

Políticas educacionais para a não discriminação de gênero no Brasil e Chile (1994-2016)

Educational policies for gender non-discrimination in Brazil and Chile (1994-2016)

Neiva Furlin¹

Resumo: Este artigo analisa as proposições de políticas educacionais para a não discriminação de gênero no Brasil e no Chile, no período de 1994 a 2016, identificando suas especificidades e como elas respondem às exigências da Plataforma de Ação de Pequim. Isto é, busca-se analisar como os países incluíram as medidas desse documento da ONU em seus planos governamentais, em vista da construção da igualdade de gênero, da superação da discriminação e da violência contra as mulheres, a partir da Educação. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em análise documental, em uma perspectiva comparativa e interpretativa, segundo os referenciais teóricos do feminismo e dos estudos de gênero. Resultados apontam esforços, tanto do Chile quanto do Brasil, na proposição de políticas que atendam às medidas da Plataforma de Ação. As especificidades se relacionam aos contextos em que as ações foram formuladas, ao tempo cronológico e às estratégias de formulação dos planos de políticas adotadas por cada país.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Gênero; Plataforma de ação; Discriminação.

Abstract: This article analyzes the propositions of the educational politics to the non-discrimination of gender in Brazil and Chile during the period between 1994 and 2016, identifying its specificities and how they respond to the demands of the Beijing Action Platform. It means that, with the purpose of analyzing how the countries have included all measures of this document of ONU on their governmental plans, in order to the build of gender equality, the overcoming of discrimination and the violence against women, starting to the education. This is a qualitative study, based in documental analysis, on a comparative and interpretative perspective, according to theoretical references of feminism and the studies of gender. Results appoint efforts, as Chile as Brazil, in the politics propositions that meet measures of the Action Platform. The specificities are related to the context when the actions were formulated, in a chronological period and the formulation strategies of political plans adopted by each country.

Keywords: Educational politics; Gender; Action platform; Discrimination.

Introdução²

Em 2020 comemoramos 25 anos da Plataforma de Ação de Pequim, cujo documento resultou da Conferência Mundial sobre a Mulher de 1995. Ela foi adotada por vários países signatários como

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio de doutorado na Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – Brasil e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NUPE). Email: nfurlin@yahoo.com.br

2 Agradecimento especial à Joice Bruna Schwantz Neris, bolsista do Uniedu pelo Fundo de Apoio a Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior do Estado de Santa Catarina, por sua colaboração no levantamento de dados para a pesquisa.

compromisso dos governos para melhorar a vida das mulheres e garantir os seus direitos. A partir da Plataforma de ação de Pequim mudou-se o foco de mulher para o conceito de gênero, considerando que as estruturas da sociedade e as relações entre homens e mulheres precisavam ser reavaliadas. Reafirmou-se, ainda, que os direitos das mulheres são direitos humanos (ONU MULHERES BRASIL, 2020a).

Ao longo desses 25 anos houve mudanças significativas no paradigma político-jurídico latino-americano, que possibilitou conquistas legais às mulheres, em grande parte, fruto da articulação das reivindicações e da ação dos movimentos e organizações feministas e de mulheres em nível nacional e internacional. A Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim foi reafirmada pelos Estados-membros em 2000, revisada depois disso a cada 5 anos (2005, 2010, 2015, 2020) (ONU MULHERES BRASIL, 2020a).

Segundo a ONU Mulheres Brasil (2020b), apesar dos progressos, que se constatou na vida das mulheres, esses têm sido muito lentos, já que, praticamente, nenhum país conseguiu alcançar plenamente a igualdade de gênero. Continuam existindo múltiplos obstáculos legais e culturais, de modo que as mulheres seguem sendo subvalorizadas, ganham menos, experimentam múltiplas formas de violência e, ainda, permanecem sub-representadas nas instâncias de poder político. Isso aponta a necessidade de se continuar apostando em políticas afirmativas, cuja realidade não parece não ser favorável no cenário brasileiro e pouco expressivo no Chile, no atual momento histórico. Contudo, é preciso ressaltar que alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas é uma das metas ou o 5º dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)³ apresentados pela Agenda 2030. Isso demonstra a importância de colocar esse tema em cena, mesmo quando no Brasil, em especial no período de 2018 a 2022, vivemos um cenário de retrocessos no que se refere à construção de políticas sociais que visam à construção de relações igualitárias de gênero.

Vale salientar que os Estados Nacionais, nas últimas três décadas, deram uma atenção às desigualdades de gênero, indubitavelmente pressionados por atores sociais, como os organismos internacionais e movimentos feministas e de mulheres. Dessa relação entre Estado e sociedade criaram-se os mecanismos responsáveis pela elaboração, articulação e implementação de políticas públicas com perspectiva de gênero, em todos os setores do governo, como maneira de intervenção na realidade sociocultural, visando produzir efeitos culturais, novas práticas e, conseqüentemente, a redução das desigualdades de gênero, da discriminação sexista e da violência contra as mulheres.

Os países signatários da Plataforma de Ação de Pequim e da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW)⁴ se comprometeram em assegurar os direitos das mulheres com a adoção de medidas legislativas, judiciais e administrativas, oferecendo relatórios sobre os avanços de sua aplicação nas 12 áreas de preocupação apontadas pela Plataforma de Ação, entre as quais se encontra a educação. De acordo com Viotti (1995, p. 149), a Plataforma de Ação se constitui um “guia abrangente para orientar governos e sociedade no aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas e na implementação de programas para promover a igualdade de gênero e evitar a discriminação”. Cabe destacar que a Plataforma de Ação de Pequim consagrou três inovações que apresentam potencial transformador na luta pela promoção da situação e dos direitos da mulher: o conceito de gênero, a noção de empoderamento e o enfoque da transversalidade

3 Além dele, outros 12 ODS incorporam explicitamente metas desagregadas por sexo, sendo que todos podem ser lidos a partir da perspectiva de gênero.

4 Mais de 185 países são signatários da Convenção de 1979. A CEDAW é considerada como a “lei de direitos das mulheres” e tem sido a pedra fundamental de todos os programas da ONU Mulheres (ONU MULHERES BRASIL, 2020).

Foi a Plataforma de Ação quem deu base para a criação dos Mecanismos Estatais, como no caso do Serviço Nacional de Mulher (Sernam) em 1991, no Chile e a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), em 2003, no Brasil. Esses mecanismos estatais, com a colaboração maior ou menor da sociedade civil organizada, construíram Planos Nacionais de políticas para atender às medidas estabelecidas pela Plataforma de Ação de Pequim e pela CEDAW.

Os Planos de Políticas do Sernam, hoje Ministério da Mulher e Equidade de Gênero (MMyEG)⁵, no Chile, e da SPM, no Brasil, definiram eixos estratégicos para transversalizar a categoria analítica de gênero nas políticas, como caminho para fazer acontecer a justiça social e promover uma cultura democrática, fundada na igualdade de direitos e no respeito às diversidades.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar as proposições de políticas educacionais para a não discriminação de gênero nos Planos Nacionais do Sernam, no Chile, e da SPM, no Brasil, no período de 1994 a 2016⁶, identificando as especificidades e aproximações, e como elas respondem às exigências da Plataforma de Ação de Pequim. Isto é, busca-se analisar como os países incluíram as medidas desse documento em seus planos governamentais, em vista da construção da igualdade de gênero, da superação da discriminação e da violência contra as mulheres a partir da Educação.

