assim, “A coeducação é aqui entendida ainda como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais”. (AUAD, 2006, p. 55).

⁸ Resolução CNE/CP 1/12. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012-Seção 1- p.48

Para que a coeducação possa ser empreendida pelas políticas públicas é necessário também apropriar-se do que afirma Benevides (1996) sobre a Educação para a Democracia, que forma cidadãos e cidadãs para a cidadania ativa. Assim, a partir de Benevides é pertinente compreender que a educação para a democracia se relaciona ao projeto de educação para a igualdade de gênero. Segundo Benevides:

Consideremos que falar em democracia, em tolerância, em direitos humanos e paz pode ser entendido como redundância, uma vez que não podemos imaginar democracia sem respeito aos Direitos Humanos, democracia com intolerância, seja de que tipo for, democracia sem justiça, e a justiça, como sabemos, é uma condição de paz. (BENEVIDES, 1996, p. 1)

Na direção da implantação da coeducação, ainda que sem citar o conceito acima exposto, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM, SPM, 2008) buscou concretizar até o ano de 2011 planos de ações, ações, metas e objetivos que buscavam romper obstáculos à igualdade de gênero na área da educação formal. Em seu segundo capítulo – intitulado *Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica, não lesbofóbica* – está registrado em um de seus objetivos específicos que é preciso “Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica”. (II PNPM, SPM, 2008, p. 61)

Com base nesse objetivo é pertinente o que argumenta Auad (2006, p. 84) sobre materiais pedagógicos, incluídos livros didáticos e paradidáticos, como instrumento de desconstrução das discriminações que acometem tanto homens e meninas quanto mulheres e meninas, sendo numérica e qualitativamente mais profundas quando recaem sobre estas últimas, acompanhadas também de outros sujeitos percebidos socialmente no campo feminino do gênero, como as travestis, as transexuais e demais sujeitos que não se enquadram na lógica binária tão valorizada socialmente. O entendimento fundamental é justamente com relação à forma como as mulheres e meninas geralmente são retratadas nesses materiais, invisibilizadas no conteúdo desses recursos e/ou representadas como mais frágeis ou minoritariamente. Nesse sentido,

[...] a reflexão sobre as imagens de mulheres, meninas, meninos e homens veiculadas nos livros didáticos pode contribuir para uma educação igualitária. Há de se fazer uma análise dos livros já em circulação. Além disso, é importante criar obras com uma divisão igualitária das personagens masculinas e femininas. (AUAD, 2006, p. 84)

Ao encontro dessas afirmações, o II PNPM (SPM, 2008) propõe alterações nos materiais didáticos e paradidáticos possibilitando assim um ambiente coeducativo nas escolas, no qual as desconstruções dos binarismos de gênero podem transformar democraticamente a sociedade como um todo. Apesar disso, não se pode desconsiderar, a partir do

que aponta Louro (1997, p. 64), que a escola sempre foi agente de segregação a partir de seus elementos pedagógicos, tais como currículos, planejamentos e ações. Esses artefatos são membros dos discursos que vão engendrando o processo educacional. Assim,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe- são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 1997, p. 64)

Para que esses conceitos de desigualdade propagados até então pelos materiais didáticos sejam eliminados, é necessário um olhar crítico sobre eles por parte de educadoras (es), gestoras (es) e demais profissionais da educação, pois uma das prioridades do II PNPM é a necessidade de “[...] promover a formação inicial e continuada de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades.” (II PNPM, SPM, 2008, p. 62)

A partir dessa prioridade, percebe-se que o plano sustenta mais uma vez a perspectiva de coeducação. Na mesma direção, a política educacional coeducativa necessita da capacitação e formação profissional como um importante passo para a escola que se pretende construir em seu bojo. Em suas considerações, Auad afirma que

[...] a formação de professoras e professores não pode ser esquecida, assim como a dos demais agentes educadores (diretores, coordenadores e supervisoras de ensino). As faculdades de Pedagogia e os cursos de Formação em Serviço devem contemplar o ideal coeducativo, seja com disciplinas específicas sobre relações de gênero, seja com textos e debates que considerem o tema em meio às muitas disciplinas e conteúdos a serem estudados pelos educadores. (AUAD, 2006, p. 84)

