

# Gênero e sexualidade nas políticas educacionais dos anos 1990

KELLY MARIA GOMES MENEZES

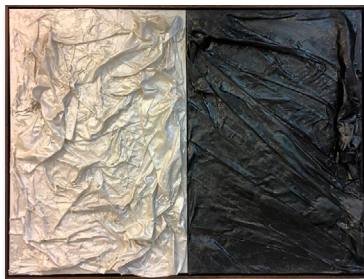
DIANA GÉSSICA DUARTE ABREU

LUENYA ARAÚJO MACIEL

RAFAELA VITÓRIA LINHARES DA COSTA

**RESUMO:** O artigo busca analisar como as questões de gênero e sexualidade são abordadas nos documentos e nas políticas educacionais brasileiras nos anos 1990, bem como dar visibilidade às reivindicações dos movimentos feministas. Com base no levantamento bibliográfico e documental, é possível concluir que o material coletado está referido a três categorias: inexistência e/ou generalidade das questões de gênero e sexualidade, enfoque quantitativo no acesso de meninas e mulheres à educação básica, e abordagem de sexualidade apenas nos aspectos higienistas.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Gênero. Sexualidade. Igualdade. Brasil.



---

**KELLY MARIA GOMES MENEZES**

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: kelly.menezes@ufc.br

---

**DIANA GÉSSICA DUARTE ABREU**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Iniciação Acadêmica.

E-mail: dianajessyka134@gmail.com

---

**LUENYA ARAÚJO MACIEL**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Iniciação Acadêmica.

E-mail: luenya\_amy@yahoo.com

---

**RAFAELA VITÓRIA LINHARES DA COSTA**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Iniciação Acadêmica.  
E-mail: faellalinharesph@gmail.com

## Gender and sexuality in the 1990's educational policies

**ABSTRACT:** The article aims to analyze how gender and sexuality issues are addressed in Brazilian educational documents and policies in the 1990s, as well as to give visibility to the feminist movements' claims. Based on a bibliographical and documental survey, it is possible to conclude that the material collected is referred to three categories: inexistence and/or generality of gender and sexuality issues, quantitative focus on the access of girls and women to basic education, and approach to sexuality only in hygienic aspects.

**Keywords:** Educational Policies. Genre. Sexuality. Equality. Brazil.

---

RECEBIDO: 02/07/2020

APROVADO: 15/02/2021

## **1 Introdução**

A educação é um marcador fundamental para a emancipação das mulheres, como forma de conquistar a equidade de gênero e de direitos, especialmente em uma sociedade que mantém meninas e mulheres e suas variações de orientação sexual subjugadas por determinações sociais construídas pela diferença entre os sexos. Em virtude disso, o presente trabalho buscou abordar como as questões de sexualidade e gênero estiveram inseridas nos documentos e políticas educacionais brasileiras durante a década de 1990.

Segundo Scott (1990), o termo gênero surgiu entre as feministas americanas como fundamentação para explicar as desigualdades sociais relacionadas ao sexo e à não aceitação do determinismo biológico impostas pela sociedade. A autora destaca que gênero é uma categoria analítica relacional e histórica, cuja construção se dá nas relações e práticas sociais. A partir disso, compreender as relações de poder existentes para alcançar uma nova arquitetura social constitui-se uma tarefa imprescindível na busca de uma sociedade que queira ter como pressuposto a equidade de direitos entre homens e mulheres.

A equidade de gênero tem seus alicerces nos direitos humanos, compreendendo-se que a discriminação de mulheres é histórica e socialmente construída e que, apesar das conquistas relacionadas ao âmbito educacional, ainda é necessário avançar. Para que haja uma efetiva democratização das relações sociais, é fundamental que a igualdade de direitos considere “as diferenças entre os sexos”, mas que não faça destas diferenças “um motivo para continuidade das desigualdades” (SOUSA; GRAUPE, 2014).

De acordo com o Informe Brasil - Gênero e Educação (2013), a educação para a equidade de gênero deve fundamentar políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência de todos(as) no ensino formal, com ampliação da noção vigente de qualidade, de valorização da diversidade e de superação das discriminações, articulando-se a políticas intersetoriais como as de distribuição de renda e de trabalho □ para que, assim, promovam uma relação mais igualitária entre homens e mulheres na educação e nas demais instâncias de poder.

Ao abordar dados sobre a escolarização de mulheres, embasamo-nos nos censos demográficos de 1970, 1980, 1991 e 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em razão deste material revelar informações de períodos de antes, durante e depois daquele pesquisado neste estudo. As pesquisas trazem a distribuição da população de 25 a 29 anos, por sexo e por curso mais elevado, concluído em todo o Brasil.

Na década de 1970, entre os homens, 36,6% tinham concluído até o ensino elementar; 8,1%, até o primeiro grau; 8,5%, o segundo grau; e, 2,8%, o ensino universitário. Dentre as mulheres, 35,9% tinham concluído até o ensino elementar; 7,4%, até o primeiro grau; 10,2%, até o segundo grau; e, 1,7%, o ensino universitário. Já na década de 1980, 33,4% do público masculino tinha concluído até o ensino elementar; 11,2%, o ensino primário; 12,1%, o secundário; e, 4,3%, o ensino superior. O público feminino, nesta mesma década, apresentou os seguintes índices: 31,6% concluíram até o elementar; 10,3%, até o primeiro grau; 13,1%, até o segundo grau; e 5% concluíram o universitário.