Considera-se que este estudo é relevante para a sociedade, para a comunidade acadêmica e para o enfrentamento de problemáticas sociais regionais a partir de um olhar global, sobretudo em um contexto de disputas ideológicas que distorcem conceitos epistemológicos, desqualificando avanços históricos no campo dos direitos humanos. Refletir sobre propostas de ações construídas na relação sociedade e Estado no ambiente da universidade, que é o lugar da construção plural do pensamento, é fundamental para formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

As políticas de gênero, além de operarem no plano econômico e político, visam atingir a própria dinâmica cultural, no sentido de contribuir para a construção de novas representações culturais sobre os papéis sexuais. Nesse sentido, enfatizamos a importância desse estudo em que se analisa as propostas de políticas educacionais para a não discriminação de gênero, identificando o potencial de transformação cultural das ações propostas pelo Brasil e Chile, em suas especificidades e aproximações e os desafios para a continuidade dos acordos internacionais em contextos de acessão de governantes neoliberais de direita.

Pressupostos metodológicos e teóricos

Este estudo se caracteriza como qualitativo, baseado em uma análise documental dos três últimos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (Brasil) e dos três últimos Planos Nacionais para a Igualdade entre Homens e Mulheres (Chile), na sua relação com as recomendações da Plataforma de Ação de Pequim de 1995 e da CEDAW. O recorte do período de 1994 a 2016 tem como referência o ano que entrou em vigor o I Plano de Política para a Igualdade de Oportunidades no Chile e o ano que ocorreu o golpe de Dilma Rousseff no Brasil, quando se havia aprovado o IV Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)⁷.

5 Sigla usada no Chile para abreviar Ministério da Mulher e Equidade de Gênero.

6 Na metodologia se justifica o recorte desse período.

7 No Brasil, em 2016, havia-se confirmado a vigência do IV Plano de políticas para as mulheres, mas com o Golpe contra o governo de Dilma Rousseff, ele não foi implementado. No Chile, antes de concluir o governo de Bachelet, foi elaborado um IV plano, com a ampliação da participação popular. No entanto, quando Sebastián Piñera assumiu o governo, em 2018, este Plano foi totalmente modificado e a perspectiva de gênero foi suprimida.

Como caminho metodológico é assumida a perspectiva interpretativa e comparada. Trata-se de observar como o Estado chileno e brasileiro assumiram, nos seus Planos Nacionais, as medidas para a área da educação da Plataforma de Ação de Pequim. Em outras palavras, que proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero foram assumidas nesses países. Sendo uma análise comparativa, a concepção de Badie e Hermet (1993) é interessante porque inclui uma perspectiva interpretativa e compreensiva. Para esses autores, o método comparativo possibilita comparar fenômenos sociais que pertencem à mesma categoria, mesmo que estejam em contextos diferentes, com o intuito de explicar a sua gênese e suas diferenças de configuração ou de arranjos. É nessa perspectiva que pretendemos analisar e compreender as propostas para as políticas educacionais com perspectiva de gênero que aparecem desenhadas nos Planos Nacionais do Sernam e da SPM e a sua relação com as recomendações dos Organismos Internacionais,

Essa proposta nos afasta das tendências universalistas e é nessa perspectiva que buscamos analisar e comparar as ações para políticas com perspectiva de gênero no campo educacional, na relação com os acordos internacionais da ONU, como a CEDAW, a Plataforma de Ação de Pequim, em que Brasil e Chile são signatários.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental, aqui, especificamente, os Planos de Políticas Públicas do Serviço Nacional da Mulher (SERNAM) no Chile, e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), no Brasil, a Plataforma de Ação de Pequim e a Convenção para Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW). Desses documentos, levantamos somente as propostas que dizem respeito à educação.

A análise se iniciou com a leitura e categorização das proposições para a educação nos Planos Nacionais de Políticas para as mulheres (PMPM) de ambos os países. Ou seja, três do Brasil e três do Chile, visando identificar como esses países assumiram as medidas da Plataforma de Ação para as políticas educacionais de não discriminação de gênero. Para realizar a interpretação comparativa, foi necessário categorizar as informações, segundo as concepções da análise de conteúdo de Bardin (2016). Assim, selecionamos ações contidas no eixo educação⁸, dos Planos do Brasil e do Chile, e distribuímos essas informações segundo os objetivos estratégicos da Plataforma de Ação de Pequim para a área de preocupação “Educação e treinamento das mulheres”, com suas respectivas medidas, conforme se visualiza no Quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos estratégicos para a área de preocupação: “educação e treinamento das mulheres” Plataforma de Ação, com a quantidade de medidas

Objetivos Estratégicos	Medidas
1. Assegurar a igualdade de acesso à educação	10
2. Eliminar o analfabetismo entre as mulheres	6
3. Aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente	11
4. Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação	19
5. Alocar recursos suficientes para as reformas da educação e controlar a implementação dessas reformas	10
6. Promover a educação e capacitação permanentes para meninas e mulheres	3

Fonte: Elaboração com base na Plataforma de Pequim (VIOTTI, 1995).

8 Vale lembrar que nos PNPM tanto do Chile quanto do Brasil as 12 preocupações da Plataforma de Ação de Beijing são traduzidas em eixos temáticos.

Segundo Bardin (2016), por meio da categorização é possível classificar e reagrupar elementos constitutivos de um conjunto de informações, por critérios definidos, conforme características comuns. A autora relaciona várias formas de categorização. Neste estudo, adotamos os pressupostos da categorização por temas que, no nosso caso, são os objetivos estratégicos para as políticas educacionais com perspectiva de gênero da Plataforma de Ação. De acordo com Bardin (2016), a noção temática corresponde a uma unidade de sentido, cuja categorização pode ser por frase, resumo ou frase condensada. Já as formulações singulares, que correspondem ao que chamamos de subtemas, em nosso estudo são as medidas estabelecidas em cada objetivo estratégico, as que deveriam ser assumidas pelos governos nacionais em seus planos de políticas.

Realizamos o agrupamento das ações dos PNPM do Brasil e do Chile, do eixo Educação⁹, segundo as medidas propostas pela Plataforma de ação (subtemas) de acordo com cada objetivo estratégico (categoria temática). Esse agrupamento foi importante para, em um segundo momento, fazer a análise comparativa das propostas de políticas educacionais com perspectiva de gênero nos PNPM do Brasil e do Chile, constando as especificidades e aproximações e como cada país respondeu às exigências dos objetivos estratégicos da Plataforma de Ação. Contudo, para este artigo priorizamos verificar as ações dos Planos que se referem ao sexto objetivo estratégico, que trata sobre o *estabelecimento de sistemas não discriminatórios de educação e capacitação*, uma vez que constatamos que este era o objetivo que mais apresentava medidas de ação para os países signatários, conforme evidenciamos no Quadro 1. E, também, porque foi nesse objetivo que conseguimos agrupar mais ações e/ou diretrizes dos três Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM) e/ou para a Igualdade de Gênero do Brasil e do Chile. Esses dados apontam a importância que a ONU e os Planos Nacionais deram ao problema da discriminação de gênero e a necessidade de sua superação por meio de políticas públicas.