Contextualizados ao II PNPM e o arcabouço teórico que permite delinear o que se assevera em relação à coeducação, mais uma convergência pode ser percebida entre esta definição e uma das prioridades do eixo Educação daquele Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Trata-se do combate à divisão de profissões e carreiras por gênero. De acordo com o prescrito no plano, é preciso “[...] promover a formação das mulheres (jovens e adultas) para o trabalho, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões” (IIPNPM, SPM, 2008, p. 65). Essa prioridade tem como uma das ações “[...] estimular a maior participação feminina em áreas de formação profissional e tecnológica tradicionalmente não ocupadas por mulheres.” (II PNPM, SPM, 2008, p. 65). A partir do que está traçado no plano, pode-se aproximar às considerações sobre a não distinção de disciplinas, conteúdos e atividades em razão do sexo de alunos e alunas, bem como o combate também da existência de carreiras distintas para mulheres e outras para homens (AUAD, 2006).

Em 2007, os Cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) apresentaram um volume intitulado *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (MEC, 2007), no qual se abordou o conceito de gênero e a importância do Movimento Feminista para a implantação de programas pelos Direitos das Mulheres, apontando também que

[...] para reverter as desigualdades de gênero não basta garantir um lugar, um assento para meninas nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Considerar a redução dessa desigualdade somente pelo acesso escolar pode esconder o fracasso que atinge diferentemente meninos e meninas. (MEC, 2007, p. 31)

Assim, a escola pode ser entendida como seara de manifestações sociais diversas, que historicamente produziu diferenciações hierarquizadas entre meninas e meninos, brancos e não brancos, e outras classificações produzidas a partir de marcadores sociais de diferença e desigualdade. Como argumenta Guacira Louro, a instituição escolar sempre “[...] dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.” (LOURO, 1997, p. 57).

Nesse contexto, não basta “misturar” meninas e meninos na escola, é preciso ir além, criando e executando atividades que rompam com os conceitos tradicionais e hierarquizados de gênero. A escola mista é, nessa perspectiva, um caminho para a co-educação, e é necessária a configuração de políticas e programas que desconstruam as concepções hierárquicas de gênero no cenário escolar (AUAD, 2006, p. 76).

O caderno SECAD (MEC, 2007) ainda discorre sobre a participação dessa Secretaria como representante do MEC no comitê que acompanha e avalia os objetivos, metas, prioridades e ações definidas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. O comitê em questão teria como objetivo geral “[...] articular e monitorar a implementação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) no que diz respeito ao eixo educação” (MEC, 2007, p. 58).

Conforme figura no Caderno citado, foram estabelecidos três eixos de ação para garantir que a Política Educacional Brasileira contemple a temática de gênero e orientação sexual. São eles: Planejamento, Gestão e Avaliação; Acesso e Permanência e Formação de Profissionais da Educação (MEC, 2007, p. 35-39). É possível reconhecer que o volume sobre Gênero e Diversidade Sexual da SECAD oferece subsídios para a instauração de escolas coeducativas. Há de se averiguar a distribuição, apropriação e usos desse material quando disponibilizado para professoras e professores, de modo a assegurar a concretização das ações estabelecidas em seus eixos.

Como importante aporte para galgar as escolas coeducativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceram, no ano de 2012, resolução e parecer para a Educação em Direitos Humanos (DCN/EDH, MEC, 2012). Esses dispositivos preve-

em em seus registros o seguinte: “Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência”. (DCN/EDH, MEC, 2012, p. 516)

Cabe salientar que Educação em Direitos Humanos aqui se entende por educação para a igualdade de gênero, visto que tal documento aborda as desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual como entraves ao exercício da cidadania e autonomia de todas as pessoas, além de conferir importância na formação docente, tanto inicial quanto continuada, segundo determinado em dois dos artigos de sua resolução:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados à esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais de diferentes áreas de conhecimento. (DCN/EDH, MEC, RESOLUÇÃO, 1/2012, p. 533)