As décadas seguintes apresentam um cenário mais positivo no que se refere à inserção da mulher nos níveis mais elevados de ensino. No ano de 1991, 31,3% dos homens conseguiram concluir até o ensino elementar: 17,1%, até o primário; 18,3%, até o secundário; e, 4,6%, o ensino superior. Das mulheres, 30,6% tinham concluído o ensino elementar; 16,6%, o primeiro grau; 20,9%, o segundo grau; e 6,4%, o universitário. Já nos anos 2000, o índice de conclusão de homens foi de 24,2% no ensino elementar; 19,1%, no primário; 23%, no secundário; e 5,3% concluíram o superior. Dentre as mulheres, 22,5% concluíram até os anos iniciais do ensino fundamental, 18,7% foram até os anos finais do ensino fundamental, 28,6% conseguiram terminar o ensino médio e 6,8% da população feminina tinham concluído o ensino universitário.

Conforme observado, durante a década de 1970, a maior diferença expressa é no nível superior, onde se percebe que, enquanto homens terminavam o segundo grau e ingressavam no ensino superior, apenas uma parcela reduzida de mulheres seguia o mesmo percurso e grande parte dessa população interrompia o processo de escolarização. Porém, a partir da década de 1980,

houve um aumento de mulheres ingressantes e concludentes do ensino universitário, ritmo que continuou crescendo até superar o número de homens na mesma situação nos anos 2000.

Em relação à distribuição da população total com nível universitário por sexo no Brasil, em 1970, as mulheres representavam 25,6% das concludentes, enquanto os homens, 74,4%. Dez anos depois, as mulheres alcançaram 45,5% das conclusões, enquanto 54,5% eram homens. Em 1991, as mulheres eram 48,9% e, os homens, 51,1%, ainda em maioria. Até que, nos anos 2000, as mulheres ultrapassaram os homens, chegando a 52,8% das concludentes universitárias, enquanto os homens representavam 47,2% naquele ano. Assim, as mulheres passaram, de minoria em 1970, para maioria nos anos 2000.

Partindo dos dados apresentados e dos desafios ainda impostos ao acesso e à permanência de mulheres na educação formal, o objetivo deste trabalho consistiu em analisar como se dá a correlação das questões de gênero e sexualidade com os documentos e políticas educacionais brasileiras durante os anos 1990.

Este trabalho inclui temáticas consideradas relevantes social e academicamente, que são as políticas educacionais, os estudos sobre gênero e sexualidade e a trajetória dos movimentos de mulheres/feministas. Embora o conjunto de mulheres tenha obtido grandes conquistas nos últimos anos com relação ao direito à educação, ainda é preciso progredir em muitos aspectos. Com isso, esta pesquisa buscou dar visibilidade à influência dos movimentos sociais no agenciamento das políticas públicas, mostrando o quanto se construiu e o quanto é preciso evoluir.

Para isso, em um primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico e documental sobre as categorias teóricas da pesquisa □ políticas educacionais, gênero e sexualidade, igualdade e equidade □ tendo como foco o levantamento das contribuições de autores(as) para construir o embasamento da pesquisa.

Em um segundo momento, foi realizada a identificação dos principais documentos e políticas educacionais desenvolvidos durante a década de 1990 no Brasil, bem como foram resgatadas as reivindicações feitas pelos movimentos de mulheres/feministas na área de educação. Nessa fase, o enfoque não foi apenas o

levantamento de dados, mas também a classificação e a categorização de informações para o desenvolvimento do trabalho.

Já em um terceiro momento, foi realizada a interpretação do material coletado, confrontando as informações obtidas no levantamento bibliográfico com aquelas encontradas nos documentos educacionais. Por fim, no quarto e último momento, foi realizada a escrita e a divulgação dos resultados.

O trabalho foi organizado e estruturado em quatro sessões, a saber: esta Introdução; “Breve histórico das reivindicações dos movimentos de mulheres/feministas”; “Quando o movimento de mulheres/feministas reivindica a educação”; e, por fim, as considerações finais.

## **2 Breve histórico das reivindicações dos movimentos de mulheres/feministas**

Historicamente, ser mulher significou a perda de direitos e do status de cidadania, sendo os homens – especialmente, pais e maridos – os seus proprietários (PERROT, 1988). Esse pensamento, que tomou conta da sociedade, excluiu as mulheres, mas houve aquelas que não aceitaram essa condição e começaram a resistir, lutando por direitos de cidadania e igualdade.

A partir do século XIX, na Inglaterra, ocorreu a denominada primeira onda do movimento feminista, que ficou conhecida como movimento sufragista, no qual as mulheres reivindicaram ações para o acesso à educação e à vivência da vida política, exercendo o seu direito de votar e ser votada. Segundo Pinto (2010), em 1913, a feminista Emily Davison se jogou na frente do cavalo do rei e acabou morrendo, como uma forma de protesto ao movimento. Gradualmente, esse movimento se espalhou para os demais países.

No Brasil, a luta feminina pelo voto foi liderada por Bertha Lutz, que estava estudando no exterior e voltou ao Brasil em 1910 para iniciar o movimento. O direito ao voto aconteceu no ano de 1932, reformulando, assim, o Código Eleitoral Brasileiro. Em princípio, a primeira onda no país ganhou força por meio de escritos em jornais feministas, com reivindicações também de cunho

emancipatório e igualitário sobre os direitos políticos, sociais e econômicos das mulheres. Segundo Alves e Alves (2013), depois desse primeiro momento, as mulheres começaram a contestar mais temas, tais como a dominação masculina, a legalização do divórcio e a sexualidade.