A análise comparativa e interpretativa dos dados foi realizada com base nos referenciais teóricos do feminismo e dos estudos de gênero. É importante ressaltar que para pensar as dinâmicas de gênero nos apropriamos das concepções de autoras feministas, como Silvana A. Mariano (2008), Teresa de Lauretis (1994) e Joan Scott (1990). Nessa perspectiva, o gênero é uma construção histórica, cultural, relacional e dinâmica sobre o masculino e o feminino, cujas representações acabam por naturalizar papéis sexuais e sociais. Certas representações do masculino e do feminino, reproduzidas pela cultura patriarcal em diferentes espaços e instituições, contribuíram para a reprodução das desigualdades de gênero e para exclusão das mulheres como sujeitos de ação em espaços públicos, legitimando a opressão e a violência sexual, de modo que o conceito de gênero não somente permite compreender a construção dos processos de desigualdade, mas tem se constituído como uma ferramenta política para mudar os processos culturais, disso resulta a sua importância como um tema transversal em todas as políticas promovidas pelos Estados, conforme preconiza a Plataforma de ação de Pequim.

Salazar (2015) considera importante ressaltar que a transformação das relações de gênero é produto da ação de diferentes atores sociais, entre os quais se encontram os mecanismos institucionais do Estado, as organizações de mulheres, os movimentos feministas, os organismos internacionais, como também as oportunidades e restrições das normas institucionais que regulam as relações entre os diferentes sujeitos. Desse modo, a incorporação da perspectiva de gênero nas políticas nas práticas sociais, como por exemplo, na ação educativa, é fundamental para ressignificar a história, a política e a cultura.

9 Esses eixos são evidenciados no Quadro 2.

As políticas públicas com perspectiva de gênero propõem processos de transformação sociocultural porque não consideram somente as diferenças do processo de socialização entre os indivíduos do sexo feminino e masculino, mas também “a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidas nas relações entre homens e mulheres, bem como a dimensão da subjetividade que passa pela condição de sujeito” (BANDEIRA, 2004, p. 9).

A transversalidade de gênero passou a ser uma exigência na formulação de políticas públicas e não significou apenas a necessidade de criar um ministério ou uma secretaria específica de ação voltadas para as mulheres, mas também incorporar a perspectiva de gênero em todas as políticas de Estado, desenvolvidas nas diferentes áreas governamentais. Vale recordar que o conceito de transversalidade de gênero é uma tradução de *gender mainstreaming*, que foi adotado pelas Nações Unidas, na Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial das Mulheres, em 1995.

A transversalidade de gênero não é um tipo de política pública de igualdade, mas antes é uma estratégia de política pública, que não tem um fim em si mesmo. A incorporação do enfoque de gênero em uma política ou em uma instituição é um meio para alcançar um objetivo maior, que é a igualdade entre mulheres e homens e a plena cidadania das mulheres (CEPAL, 2012).

É pautada nessas ferramentas teóricas que buscaremos verificar como as proposições de políticas educacionais com perspectiva de gênero, traçadas nos Planos Nacionais do Sernam, no Chile, e da SPM, no Brasil, no período de 1994 a 2017, respondem às exigências da Plataforma de Ação de Pequim.

A Educação nos Planos Nacionais de Políticas para a Igualdade de gênero Brasil-Chile

O Sernam e a SPM elaboraram Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM) como instrumento político para promover políticas para a igualdade de gênero, tendo como base as medidas das 12 áreas de preocupação assumidas pela Plataforma de Ação de Pequim, de 1995, nas quais se encontra o eixo da educação. Na verdade, esses planos se constituíram instrumentos de política pública que fortaleceram a institucionalidade e a transversalidade de gênero nas ações destinadas a melhorar as condições de vida das mulheres.

No Chile, a elaboração dos planos de políticas teve uma característica mais técnica, sendo realizada por atores estatais partidários e contratação de especialistas, enquanto no Brasil houve a colaboração de diferentes setores da sociedade civil, por meio de distintos canais de participação política (SALAZAR, 2015)¹⁰. Vale ressaltar que o modelo adotado em cada país expressa as especificidades da relação entre sociedade civil e Estado, que se estruturou durante o processo de redemocratização desses países¹¹.

Constatou-se que os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres do Brasil e os Planos para a Igualdade do Chile planejaram políticas com perspectiva de gênero para a educação no eixo específico de ação ou em eixos de outras temáticas. Para esta pesquisa priorizamos evidenciar as ações que correspondem ao eixo da Educação. No Quadro 2, visualizamos como a educação aparece nos eixos temáticos dos Planos de Políticas dos mecanismos nacionais responsáveis pela promoção, articulação e implementação de políticas para a igualdade/equidade de gênero.

10 A construção dos PNPM foi precedida pela realização de fóruns, Conferências Municipais, Estaduais e Nacional, com a participação de atores estatais e representantes de movimentos e de organizações da sociedade civil.

11 Mais detalhes sobre essa relação, consultar Furlin (2020).

Quadro 2 – Eixos estratégicos para políticas educacionais nos Planos Nacionais para as Mulheres/ Igualdade de Gênero

Países	Planos	Eixo sobre a educação	Prioridades/ objetivos	Ações/ diretrizes
C H I L E	Plano 1994-1999	Participação equitativa de homens e mulheres nos processos educativos, produção e transmissão de conhecimento	8 objetivos	31 ações
	Plano 2000-2010	Sem um eixo específico , mas com ações em outros eixos, sobretudo no de “ <i>Uma cultura de igualdade</i> ”	4 objetivos	18 diretrizes
	Plano 2011- 2020	Sem um eixo específico , mas com ações em outros eixos, sobretudo no de “ <i>Autonomia na sexualidade e nas decisões reprodutivas</i> ” e no “ <i>As meninas e os meninos: um ponto de partida para igualdade</i> ”	4 objetivos	9 diretrizes
B R A S I L	Plano 2005-2007	Educação inclusiva não sexista	5 objetivos e 5 prioridades	31 ações
	Plano 2008-2011	Educação inclusiva não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica	6 objetivos e 6 prioridades	37 ações
	Plano 2013-2015	Educação para a Igualdade e Cidadania e com ações também em outros Eixos	6 objetivos e 6 linhas de ação	61 ações

Fonte: Elaboração da autora, com base nos Planos Nacionais do Chile e Brasil, já utilizada na contextualização em artigo anterior (FURLIN, 2021a).

Vale destacar que no Chile, Bachelet, em seus dois mandatos, assumiu uma Agenda de Gênero como parte do programa de governo, comprometendo diretamente todos os setores do governo na promoção e na implementação de políticas transversais de gênero.