Compreende-se, nesse contexto, que a formação de profissionais para a Educação em Direitos Humanos é de suma importância para o processo coeducativo, pois engloba as relações de gênero que se estabelecem no ambiente escolar, assim como está proposto prioritariamente pelo II PNPM e como salientado na definição de coeducação proposta no presente texto, a partir de produção mais ampla e aprofundada. A partir do caminho trilhado no presente artigo, é possível compreender ainda que a partir de uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica, não transfóbica e não lesbofóbica pode se construir o respeito aos Direitos Humanos. Com a consideração nas esferas Estaduais e Municipais, assim como no interior das escolas, do que já se encontra estabelecido no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) é possível ter um tecido social no qual a coeducação seja uma política educacional de democratização implantada a partir de marcos legais e documentais já existentes, especialmente em momento no qual a Quarta Conferência Mundial sobre Mulheres, realizada em Pequim completa seu vigésimo aniversário e a Plataforma de Ação ali estabelecida ainda é uma promessa não cumprida para mulheres e meninas, como nos lembra e nos desafia Phumzile Mlambo-Ngcuka, Diretora Executiva da ONU Mulheres⁹.

⁹ Declaração retirada de matéria do Centro Regional de Informação das Nações Unidas, no site <http://www.unric.org/pt/actualidade/31487-onu-mulheres-lanca-campanha-de-um-ano-para-construir-um-mundo-onde-a-igualdade-de-genero-e-uma-realidade>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia de escola. São Paulo. In: **Seminário Regional sobre PCN'Ss**, Região Sudeste, São Paulo, setembro de 1996.
- BANDEIRA, Lourdes. **Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília, DF: Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres-SPM, 2005. p. 4-10
- BENEVIDES, Maria Victória. **Educação para a democracia**. São Paulo, FEUSP,1996. Disponível em: www2.camara.leg.br/educacao. Acesso em: 22 jul. 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/civil/civil_3/constituicao. Acesso em: 21 jun. 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**, Brasília, DF, 2007. v. 4. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 06 out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais -tema transversal- Orientação sexual**. Brasília, DF, 1998. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 08 ago. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II BRASIL. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf Acesso em: 10/ fev. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, 2012. Resolução CNE/CP 1/12. Dispõe sobre educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 mai. 2012. Disponível em www.portal.mec.gov.br Acesso em: 05 abr. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Questionário sobre a aplicação da Declaração e Plataforma de Ação de Beijing e o documento final do 23º período extraordinário de sessões da Assembleia Geral (2000) para preparação das avaliações e exames regionais que terão lugar em 2010 para a comemoração de Beijing +20**. Brasília, DF, 2009. p. 6-7. Disponível em: www.spm.gov.br/questionario-aplicacao-declaracao-plataforma-beijing. Acesso em 15/01/2015.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, nov., p. 60-72, 1996.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília, DF, 2011. p. 20-21. Disponível em: www.ipea.gov.br/retrato. Acesso em: 21 jun. 2014
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em: 16 dez. 2014.

PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES 2012-2015. **Revista do Observatório Brasil para a Igualdade de Gênero**, 2012. p.12-13. Disponível em www.observatoriodegenero.gov.br/revista-observatorio2. Acesso em: 15 jan. 2015.

UNITED NATIONS ORGANIZATIONS. **Report of World of the International Conference of the International Women's Year**. Cidade do México, 1975.. Disponível em [www.observatoriodegenero.gov.br.>Eixos>Internacional](http://www.observatoriodegenero.gov.br/>Eixos>Internacional). Acesso em: 05 set. 2014

UNITED NATIONS ORGANIZATIONS. **Report of the World Conference of the United Nations Decade for Women: Quality, Development and Peace**. Copenhagen, 1980. Disponível em: www.observatoriodegenero.gov.br.>Eixos>Internacional. Acesso em: 05 set. 2014

UNITED NATIONS ORGANIZATIONS. **Report of the World Conference for Review and Evaluation for Achievement to the United Nations Decade for Women: Equality, Development and PEACE**. Nairóbi, 1986. Disponível em: www.observatoriodegenero.gov.br.>Eixos>Internacional. Acesso em: 05 set. 2014

UNITED NATIONS ORGANIZATIONS. **Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, 1995**. Pequim, 1996. Disponível em: www.observatoriodegenero.gov.br.>Eixos>Internacional. Acesso em: 05 set. 2014

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan. O Enigma da Igualdade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr., p. 11-30, 2005.

STUDART, Heloneida Manchete na Conferência Internacional da Mulher. **Revista Manchete**. São Paulo, n. 1.211, de 5 jul. 1975. Acervo da Biblioteca do Senado Federal. Disponível em: lhs.unb.br/bertha. Acesso em: 09 set. 2014