Em 1949, Simone de Beauvoir publica sua obra “O segundo sexo”, na qual aborda raízes sobre a opressão feminina, cujas consequências afetam o desenvolvimento psicológico e as condições sociais das mulheres. Segundo Pinto (2010), a chamada segunda onda foi influenciada pela reflexão trazida pelo referido livro, pelo movimento *hippie*<sup>1</sup> e pelo advento da pílula anticoncepcional. Após a luta pelos direitos políticos, as mulheres demandavam, sobretudo, autonomia sobre seus corpos. Não há concordância entre os(as) pesquisadores(as) em relação a uma data específica de início da segunda onda, mas a maioria acredita que aconteceu por volta das décadas de 1960 e 1970.

Segundo Pedro (2006), no contexto brasileiro, a segunda onda surgiu a partir de 1975, considerado o Ano Internacional da Mulher, com a 1ª Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) no México. No Brasil, esse período está sob forte opressão da ditadura empresarial-militar, com a reação dos movimentos sociais na busca pela redemocratização do país. Os movimentos feministas prosseguem com as reivindicações por creches para crianças menores de seis anos, por educação/orientação sexual no currículo escolar e pelo combate ao sexismo nos materiais didáticos, à liberdade sexual, aos direitos sobre o corpo e reprodutivos, vinculadas às questões sobre a violência contra as mulheres.

As feministas “queriam repensar a própria política, incluindo nela uma análise da vida diária. Assim, um *slogan* destes

---

1 “Os hippies adotavam um modo de vida comunitário tendendo a uma espécie de socialismo-anarquista ou estilo de vida nômade, em comunhão com a natureza, negavam o nacionalismo e a guerra do vietnã, bem como todas as guerras, abraçavam aspectos de religião como o budismo, hinduísmo, e/ou as religiões das culturas nativas norte-americanas e estavam em desacordo com os valores tradicionais da classe média americana e das economias capitalistas” (FIALHO; DUARTE, 2012, p. 02).

movimentos era “O pessoal é político”, indicando que era preciso repensar “os princípios da igualdade e da democracia” a partir de um viés emancipatório” (ELEY, 2005, p. 439 apud COELHO, 2009, p. 16). Com o enfoque na opressão do patriarcado<sup>2</sup>, as reivindicações passaram a ser sobre o direito ao corpo, à sexualidade, aos direitos reprodutivos, à igualdade de gênero, além do despertar para as questões interseccionais de classe social e de raça/etnia como, por exemplo, a luta pela descriminalização do casamento interracial nos Estados Unidos da América.

Compreendendo o feminismo como um movimento heterogêneo e plural, o surgimento da terceira onda apresentava reivindicações ainda mais amplas e diversificadas que as anteriores devido à construção de teorias mais críticas. A partir desse momento, surgem novas abordagens, a exemplo da teoria *queer*<sup>3</sup>, da representação midiática da mulher no tocante à sua objetificação e estereotipização, da luta pela erradicação da violência contra a mulher, da efetivação do conceito de interseccionalidade<sup>4</sup> e do movimento feminista negro<sup>5</sup>, até então segregado pelo feminismo majoritariamente branco e de classe média-alta.

---

2 Segundo Delphy (2009, p. 173), o patriarcado é “[...] uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. Essas expressões, contemporâneas dos anos 70, referem-se ao mesmo objeto, designado na época precedente pelas expressões “subordinação” ou “sujeição” das mulheres, ou ainda “condição feminina”.

3 De acordo com Louro (2001, p. 546), *queer* pode ser traduzido por “estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. [...] Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação”.

4 O termo “interseccionalidade” foi cunhado por Kimberlé Crenshaw em seu artigo “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color”, publicado na Stanford Law Review e escrito em 1991. O termo remonta aos debates empreendidos por autoras feministas afro-americanas ao inter-relacionar os marcadores sociais de raça, gênero, sexualidade e classe social (COLLINS, 2017).

5 O feminismo Negro reivindica a consciência da “indissociabilidade entre a luta pela libertação negra e a luta pela libertação feminina” para não cair “na armadilha ideológica de insistir que um combate era mais importante que o outro”. É fundamental, pois, reconhecer “o caráter dialético da relação entre as duas coisas” (DAVIS, 2016, p. 56).

Os estudos de gênero no Brasil surgiram no final da segunda onda, mas obtiveram maior notoriedade dentro das universidades na terceira onda, com a publicação de duas pesquisas: “Comida, a família e a construção do gênero familiar”, em 1984, do antropólogo Klaas Woortmann; e “Gênero, mulher e identidade de esquerda: o feminismo das brasileiras no exílio”, em 1987, com autoria de Anette Goldberg. A partir destes dois trabalhos, outros surgiram, com o gênero sempre voltado para as questões da mulher: o destaque de conteúdo mais abrangente fica para o texto “Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero” de Fúlvia Rosemberg em 1987 (ZIRBEL, 2004)

Outro destaque desta época foi o surgimento dos primeiros núcleos de estudos e pesquisas sobre mulher e gênero nas universidades. Por exemplo, em 1981, foi criado o Núcleo de Estudos, Documentação e Informação sobre a Mulher (NEDIM) na Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Núcleo de Estudos sobre a Mulher (NEM) na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro (ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014).

No Brasil, a terceira onda feminista é caracterizada pelo processo de redemocratização vivenciado na década de 1980, ocorrido após um contexto de muita repressão, perseguição, tortura, exílio e assassinatos. Os anos 1990 são marcados pela discussão sobre as distinções de gênero e a luta pela educação, com o objetivo de avançar em relação à segunda onda, buscando resolver as lacunas que não puderam ser devidamente observadas (PEDRO, 2006), conforme será abordado no próximo tópico.