Brasil e Chile são signatários dos tratados internacionais de modo que assumir a perspectiva de gênero nas políticas educacionais é uma estratégia importante para construir uma cultura fundada na igualdade e equidade de gênero, no respeito e valorização das diversidades e no combate a todas as formas de discriminação social. Tais medidas são necessárias para o desenvolvimento social e econômico, para fazer acontecer a justiça de gênero e para fortalecer as democracias modernas, como bem menciona Salazar (2015) em seu estudo.

O Quadro 2 evidencia que tanto o Chile quanto o Brasil se comprometeram com a promoção de políticas educacionais de gênero, de acordo com as medidas estabelecidas pela Plataforma de Ação de Pequim. No caso do Brasil, embora os planos apresentem eixos específicos para a educação, outros eixos, como o que trata sobre o enfrentamento da violência, também definem ações educativas que responsabiliza o Ministério da Educação pela sua implementação. Também se observa que a temporalidade dos Planos é distinta. Ainda há que se considerar que o Chile teve seu primeiro Plano ainda na década de 1990, porque o Sernam foi criado logo depois da ditadura, em 1991. Já, no Brasil, a SPM foi criada somente em 2003, quando Lula foi eleito Presidente da República e atendeu às reivindicações dos movimentos feministas e exigências dos tratados internacionais. Antes disso, as ações para as mulheres foram mobilizadas por meio

da Comissão Nacional de Direitos Humanos (CNDM), criada em 1985, depois da ditadura, a qual teve protagonismo na incorporação dos direitos das mulheres na Constituição Federal de 1988.

O estabelecimento de sistemas não discriminatórios de educação e capacitação

Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação é o objetivo estratégico da Plataforma de Ação de Pequim para a área da educação, que mais estabelece medidas a serem assumidas pelos países signatários, conforme indicamos no Quadro 1. Nesse sentido, Viotti (1995, p. 149) afirma que a “Plataforma de Ação é um guia abrangente para orientar governos e sociedade no aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas e na implementação de programas para promover a igualdade de gênero e evitar a discriminação”. Nessa mesma perspectiva, a CEDAW, no artigo 10, estabelece que os Estados devem adotar “todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres”¹² (PIMENTEL, 1979, p. 21).

Ao analisar como o Brasil e o Chile incorporam as medidas da Plataforma de Ação, na sua relação com as exigências da CEDAW, nos seus três planos de políticas públicas para a igualdade de gênero, no eixo da educação, constatamos que o maior número de ações propostas por esses países se agrupa nas medidas do objetivo estratégico que visa estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação. Assim, nos pontos que seguem, passamos a evidenciar ações que Brasil e Chile propuseram em seus Planos e que respondem às medidas da Plataforma de Ação para tal objetivo estratégico.

Programas de educação para a sexualidade

A medida “criar programas educativos para meninos e meninas, que promovam o desenvolvimento da personalidade e da autoestima e da educação da sexualidade (evitar DST, e fenômenos como violência e os abusos sexuais” aparece incorporada no I e no III Plano tanto do Brasil quanto do Chile. No Plano para a Igualdade do Chile (1994-1999) há a proposição de garantir o desenvolvimento da educação sexual em uma perspectiva não sexista, com base nos princípios da igualdade de oportunidades. Já o Brasil, no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (2005-2007) apresenta a ação de elaborar materiais didáticos para a inclusão da temática de gênero e sexualidade na educação. No III Plano (2011-2020), o Chile propõe como diretriz a necessidade de aprimorar o conteúdo curricular para a educação sexual como forma de prevenir a violência, gestações indesejadas e infecções sexualmente transmissíveis (DSTs) e HIV-AIDS. Isso também aparece como ação no III Plano do Brasil (2012-2015). A diferença é que enquanto o Chile se propõe a incluir no currículo esses conteúdos, no Brasil se busca incluir em materiais didáticos. O Brasil também propõe ampliar a educação para a sexualidade, não somente para a prevenção das doenças e da violência, mas para o enfrentamento da violência e promoção da saúde e dos direitos sexuais reprodutivos das jovens e adolescentes. Outra especificidade é que o Brasil sugere que o acesso dos(as) adolescentes à educação sexual deva ser em uma perspectiva ampla e pluralista. Contudo, no Brasil, com a ascensão de um governo de direita e de perfil conservador, nos anos de 2018 a 2022, os programas de educação sobre gênero e sexualidade foram atacados por setores conservadores da política. O sentido de gênero, usado na academia como categoria analítica para problematizar e compreender os processos históricos

12 Vale destacar que também a CEDAW estabelece medidas de ação para os países signatários.

que produziram as desigualdades de gênero, foi distorcido e transformado em um projeto reacionário contra “as políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais, a enfrentar preconceitos, a prevenir violências e a combater discriminações (hetero) sexistas” (FURLIN, 2021b). Ou seja, o conceito de gênero foi transformado em narrativa discursiva nomeada “ideologia de gênero”¹³ e serviu para produzir pânico moral contra o debate de gênero na escola (JUNQUEIRA, 2018).

Programas educativos com perspectiva de gênero e atividades atléticas

A medida da Plataforma de Ação que estabelece “criar programas educativos com perspectiva de gênero para meninos e meninas, apoiando o avanço das mulheres em todas as atividades atléticas” é também uma das exigências da CEDAW (1979), a qual estabelece que as meninas tenham as mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes e na educação física. Essas medidas são assumidas nos primeiros planos dos dois países Chile (1994-1999) e Brasil (2005-2007). As ações no plano do Chile visam eliminar a divisão por sexo em atividades esportivas e incorporar as questões de gênero e de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens nos currículos dos educadores de pedagogia e jardim de infância. Já o Plano do Brasil sugere apoiar projetos de gênero voltados às práticas esportivas e culturais nas diversas matrizes, no ambiente escolar.

Isso se constitui uma estratégia importante para a desconstrução de estereótipos de gênero que discriminam ou inferiorizam as mulheres no universo dos esportes. Ao longo dos séculos, várias modalidades de esportes foram consideradas exclusivamente masculinas, baseadas em critérios biológicos e em representações de gênero sobre os corpos masculinos e femininos, de modo que a própria educação reproduziu processos discriminatórios (LOURO, 1999). Assim, incluir a transversalidade de gênero para problematizar as relações sociais e promover outras práticas se constituiu uma ferramenta importante com vistas a reduzir processos discriminatórios no mundo dos esportes. Trata-se de uma estratégia de política pública com um fim maior, que é a construção da igualdade de gênero e a redução da discriminação, conforme as proposições da Plataforma de Ação de Pequim (VIOTTI, 1995).