### **3 Quando o movimento de mulheres/feministas reivindica a educação**

Conforme visto, as reivindicações de mulheres no Brasil pelo direito à educação datam em meados do século XIX, mais ou menos na década de 1830. Em 1827, foi concedido o direito à instrução de mulheres, porém, restrito a “uns poucos conventos, que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras ou ensino individualizado” (DUARTE, 2003, p. 153).



Assim, a instrução de mulheres daquela época não se preocupava em oferecer uma educação de qualidade, com o foco em formar pensadoras aptas para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, mas se restringia “com base num discurso “conservador” [onde] ela devia ser “mais educada do que instruída”, recebendo uma educação predominantemente moral, já que seu destino como esposa e mãe deveria ser o “ pilar de sustentação do lar”, educadora dos próprios filhos” (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3081). Desse modo,

Apesar da simultânea divulgação da “inferioridade da mulher”, se começou a aceitar a educação escolarizada de meninas, para aprimorar seu caráter e evitar que ultrapassem os limites impostos pela sociedade. As famílias mais abastadas contratavam preceptores, professoras particulares vindas da Europa que deviam prepará-las para o casamento e ensinar, além da leitura e escrita, boas maneiras, prendas domésticas, músicas (geralmente piano) e francês (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3082).

Esse acesso à educação, mesmo voltado para a manutenção de uma sociedade patriarcal, engajou as mulheres na luta por seus direitos, pois foi a partir do acesso à educação “que a mulher passa a publicar escritos reivindicando a igualdade e produzindo textos literários” (BATALINI; FASCINA, 2011), o que deu voz a reivindicações na busca por conhecimento e por um lugar na sociedade, a fim de criticar o papel que era dado às mulheres na época. À vista disso, como afirma Duarte (2003), o direito à educação institucionalizada foi uma das primeiras bandeiras levantadas pelo movimento feminista.

Com o direito de ler e escrever adquirido, o foco da preocupação passou para o currículo da educação feminina, pois pouco havia mudado após a transição do ensino de mulheres em conventos para a oportunidade de frequentar escolas. Mesmo com essa pequena mudança, o ensino ao público feminino não foi aceito pacificamente pela sociedade, principalmente quando, posteriormente, as mulheres exigiram um lugar no ensino superior e o direito ao voto (BATALINI; FASCINA, 2011). Destarte, foi a partir de uma educação predominantemente desigual que as mulheres

começaram a se impor na busca por direitos iguais, inclusive no campo da educação.

Segundo Duarte (2003), no fim do século XIX e início do século XX, se tem notícias das primeiras brasileiras cursando o ensino superior em universidades dentro e fora do país, e com a imprensa feminista já ativa na mídia por meio de jornais e revistas, incentivando as mulheres em suas conquistas sobre uma educação limitada em vigor na época. Ao mesmo tempo, a imprensa masculina também se manifestava contra essas conquistas femininas.

Percebe-se que algumas mulheres conseguiram alcançar o direito à educação, mesmo com a grande repressão existente por parte da sociedade na intenção de manter as relações de poder dos homens sobre as mulheres. Diante disso, é notório que o século XX

já inicia com uma movimentação inédita de mulheres mais ou menos organizadas que clamam alto pelo direito ao voto, ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho, pois queriam não apenas ser professoras, mas também trabalhar no comércio, nas repartições, nos hospitais e indústrias. (DUARTE, 2003, p. 160)

Daí depreende-se como foi importante e expressivo o processo de educação das mulheres e o poder de luta que este gerou na busca por ascensão social. Foi através da educação que as mulheres puderam reivindicar seus direitos, se expressar na sociedade e serem representadas por elas mesmas a partir da organização de manifestações na literatura, na mídia, dentre outros dispositivos.

As reivindicações de mulheres/feministas no campo da educação se fazem presentes desde o direito do seu acesso até o debate político pela inserção das questões de gênero no currículo escolar, a fim de diminuir as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Com isso, “através dos movimentos das mulheres, a história mostra suas conquistas, e suas lutas ainda para buscar superar as desigualdades sociais e políticas produzidas a partir das diferenças de sexo, classe, raça e cor” (SOUSA; GRAUPE, 2014).

Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que a inclusão da temática das relações de gênero na educação só ganhou efetivo espaço nos debates educacionais em meados da década de 1990, a partir dos avanços

de reivindicações que visaram à superação, por parte do Estado e de suas políticas públicas, das desigualdades vivenciadas pela mulher. Entretanto, sabe-se que esse processo já vinha caminhando em debates feministas desde a década de 1980, quando ainda se definia o conceito de diferença de gênero e a subordinação das mulheres aos homens, como afirma Pierucci (2007 *apud* BRABO, 2008).

Contudo, esse processo ainda não se deu por finalizado. A questão do gênero nas escolas não foi totalmente adotada no Brasil até os dias atuais, necessitando de muito a ser feito a fim de sanar o preconceito ainda predominante em relação às mulheres. A despeito disso, alguns documentos e políticas educacionais no Brasil trouxeram à tona esses temas, conforme elucidado a seguir.

### **3.1 Declaração Mundial de Educação para Todos**

Analisando documentos referentes às políticas públicas na área da educação sobre a identificação das questões de gênero, mulher, sexo, sexualidade e diversidade, iniciamos com as considerações acerca da Declaração Mundial de Educação para Todos, no intuito de perceber como essas questões são tratadas com vistas a alcançar uma sociedade pautada pela igualdade de gênero (VIANNA, 2012).

A referida Declaração foi elaborada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O documento visou estabelecer compromissos entre os países participantes, inclusive o Brasil. Logo no início do documento, em seu artigo 3º, há o objetivo expresso de garantir a todas as pessoas o acesso à educação de qualidade, tendo em vista que, dessa forma, contribuiria para a diminuição de desigualdades sociais ainda existentes.

Em seu texto, não há nenhuma menção aos termos gênero, sexualidade ou diversidade. Sobre as questões referentes às mulheres, foram encontradas 16 menções, em que é reconhecido o fato da desigualdade ainda existente entre a alfabetização de homens e mulheres: “mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Além disso, são propostas maneiras de promover a igualdade de acesso e de permanência de mulheres à educação, a fim de sanar as desigualdades existentes, como ampliar o acesso à educação básica e oferecer incentivos e medidas para promover a equidade. Da mesma forma, propõe diretrizes no intuito de obter investimentos para a melhoria da educação básica, com parceria do governo com agências multilaterais e bilaterais<sup>6</sup>, visando ao desenvolvimento de ações prioritárias que deveriam iniciar, *a priori*, em nível nacional. Dentre as ações, propôs a criação de

Programas de educação para mulheres e meninas. Tais programas devem objetivar a eliminação das barreiras sociais e culturais que têm desencorajado, e mesmo excluído, mulheres e meninas dos benefícios dos programas regulares de educação, bem como promover a igualdade de oportunidades para elas em todos os aspectos de suas vidas (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Declaração ainda evidencia que há um déficit no ensino de grande parte das mulheres no mundo, o que contribui para manter as relações desiguais entre os gêneros, e que, por razões culturais, meninas e mulheres são muitas vezes excluídas da educação, o que deve ser superado através de “programas adaptados ao contexto local”, além de incentivo de familiares ao acesso de mulheres à educação. Com isso, percebemos a importância que o Documento dá ao acesso de meninas e mulheres à educação básica, no intuito de colaborar contra as desigualdades sociais existentes.

Já as menções sobre o termo “sexo” aparecem duas vezes, na introdução e nos objetivos e metas, também referentes à desigualdade de acesso à educação entre homens e mulheres, e sobre a necessidade de incluir a igualdade entre os sexos:

---

<sup>6</sup> Agências multilaterais e bilaterais são organismos internacionais, formados por diversos governos, com o intuito de debater temas específicos de interesse aparentemente geral. Nesse contexto, o Banco Mundial assume o direcionamento das políticas públicas dos países periféricos, especialmente a educação, passando a regular a agenda do capital (RABELO; SEGUNDO; BARROSO, 2009).

Sempre que possível, deve-se estabelecer níveis de desempenho para os aspectos anteriormente indicados. Tais níveis devem ser coerentes com a atenção prioritária dada pela educação básica à universalização do acesso e à aquisição da aprendizagem, consideradas aspirações conjuntas e inseparáveis. Em todos os casos, as metas de desempenho devem incluir a igualdade entre os sexos. No entanto, a determinação dos níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão -atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, deve ser deixada a cargo de cada país.

Dessa forma, percebemos a preocupação da Declaração diante da grande desigualdade entre os sexos, uma vez que ela visa sanar essas desigualdades existentes e defender a educação como grande aliada para este fim; porém, ao mesmo tempo, desconsidera as questões de gênero, sexualidade ou diversidade. Em outras palavras, existe uma preocupação em ampliar o número de mulheres dentro da sala de aula – contudo, é igualmente necessário preocupar-se em oferecer uma educação voltada para a igualdade e a equidade de gênero, no intuito de diminuir os casos de preconceito, de discriminação e de violência por que passam as mulheres.

### **3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Outro documento analisado neste trabalho é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja aprovação se deu em dezembro de 1996, visando ao direito de acesso e permanência à educação em todos os níveis de ensino, dispondo de princípios, objetivos e organização da educação nacional. O conceito de gênero não aparece na lei, porém é tratado de forma implícita quando é exposto, como um dos princípios do ensino, a “igualdade de condições para o acesso e permanência” (art. 3º, I), o que não especifica se é a igualdade entre os sexos masculino e feminino da forma como é abordada na Declaração Mundial de Educação para Todos, por exemplo.

Vianna e Umbehaum (2004) defendem que “o não detalhamento das definições e derivações desses princípios em sua interação

com as relações de gênero pode acarretar mais discriminação” (p. 94), visto que essa ausência do termo em políticas de educação contribui para manter as relações de desigualdade entre os gêneros, no sentido de invisibilizar as questões e não promover debates que combatam o preconceito entre os sexos.

Além disso, no dispositivo legal, é tratado do direito ao “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (art. 4, IV), em que Vianna e Umbeaum (2004) afirmam ser uma das vitórias das reivindicações do movimento feminista, no intuito da igualdade de oportunidades na vida privada. Teles, Santiago e Faria (2018), por sua vez, teorizam que as mobilizações pela construção de creches no Brasil datam da década de 1970, quando mulheres, junto a movimentos feministas, reivindicavam a implementação dessas instituições escolares, visando à garantia de oportunidades de trabalho para as mães. Esse direito foi reconhecido pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, e mantido pela LDB de 1996, como um direito da criança e dos(as) responsáveis, especialmente das mulheres, por serem elas historicamente as cuidadoras.