Elaboração de livros e materiais didáticos livres de estereótipos de gênero

A medida da Plataforma de Pequim para “formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino, inclusive formação de pessoal docente, em colaboração com todos os interessados”, recebe atenção nos três planos do Brasil e no primeiro do Chile. O I Plano para Igualdade de Gênero do Chile (1994-1999) estabelece como ação a análise e avaliação dos livros e materiais didáticos das diferentes disciplinas, com o intuito de eliminar traços sexistas. Há, ainda, o incentivo para a produção de materiais didáticos de natureza não sexistas. O I PNPM (2005-2007) do Brasil, elaborado no início do século XX, também propõe implantar um projeto piloto para acompanhar e avaliar a qualidade da linguagem nos materiais didáticos e

13 Essa expressão nasce no interior da ala conservadora da Igreja Católica, na década de 1990. Trata-se de uma “invenção” que surge junto ao Conselho Pontifício para a Família, com o protagonismo de católicos vinculados ao movimento *Opus Deis*, que se posicionavam contrários ao feminismo e à sua luta em favor do reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos e aos avanços protagonizados pela IV Conferência Mundial da Mulher da ONU, realizada em Pequim, no ano de 1995, que assumiu a inserção da transversalidade de gênero na formulação de políticas públicas em vista da redução das desigualdades entre homens e mulheres. Esse discurso posteriormente foi assumido por atores evangélicos fundamentalistas e se difundiu no cenário político brasileiro, sobretudo a partir do ano de 2011 (JUNQUEIRA, 2018; FURLIN, 2021b).

pedagógicos, visando garantir conteúdo não discriminatório. Estabelece, ainda, o compromisso em revisar os parâmetros curriculares no Ensino Básico visando intensificar e qualificar o tratamento da temática de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

Nota-se que já no I Plano de políticas do Brasil há o reconhecimento que quando o marcador social de gênero se intercrusa ou intersecciona com raça, etnia e orientação sexual, pode intensificar os processos de discriminação e desigualdade. Essa preocupação mostra que o Brasil assumiu o debate da interseccionalidade que se tornou recorrente na política pública, a partir do século XXI. De acordo com Helena Hirata (2014, p. 64), “a interseccionalidade se torna um instrumento de luta política e passa a ser vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas”.

Para a medida, referida no início desta seção, não encontramos ações no II e III Plano do Chile, embora tenha sido constatada ações semelhantes que se aproximam mais de outras medidas da Plataforma de Pequim. O II PNPM do Brasil (2008-2011) avança em relação ao primeiro, ao propor que sejam elaborados e distribuídos materiais didáticos com conteúdo de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos. E, com referência a esses marcadores da diferença e dos direitos humanos, estabelece-se a necessidade de aprimorar a avaliação do livro didático a ser selecionado para essa política nas escolas. O III Plano (2012-2015) confirma a ação de aprimorar a avaliação do livro didático, segundo os critérios acima descritos e propõe disponibilizar materiais pedagógicos elaborados com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, que contribuam para a formação de uma cultura cidadã e para afirmação de valores que se oponham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão, com ênfase na temática de gênero.

É importante destacar o enfoque do combate à discriminação e a inserção da perspectiva dos direitos humanos nos materiais didáticos que começam a ser pontuados no II e III PNPM, para o eixo da educação, tem relação com todo um debate que se iniciou no começo do século XXI e que no Brasil resultou na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprovado durante o governo Lula.

As ações e diretrizes projetadas nos planos de políticas do Chile e do Brasil, voltados à necessidade de revisão e produção de novos materiais didáticos, livre dos estereótipos de gênero, com o objetivo de eliminar a discriminação das mulheres e assegurar a igualdade de direitos, também têm sido uma das medidas da CEDAW, no artigo 10, que também sugere “a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino [...] e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino” (PIMENTEL, 1979, p. 22).

Estudos e pesquisas sobre questões de gênero em todos os níveis de ensino, especialmente na pós-graduação

“Apoiar e realizar estudos e pesquisas sobre questões de gênero em todos os níveis de ensino, especialmente na pós-graduação, em vista de sua aplicação na elaboração de currículos, livros, materiais didáticos na formação de docentes” é mais uma medida da Plataforma de Ação para reduzir processos de discriminação na educação e promover a igualdade de gênero. Ao agrupar as ações e/ou diretrizes dos planos do Chile e do Brasil para essa medida, encontramos um número mais expressivo no II e III plano do Brasil e apenas uma ação no I e II Plano de igualdade de gênero do Chile. Assim, no Plano do

Chile (1994-1999), a ação assumida visa promover a publicação de estatísticas sintéticas para disseminar conhecimento sobre a situação das mulheres e no II Plano (2000-2010), estabelece-se uma diretriz para garantir que a abordagem de gênero seja incluída na pesquisa e em todas as instâncias profissionalizantes. Nota-se que há um avanço em termos de perspectiva. Enquanto no primeiro Plano a perspectiva se foca nas mulheres, no segundo Plano o foco são as relações de gênero. Vale lembrar que o Chile havia elaborado o primeiro Plano de políticas para as mulheres antes da *IV Conferência Mundial da Mulher*, que aconteceu em 1995. Foi nessa conferência que a transversalidade de gênero foi adotada como princípio estratégico a ser assumido na elaboração das políticas públicas.

Em relação a essa medida, o II Plano do Brasil (2008-2011) apresenta uma série de ações, como: realização de encontro nacional de núcleos e grupos de pesquisa com o tema gênero nas ciências; realização de concurso de redações sobre o tema de gênero para estudantes da educação básica (ensino médio); apoio aos estudos e pesquisas em nível de graduação e pós-graduação sobre educação, gênero, raça/etnia, orientação sexual e violência de gênero; apoio à produção de conhecimento sobre gênero e orientação sexual, considerando as questões étnico-raciais, geracionais e a situação das pessoas com deficiência, na educação profissional e tecnológica. É interessante notar que se começa a apoiar a produção de conhecimento que intersecciona gênero com outras diferenças. Todas essas ações propostas no II PNPM no Brasil acabaram sendo implementadas em por meio do programa criado no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, que foi o *Mulher e Ciência*. O programa tinha três áreas de atuação de grande envergadura, tendo como objetivos: incentivar as pesquisas científicas na área dos estudos de gênero; estimular a produção científica na graduação e pós-graduação na área de gênero e feminismos; aprofundar temas e projetos para a igualdade de gênero nas escolas de ensino médio e apoiar núcleos de estudos, agências de fomento, revistas com a temática dos Estudos de Gênero e Feminismos.

O III PNPM do Brasil (2012-2015) apresenta as seguintes ações: incentivar a produção de estudos e pesquisas voltados a não discriminação; apoiar a constituição e o fortalecimento de núcleos de gênero nas universidades, em especial, nas federais e estaduais; lançar editais de fomento à pesquisa no campo dos estudos de gênero, mulheres e feminismo; incentivar a produção de estudos, pesquisas e ações de mudança voltadas para o enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia. É possível constatar que há um aprofundamento das ações do II Plano, mas com acento em outros aspectos, como os editais de fomento e as pesquisas voltadas ao combate de diferentes formas de discriminação (racismo, sexismo e lesbofobia). Evidencia-se que a perspectiva interseccional passa a ser adotada como uma das formas de analisar os processos diferenciados de discriminação, em que as mulheres são submetidas para produzir estratégias de combatê-las. Nesse sentido, Hirata (2014) argumenta que a interseccionalidade é uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, é um instrumento de luta política.