A criança “passou a ser visibilizada como um ser humano que deve se desenvolver sob a perspectiva de sujeito de direitos e de cidadania, desde que considerada a necessidade de assistência, cuidados e educação” (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 175). Essa inserção da criança nas políticas públicas se caracterizou como uma vitória do movimento feminista pelo reconhecimento da educação infantil, não só como obrigação materna, mas também como uma obrigação social e de responsabilidade do Estado, visando proporcionar uma maior equidade de gênero na inserção da mulher na vida social, no mercado de trabalho e nas instituições educacionais.

### **3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Após a publicação da nova LDB, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, voltados ao Ensino Fundamental, como referencial para “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando

discussões, pesquisas e recomendações” (1997, p. 13), objetivando uma educação de qualidade, direcionada para a execução de uma cidadania democrática que prima pela flexibilidade e pela não-homogeneidade de ações.

Os PCN são compostos de um volume inicial com Introdução, seis volumes destinados às áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e três volumes relacionados aos temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual). Analisando este importante Documento sob a perspectiva das questões de gênero e sexualidade aliadas à diversidade, percebe-se que

Se no âmbito social a sexualidade sempre foi um tema polêmico, pois está vinculada a outras temáticas não menos polêmicas, tais como: moral, ética, religião, status social, relações de poder e gênero etc., no âmbito educativo é assunto delicado, pois gera alguns “dilemas pedagógicos” do tipo: o quê?, para quê?, quem?, e como orientar a sexualidade dos alunos? (LORENCINI JÚNIOR, 1997, p. 93).

A inclusão do tema transversal Orientação Sexual nos documentos educacionais é um grande marco, fruto de reivindicações das mulheres desde a segunda onda do feminismo no Brasil. Embora nenhum volume dos PCN destaque o movimento feminista como precursor dessa conquista, é notória a importância dada à sexualidade como um fator amplo e complexo na vida dos indivíduos, englobando, para além do biológico, as dimensões culturais, afetivas e sociais, além da transversalidade e da inclusão das questões de gênero (ALTMANN, 2001).

Os objetivos do tema transversal de Orientação Sexual são “[...] valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer” (BRASIL, 1997, p. 60), além de compreender os processos de “fecundação, gravidez e parto, conhecendo vários métodos anticoncepcionais e estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada” (p. 107).

Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta, desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes em cada etapa do desenvolvimento. Ademais, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1997).

No tema transversal de Orientação Sexual, no que tange às questões de gênero, a compreensão trazida é de uma sexualidade historicamente construída a partir de representações fundadas pelas diferenças biológicas. Embora se tenham obtido grandes avanços, estas diferenças ainda permaneceram privilegiando os homens nas relações sociais, econômicas e políticas. Os Parâmetros também trazem um conteúdo significativo para problematizar e relativizar a diversidade de comportamentos existentes na sociedade, de acordo com a cultura e época, no que se refere ao masculino e feminino.

Ao longo das outras áreas, percebe-se uma relação em que sexo é utilizado como equivalente de gênero, o que desfavorece a percepção dos(as) professores(as) quanto à essencialidade da abordagem da sexualidade ser pela perspectiva de gênero (ALTMANN, 2001). Outro fator de grande impacto nos PCN é no tocante à abordagem mais evidente das questões de sexualidade para a prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e de gravidez indesejada, temas estes considerados de extrema importância sobretudo para os(as) jovens, mas que não devem ser analisados sob o viés unicamente biologista/higienista.

Porém, no tópico dedicado à Orientação Sexual, são indicadas as áreas de História e de Educação Física como ideais para a discussão das relações de gênero. Compreendendo gênero (SCOTT, 1990, p. 21) como a “forma primeira de significar as relações de poder”, as mudanças na organização das relações sociais correspondem “sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único”. Dessa maneira, se faz necessário que todas as disciplinas desenvolvam as questões de sexualidade atreladas a gênero, assim como um maior aprofundamento da temática.



Diante disso, comparando-se os PCN com outros documentos educacionais, como a LDB e as declarações e relatórios resultantes de encontros internacionais organizados e financiados por órgãos multilaterais financeiros, percebe-se ser ele um relevante marco devido à inserção do tema Orientação Sexual com a inclusão das questões de gênero. Todavia, ainda se faz preciso avançar muito, visto que, pelo seu caráter não obrigatório, este aspecto ainda é muito negligenciado no currículo escolar.

Por tratar-se de documentos norteadores, é preciso aprofundamento e ampliação das questões de gênero nos aspectos das mulheres e das demandas do público LGBTQIA+<sup>7</sup> para um maior embasamento teórico dos (as) educadores (as), contribuindo e enriquecendo os debates escolares e os direcionamentos destas questões.

### **3.4 Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**

De 1992 a 1996, Jacques Lucien Jean Delors presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Durante esse período, foi elaborado um relatório intitulado “Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” – ou, simplesmente, Relatório Delors –, dividido a partir dos chamados quatro pilares da educação, considerados indissociáveis: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2003).

No Relatório, estão expressas as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas e os princípios educativos considerados válidos “[...] tanto em nível nacional como mundial” (DELORS, 1998, p. 12). Esse Documento inspirou bastante as políticas educacionais brasileiras, pois ajudou a “[...] nortear todos e quaisquer documentos estruturantes de uma educação para o século XXI” (RIZO, 2010, p. 58), influenciando, assim, a legislação e a forma de se enxergar o lugar do ensino e da educação.

---

7 A sigla LGBTQIA+ refere-se ao conjunto de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersex, agêneros, assexuados e mais.

Ao analisar o Documento, não foi encontrada nenhuma menção aos termos gênero e diversidade, quanto ao sentido empregado nesta pesquisa. Quando citados, esses termos estão relacionados à cultura, à diversidade cultural e às suas dificuldades frente a educação. Segundo Vianna e Unbehaum (2003):

[...] Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (2003, p. 79).

Ademais, no decorrer da análise, os termos equidade/igualdade em relação às mulheres surgiram no Documento de uma forma velada, ou seja, em seu conceito genérico, abstrato, cuja interpretação deve ser feita a partir de um esforço pelo(a) leitor(a):

O princípio da equidade pressupõe a supressão de todas as desigualdades entre sexos em matéria de educação. Elas estão, de fato, na origem de inferioridades permanentes que pesam sobre as mulheres ao longo de toda a sua vida. Por outro lado, hoje em dia, há o reconhecimento unânime do papel estratégico da educação das mulheres no desenvolvimento? (VIANNA; UNBEHAUM, 2003, p.77 - 78).

Baseado nessa problemática, relacionada às desigualdades entre homens e mulheres e à dificuldade de superá-las, o Relatório ressalta a importância do seu enfrentamento urgente, de modo a reparar as exclusões históricas por que passaram as mulheres:

A Comissão faz diversas recomendações de um modo geral, postulando a recusa da igualdade com os homens de que sempre são vítimas as mulheres na maior parte das regiões do mundo, de forma maciça ou de maneira mais insidiosa, de acordo com as tradições e as circunstâncias, continua a ser, em finais do século XX, por sua extensão e gravidade, um atentado aos direitos da pessoa humana. Associando-se às numerosas e solenes declarações feitas a este respeito nas diferentes instâncias nos últimos anos, a Comissão

continua convencida de que a comunidade internacional tem o dever de tudo fazer para abolir estas desigualdades (DELORS, 2003, p. 197).

O Relatório põe em evidência as dificuldades que foram construídas e historicamente direcionadas ao conjunto de mulheres, como a obrigação com os afazeres do lar e com as crianças pequenas, e o quanto essas barreiras influenciam suas vidas em diversos aspectos, contribuindo para a continuidade e intensificação das desigualdades entre homens e mulheres. Reconhece, finalmente, que é imprescindível a construção de “[...] uma política do tempo de trabalho que tivesse em conta estas necessidades, poderia contribuir muito para conciliar a vida familiar e a vida profissional, e para ultrapassar a divisão tradicional de papéis entre homens e mulheres” (p. 111).

Por fim, o Documento também deixa claro o papel da educação para a consolidação dos direitos das mulheres: “A educação das mulheres é provavelmente um dos investimentos mais rentáveis que um país pode fazer” (p. 215), ressaltando, assim, a importância da educação feminina para o desenvolvimento econômico e social de um país, bem como as estratégias de superação da pobreza extrema no mundo – com um olhar específico para os países periféricos, cujas contribuições podem ser de extrema valia aos países dominantes. Assim, em essência, o interesse nos direitos educacionais das mulheres se traduz na sua inserção no âmbito produtivo e, conseqüentemente, na contribuição para a roda da economia mundial.

#### **4 Considerações finais**

Em virtude do que foi encontrado na pesquisa, é notório que foram de extrema importância as reivindicações dos movimentos de mulheres/feministas, pois, durante muitos anos, as mulheres foram colocadas como submissas ao sexo masculino, e as políticas educacionais correspondiam a essa opressão. A luta das mulheres pela educação – que teve seu início em meados do século XIX, quando ainda eram instruídas para o casamento e a família como caminhos únicos – foi um grande avanço, pois foi nesse momento, de uma educação patriarcal, que algumas mulheres reivindicaram mais direitos.

Dentre estes, inclusive o direito a uma educação de qualidade, que buscasse preparar a todos(as) para uma vida social, e o acesso ao conhecimento, no qual se abordassem de maneira mais densa assuntos como gênero e sexualidade, visando à superação das desigualdades. Desse modo, foi com muita luta por uma educação igualitária que, no final do século XIX e início do século XX, inicia-se a chegada de mulheres ao ensino superior, trazendo à tona debates de gênero para o enfrentamento das desigualdades.

A partir do exposto, conclui-se que, na Declaração Mundial de Educação para Todos, as questões de gênero e sexualidade estão veladas e não possuem grande relevância, uma vez que não são expressas em nenhum momento do texto. Sua preocupação é apenas quantitativa e consiste unicamente em ampliar o número de mulheres na educação, a fim de diminuir as desigualdades existentes entre os sexos.

Porém, é preciso considerar que somente ampliar o quantitativo de mulheres na educação não exclui totalmente as discriminações, visto que, na própria escola, podem-se reproduzir discursos machistas, sexistas e misóginos que veem a mulher como inferior. Dessa forma, adotar uma perspectiva de gênero e sexualidade é essencial nas políticas para erradicar o preconceito voltado às mulheres. É fato que o Documento reconhece a desigualdade existente entre os sexos, mas é necessário mais que políticas de acesso e permanência na educação básica: são fundamentais políticas que deem maior visibilidade à mulher em suas pautas e reivindicações históricas.

Quanto à LDB, observou-se que o documento traz uma das principais demandas do movimento feminista de décadas passadas: a implementação da creche como responsabilidade do Estado, direito esse obtido na Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996. Apesar do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação, o Documento não aborda questões de gênero explícitas em nenhum momento do texto, demonstrando que não há uma preocupação com esses aspectos. Além disso, não ressalta questões de sexualidade e diversidade, o que pode influenciar também de forma negativa a busca de mulheres pela igualdade sexual e pelo reconhecimento das demais formas

de gênero existentes, predominando ainda somente a imagem do masculino e feminino de modo generalizados.