Programas de formação e material para docentes na perspectiva de gênero

As ações, incorporadas nos Planos de políticas para promover a igualdade de gênero por meio da educação, que respondem à medida “elaborar programas de formação e material didático para docentes educadores, que aumentem a compreensão de seu papel no processo educativo, em vista de oferecer estratégias eficazes para um ensino orientado pelo enfoque de gênero”, da Plataforma de Ação de Pequim, aparecem, de forma mais evidente, no I e III Planos do Brasil e do Chile. O I Plano para a Igualdade do Chile (1994-1999) propõe a realização de oficinas para professores(as), com o objetivo de possibilitar a identificação de práticas

sexistas no nível da linguagem, atitudes e interações dentro da sala de aula. O Brasil, no I PNPM (2005-2007), assumiu como ação a elaboração de material didático para educadores(as) com temas relacionados às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, gravidez na adolescência, diversidade sexual e prevenção das DST/Aids, e incluir nas comissões de avaliação e seleção dos livros didáticos professores especialistas nas temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual, o que sugere que esses(as) professores(as) sejam capacitados(as) para tal, por meio de programas específicos. No III Plano (2011-2020) do Chile e do Brasil (2012-2015), as ações estão mais direcionadas à formação de professores. Assim, o Chile assumiu incluir nos programas de educação inicial e continuada de professores conteúdo e ensino sobre gênero, cidadania e direitos de meninas e meninos e educação em sexualidade e afetividade e o Brasil se comprometeu em formar profissionais da rede pública de educação nas temáticas de gênero, relações étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Observa-se que enquanto o Chile pontua a formação de professores com conteúdo de gênero para a formação inicial e continuada, o Brasil dá ênfase à formação continuada, por meio de um programa específico.

Vale enfatizar que o GDE iniciou como um projeto piloto no governo Lula, em algumas cidades pontuais do Brasil, ainda em 2006, realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a UERJ, por meio do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (BRASIL, 2006), e depois se consolidou como um programa Nacional. Isso evidencia que a preocupação com a formação de professores, com foco em gênero, sexualidades e raça/etnia estava presente desde o I PNPM. O GDE teve como objetivo capacitar profissionais da educação básica, na rede pública, nos temas de gênero, sexualidades, diversidade e raça/etnia, visando criar ambientes de convivência plural, de respeito às diferenças e a construção de uma cultura não homofóbica, não sexista e de igualdade de gênero. Foi um programa importante e, apesar de ter atingido um número significativo de professores da rede de ensino público, não chegou a todos os profissionais da educação básica, sobretudo nos lugares mais remotos. Perdeu força nos últimos anos do governo Dilma, em razão das tensões e disputas políticas de parlamentares conservadores que interpretaram a perspectiva de gênero como “ideologia de gênero”.

Programas de educação sobre direitos humanos na perspectiva de gênero

Verificamos que tanto o Brasil quanto o Chile, sobretudo no II e no III Plano de políticas voltadas para a igualdade de gênero, apresentam ações para a medida: “Elaborar programas de educação em matéria de direitos humanos que incorporem a dimensão de gênero em todos os níveis de ensino e, em especial, estimular as instituições de ensino superior a incluir, sobretudo nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação nos campos: jurídico, social e de ciências políticas, o estudo dos direitos humanos da mulher”. No Plano (1994-1999), o Chile se propôs a implementar mecanismos para denunciar e punir o assédio sexual de estudantes, tanto na escola quanto na universidade. Já no II Plano (2000-2010), aparecem um número mais expressivo de ações, entre as quais destacamos: a introdução da perspectiva de gênero na formação de profissionais da justiça, para preparar advogados, juízes, funcionários e assistentes de administração da justiça sobre os direitos das mulheres; inclusão de conteúdo e de metodologias sobre educação sexual em todos os níveis educacionais e a incorporação no currículo de graduação universitária conteúdos que visam à igualdade entre homens e mulheres.

Na mesma direção, porém com detalhes específicos, o II Plano do Brasil propõe instituir Diretrizes

Curriculares para a Educação Básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos e aprimorar o tratamento de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos nas orientações curriculares nacionais dos ensinos infantil, fundamental e médio. Constata-se que os dois países atendem a referida medida da Plataforma de Ação, contudo o Brasil acena conteúdos que contemplam as diferenças intragênero. Em relação à formação em direitos humanos, vale ressaltar que, no Brasil, foi aprovada as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, por meio da Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012 (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA, 2018). O documento faz referência a gênero e à orientação sexual, como temas importantes para a educação em direitos humanos.

Referente à medida sobre a elaboração de programas de educação sobre direitos humanos na perspectiva de gênero da Plataforma de Ação, o III Plano do Chile (2011-2020) vai avançar em relação ao segundo, pois inclui a necessidade de estabelecer um plano de educação sobre sexualidade e afetividade em todos os estabelecimentos de ensino, que respeite a diversidade sexual e o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos como questão de autonomia das pessoas. Também propõe implementar a educação em direitos humanos, com foco em gênero, como conteúdo transversal, em todos os níveis de ensino, em vista da igualdade e não discriminação. Esses avanços são significativos porque incluem a questão da diversidade sexual e a perspectiva dos direitos humanos. Vale lembrar que o terceiro Plano do Chile foi elaborado durante o último ano do primeiro mandato de Bachelet e a educação em direitos humanos, com a perspectiva de gênero tinha se fortalecido nos debates internacionais, sobretudo com o aumento da violência contra as mulheres. Essa questão está evidente no III PNPM do Brasil, que estabelece como uma das ações a formação continuada de profissionais da educação da rede pública e da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente para abordar, no contexto escolar, a temática sobre o enfrentamento da violência contra as mulheres, na perspectiva aos direitos humanos. Nessa direção, destacamos que o enfrentamento da violência contra as mulheres foi tema da redação do ENEM de 2015, fato que gerou descontentamento e críticas por parte de grupos conservadores, acirrando ainda mais o discurso contra o que chamaram de “ideologia de gênero”.

Direito das mulheres e meninas indígenas e promoção da perspectiva multicultural na educação

Outra medida para estabelecer sistemas não discriminatórios na Educação que a Plataforma de Ação de Pequim propõe para os países signatários é “reconhecer e apoiar o direito das mulheres e das meninas indígenas à educação, e promover um enfoque multicultural da educação que atenda às necessidades, aspirações e culturas das mulheres indígenas, inclusive mediante a elaboração de programas educativos, planos de estudo e meios didáticos apropriados, na medida do possível nos idiomas das populações indígenas, e com a participação das mulheres indígenas nesses processos.” Para cumprir essa medida, observamos a proposição de algumas ações nos Planos do Brasil e do Chile, com maior destaque aos Planos do Brasil. Nos Planos do Chile encontramos duas diretrizes vinculadas a essa medida. Uma aparece no II Plano (2000-2010), em que há o compromisso de promover pesquisas sobre gênero em diferentes áreas sociais e também sobre a situação e trabalho das mulheres indígenas e setores rurais do país. E, outra, no Plano (2011-2020), em que aparece uma diretriz sobre a necessidade de incentivar a mídia para promover corresponsabilidade familiar de diversos povos socioculturais.