A partir da análise realizada nos PCN do Ensino Fundamental, identificou-se um grande uso dos termos 'sexualidade', 'gênero' e 'sexo' para além do tema transversal de Orientação Sexual. Portanto, percebe-se uma preocupação e um cuidado para que este tema perpassasse todas as áreas, trazendo o debate das relações de opressões vivenciadas por meninas e mulheres, a compreensão de sexualidade como uma categoria historicamente construída por representações a partir de aspectos biológicos, dentre outros elementos.

Apesar disso, é possível encontrar algumas falhas no tocante aos objetivos propostos, tais como: o uso dos termos 'gênero' e 'sexo' por vezes de maneira equivalente, dificultando uma compreensão clara dos(as) professores(as) para identificar e elaborar propostas pedagógicas; e a pouca exploração da temática de sexualidade sob a perspectiva de gênero de forma mais aprofundada, abrangente e plural, não só no que se refere às relações binárias como acontece em alguns volumes dos PCN etc.

Não obstante, dentre os analisados, o referido Documento é o que traz de forma mais explícita em todo o seu conteúdo as questões de gênero, caracterizando-se como um marco de grande avanço para as leis educacionais, dada a época em que foi elaborado e promulgado, uma vez que o país ainda não tinha uma democracia fortalecida. Contudo, ainda se faz necessário consolidar os debates na escola referentes a essa questão, visto que o Documento tem apenas caráter norteador para as escolas e não é obrigatório.

Por fim, no Relatório Delors, não há menção aos termos gênero e nem diversidade, conforme enfocados na presente pesquisa; foi encontrado apenas o debate sobre equidade/igualdade entre mulheres e homens. Assim, as menções feitas no Relatório são voltadas para a perspectiva das desigualdades ao acesso da educação entre homens e mulheres, destacando que é necessário a superação desse quadro para que haja desenvolvimento socioeconômico e superação da pobreza extrema. O Documento ressalta a importância da mulher na educação para a evolução do país, sempre partindo da premissa da superação das desigualdades e sob um viés economicista.

Conclui-se que os documentos e políticas educacionais brasileiros na década de 1990 são de extrema importância para o acesso das mulheres à educação e representam a consolidação da histórica luta dos movimentos de mulheres/feministas em prol desse direito. No entanto, também é evidente que é preciso avançar, tanto no desenvolvimento de documentos e políticas que de fato reflitam os anseios do conjunto de mulheres, no que tange sobretudo à educação, como em ações que materializem o conjunto de leis e políticas na vida cotidiana, de modo a superar a igualdade meramente formal rumo a uma sociedade verdadeiramente democrática, igualitária e equânime, livre de preconceito, discriminação e violência.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, D. (Coord.). **Informe Brasil** – Gênero e Educação. Ação Educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ALVES, Ana C. F.; ALVES, Ana K. da S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. In: SEMINÁRIO CETROS - NEODESENVOLVIMENTISMO, TRABALHO E QUESTÃO SOCIAL, IV, Fortaleza, 2013. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2013.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos feministas**, Florianópolis, SC, ano 9, 2 sem. 2001.

ANDRADE, Luís F. S.; MACEDO, Alex dos S.; OLIVEIRA, Maria de L. S. A produção científica em gênero fora do Brasil: visão geral de dois grupos de pesca da administração. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, SP, v.15, n.6, nov.-dez., 2014.

BATALINI, Marcela G.; FASCINA, Diego M. Feminismo e educação: uma leitura do direito da mulher de frequentar a escola. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CELULAR, VII, Maringá, 2011. **Anais...** Maringá: Centro Universitário de Maringá, out. 2011, p. 205-220.

BRABO, Tânia S. A. M. Educação e democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. **Ex aequo**, Universidade Estadual Paulista, n.17, p. 155-165, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

COELHO, Carolina M. S. Gênero: teoria e política. **Dimensões**, Programa de Pós-Graduação em História, UFES, Vitória, ES, v. 23, p. 1 3-27, 2009.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, SP, v. 5, n. 1, jun. 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena *et. al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

DUARTE, Constância L. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**, São Paulo, SP, v. 17, n. 49, 2003.

FIALHO, Carlos E.; DUARTE, Sílvia V. B. Os invisíveis: novos hippies na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, Niterói, 2012. **Anais...** Niterói: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisa Informação Demográfica e Socioeconômica , nº. 38. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_notas\\_tecnicas.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_notas_tecnicas.pdf). Acesso em: jun. 2020.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (org). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. P.87-95.

LOURO, Guacira L. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online], , v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MONTEIRO, Ivanilde A.; GATI, Hajnalka. H. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços da época. In: SEMIÁRIDO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO

BRASIL”, XI, João Pessoa, 2012. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtten-1990>. Acesso em: maio 2020.

PEDRO, Joana M. Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970-1978). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, SP, v. 26, n.º. 52, p. 249-272, 2006.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História** - operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINTO, Céli R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, PR, v.18, n. 36, jun. 2010.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das D. M.; BARROSO, Maria C. da S. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, n. 1, jan. 2009.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 2, jul.-dez. 1990, p.5.

SOUSA, Lúcia. A. B.; GRAUPE, Mareli. E. Gênero e políticas públicas de educação. In: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, III, Londrina, 2014. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, maio 2014.

TELES, Maria A. A.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana L. G. (orgs.). **Porque a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n.2, maio-ago. 2012.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Luiz, MA, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan.-abr. 2004.

ZIRBEL, Ilze. **O processo de introdução dos estudos de gênero no Brasil**. Blumenau, 2004.