O que se tem observado é que no Chile, um país, com grande porcentagem de povos originários, na sua maioria da etnia Mapuche, as ações e diretrizes dos Planos de Políticas para a igualdade entre

homens e mulheres pouco acenam para o combate dos processos de discriminação e de emancipação das mulheres indígenas. Essa dificuldade com as políticas interseccionais, em relação às mulheres indígenas, também foi narrada pelas ex-ministras dos Governos de Bachelet e por militantes de ONGs feministas militantes¹⁴. Tais políticas são necessárias porque as mulheres indígenas, em países colonizados, carregam marcas sobrepostas de sistemas de opressão, dominação e discriminação (HIRATA, 2014).

Já nos PNPM do Brasil, isso aparece como uma preocupação desde o I Plano, quando se estabelece a necessidade de ampliar o atendimento educacional para as mulheres indígenas. No II Plano (2008-2011) se observa certo avanço nas proposições das ações que visam atender não somente às especificidades dos problemas indígenas, mas também das comunidades quilombolas, desde a perspectiva de gênero. Assim, encontramos as seguintes ações: a formação de professores indígenas para a docência na educação básica, garantindo a educação intercultural e de qualidade nas escolas indígenas; a construção de escolas em terras indígenas e em comunidades remanescentes de quilombos; a produção de material específico para as realidades socioculturais e sociolinguísticas das comunidades indígenas e a capacitação de professores(as) para atuarem em comunidades remanescentes de quilombos. O III Plano (2012-2015) endossa essas ações e aponta outras, como: a formação de professores para a educação escolar intercultural, a produção de material específico para as realidades socioculturais e sociolinguísticas das comunidades indígenas e a necessidade de implementar a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Esse cenário mostra que os PNPM, no Brasil, têm se preocupado em estabelecer políticas para as mulheres indígenas e de comunidades quilombolas, que são as que sofrem múltiplos processos de discriminação social, pelas diferentes marcas que carregam em seus corpos (sexo, raça/etnia, classe). Kimberlé W. Crenshaw (1989) já defendia a interseccionalidade como uma ferramenta importante para incluir as questões raciais no debate sobre gênero e direitos humanos e, segundo Piscitelli (2008), a interseccionalidade pode colocar em relevo ferramentas agenciais para “desfazer”, “desmontar” e “desconstruir” possíveis desigualdades.

Considerando os pequenos avanços na proposição de políticas que interseccionam gênero, raça/etnia e classe, em relação ao II Plano, corrobora com o discurso de Dilma Rousseff em janeiro de 2011, quando assumiu a presidência da República. Ela afirmava não somente continuar com as políticas públicas iniciadas pelo Governo Lula, mas aprofundar e avançar.

Programas de ensino e informação com cooperação dos meios de comunicação

A medida “elaborar programas de ensino e informação em colaboração com os meios de comunicação, visando que o público e as famílias tomem consciência do ensino não discriminatório de meninos e meninas e sobre a importância da igual atribuição das responsabilidades familiares”, aparece mais nas diretrizes/ações do II e III Plano do Chile. Não observamos ações nos Planos do Brasil, que poderiam estar diretamente próximas a essa medida.

14 Entrevistas realizadas em 2018 para uma pesquisa de pós-doutorado, intitulada *Processo de institucionalização e o desenho das políticas de gênero no Brasil e Chile, na gestão de Dilma Rousseff e Michelle Bachelet: Um estudo comparativo*, junto ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá.

Assim, no II Plano (2000-2010) do Chile encontramos as seguintes diretrizes: promover a corresponsabilidade de homens e mulheres e incluir conteúdos que promovam o estudo da paternidade e maternidade; promover a distribuição de responsabilidades entre meninos e meninas na esfera doméstica, estimulando essas atitudes na educação; incentivar a família, a educação e os meios de comunicação, acerca do respeito à diversidade, aceitação de diferenças sem desigualdade e discriminação; promover mecanismos educacionais para prevenir a violência em meninas e meninos. Essa evidência no II Plano do Chile já havia ganhado destaque no I Plano (1994-1999) que tinha um eixo de políticas à “igualdade de oportunidades nas e para as famílias”. Já se colocava a necessidade de as famílias serem espaço de produção de relações de igualdade de direitos e oportunidades iguais para homens e mulheres. Isso porque as relações do mundo doméstico têm interdependência com o mundo público e jurídico, de modo que ações propostas visavam incidir nas imagens sociais das famílias, na participação dos homens nas atividades domésticas, nas mudanças jurídicas em relação às famílias (CHILE, 1994). O fato do II Plano do Chile não apresentar um eixo específico para a educação, mas definir diretrizes para a educação no eixo “Uma cultura de igualdade”, tem permitido encontrar diretrizes/ações que se remetem à necessidade de produzir uma cultura igualitária a partir de práticas do cotidiano familiar. E, certamente, propor ações em cooperação com os meios de comunicação para incidir sobre o público e nas relações familiares é fundamental para os processos de modificação das relações culturais de gênero. Tais relações são constituídas nos espaços de socialização e a família é o primeiro lugar em que as crianças apreendem os valores socioculturais, já que as relações sociais de gênero são constituídas por representações, práticas institucionais e por discursos simbólicos (SCOTT, 1990).

O III Plano do Chile (2011-2020) direciona a importância da mídia na promoção da igualdade de gênero a partir das relações familiares, de modo que estabelece como prioridades: Incentivar a educação escolar e a mídia para promover formas de convivência familiar e social mais igualitárias, que contribuem para uma cultura de corresponsabilidade e utilizar da mídia e de outras formas de educação cultural, para promover processos de mudança cultural que permita reduzir a violência de gênero. Como é possível observar no Quadro 2, o III Plano do Chile (2011-2020) também não destinou um eixo específico para a educação. As diretrizes para a educação se encontram dispersas em outros eixos e um desses é nomeado “As meninas e os meninos: um ponto de partida para igualdade”. Nesse eixo, encontra-se a preocupação com as crianças e adolescentes, como um ponto de partida para a igualdade e a equidade de gênero. Trata-se do eixo em que se evidenciou o maior número de ações. Aparece como novo tema que necessita da atenção do Estado e que ganha relevância à medida que se busca preparar as futuras gerações, desde a tenra idade, para garantir uma cultura de igualdade e de equidade de gênero, de não discriminação, de autonomia e corresponsabilidade. Isso demonstra a importância de se focar nos processos de socialização, criando novas representações de gênero, pois estas se constituem em tecnologias e operam na construção de novas relações de gênero (LAURETIS, 1994).

Nesse sentido, as especificidades dos eixos dos Planos do Brasil e do Chile também têm interferido na observação das ações. O fato de o Brasil ter definido, em todos os planos, um eixo para a educação, possibilitou encontrar ações que mais facilmente se agrupavam em medidas específicas da Plataforma de Ação e, por outro lado, não encontrar ações para outras medidas. Contudo, é importante ressaltar que, em termos de preocupação com processos de educação não formal para a igualdade de gênero, na atribuição corresponsável das atividades domésticas, entre ambos os sexos, tem sido tratada com maior ênfase nos três planos do Chile. Nos do Brasil, em parte, isso aparece um tanto ausente quando está em questão os processos educativos.

Eliminação de barreiras legais, reguladoras e sociais para a educação das mulheres em relação à sexualidade e saúde reprodutiva

Para a medida que trata de “eliminar as barreiras legais, reguladoras e sociais, conforme o caso, à educação das mulheres em matéria sexual e de saúde reprodutiva, nos programas de educação formal sobre questões relacionadas com a saúde da mulher”, não temos encontrado ações e/ou diretrizes expressivas tanto nos Planos do Chile quanto do Brasil. O I Plano do Chile (1994-1999) sugere gerar espaços no currículo e no processo de evolução diária da mulher, as discussões críticas sobre gênero e o II Plano (2000-2010) apenas destaca a necessidade de continuar com a formação continuada dos professores em relação a gênero e sexualidade. No caso do Brasil, identificamos uma ação no II Plano (2008-2011), voltada a promover a formação continuada de gestores(as) e profissionais de educação sobre relações de gênero, enfrentamento da violência de gênero e orientação sexual, considerando as questões étnico-raciais, geracionais e a situação das pessoas com deficiência.

Aspectos sobre outras medidas

A Plataforma de Ação de Pequim acentua que a “educação não discriminatória beneficia tanto as meninas quanto os meninos e, dessa forma, conduz em última instância a relações mais iguais entre mulheres e homens” (VIOTTI, 1995, p. 169). Para o tema sobre a educação, define seis objetivos estratégicos com suas respectivas medidas. O objetivo estratégico “estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação” é o que mais apresenta medidas a serem assumidas pelos países signatários, o que aponta a importância dessa questão para a construção de relações igualitárias.

Dessas 19 medidas, conseguimos agrupar ações e diretrizes dos Planos do Brasil e do Chile em 11 dessas, embora muitas ações parecessem se aproximar também de outras medidas, de modo que não as pontuamos aqui por estarem mais próximas a outros objetivos estratégicos, sobre os quais tratamos em um outro artigo. Além das nove medidas acima citadas, verificamos mais duas contempladas nos Planos do Chile. A primeira trata de garantir que, em todos os níveis de educação, as professoras tenham as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento que seus colegas do sexo masculino, para a qual se agregam duas diretrizes do II Plano (2000-2010), que são: a) Incentivar valores e conteúdos igualitários na educação; b) Distribuição igualitária de direitos e responsabilidades na educação. A segunda medida propõe introduzir e promover treinamento em matéria de resolução de conflitos por meios pacíficos, na qual aproximamos duas diretrizes do III Plano do Chile (2011-2020): a) Criar programas de educação para a não violência, focados em prevenção em crianças desde a educação pré-escolar até educação média; b) desenvolver campanhas e programas de prevenção da violência na escola. Essas ações são de fundamental importância para prevenir outros processos de violência doméstica, no presente e no futuro, sobretudo quando se convive em um contexto de registros crescentes de violência contra as mulheres e do aumento do número de feminicídios. Nesse sentido, segundo a ONU Mulheres Brasil (2020b), apesar da visão ambiciosa da Declaração de Pequim, no mundo, uma em cada três mulheres sofre alguma forma de violência e, somente em 2017, havia uma média diária de 137 mulheres assassinadas por algum membro da família.

À guisa de conclusão

Ao concluir este artigo é possível afirmar que a elaboração de propostas de políticas com perspectiva de gênero, para o campo educacional, em certa medida, foi possível pelo novo cenário político que emergiu com o processo de redemocratização no Brasil e no Chile, nos anos noventa e no início do século XXI, quando governos de centro-esquerda assumiram o poder. Indubitavelmente, essa realidade também se concretizou com a pressão de movimentos feministas e de organismos internacionais, aqui, especificamente da ONU, por meio dos compromissos jurídicos que foram assumidos pelos países signatários, tanto da Plataforma de Ação de Pequim quanto da CEDAW.

Desse modo, podemos afirmar que tanto o Brasil quanto o Chile incorporaram ações visando à redução da discriminação de gênero, nos três Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres ou para a Igualdade entre Homens e Mulheres. Isso evidencia que esses países estão comprometidos com as medidas estabelecidas pela *Plataforma de Ação de Pequim* acerca do quarto objetivo estratégico, que é “estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação”, foco deste artigo. Tal objetivo, como evidenciamos no Quadro 1, no início deste artigo, é o que mais apresenta medidas a serem assumidas pelos países signatários. Consequentemente, também encontramos um número significativo de ações nos Planos Nacionais do Brasil e do Chile, vinculadas a esse quarto objetivo estratégico. Assim, o número expressivo de medidas e de ações encontradas aponta o quanto o problema da discriminação persiste na sociedade e o quanto se necessita de políticas governamentais para construirmos uma sociedade com capacidade para respeitar e valorizar as diferenças e para avançar na igualdade de direitos e de acesso à educação.

Nas ações propostas pelo Chile e o Brasil, com suas especificidades, observa-se um esforço de ao menos incorporar, nos Planos de Políticas para a Igualdade de Gênero, as medidas voltadas à redução da discriminação, da violência contra as mulheres e para construir relações igualitárias de gênero, conforme prevê a *Plataforma de Ação de Pequim* e a CEDAW. Observamos, que para algumas medidas, um número maior de ações se encontrava nos Planos do Brasil. Contudo, isso pode ser relativo, pois como se visualiza no Quadro 2, no II e no III Plano do Chile, definem-se apenas diretrizes gerais, cujas ações específicas deveriam ser traçadas anualmente pelos ministérios e por cada região administrativa do país. Já no Brasil, as ações foram elaboradas com a definição do setor ou ministério do governo que deveria implementá-las.

Entre as ações projetadas nos Planos de Políticas, o Brasil se destaca mais que o Chile na proposição de políticas com perspectiva interseccional ou voltadas para impactar sobre os diferentes marcadores sociais da diferença, que tendem a acentuar os processos de exclusão e de discriminação social entre as mulheres, sobretudo pela questão de raça/etnia. Por outro lado, o Chile tem maior destaque nas ações que impactam sobre a educação de meninos e meninas, desde a tenra idade, visando à construção de uma cultura com igual atribuição nas responsabilidades familiares. Na medida que trata sobre programas de formação e material para docentes na perspectiva de gênero, observa-se que, enquanto no Chile se pontua a necessidade de incorporar conteúdo de gênero na formação inicial e continuada dos professores, no Brasil se dá ênfase à formação continuada, por meio de programas específicos.

É preciso destacar que algumas dessas especificidades estão relacionadas aos contextos em que essas ações foram formuladas, uma vez que os planos de políticas são elaborados em cenários distintos e em tempos cronológicos diferentes, como no caso do Chile, que teve o seu I Plano elaborado na década de 1990, antes da realização da *IV Conferência Mundial de Pequim*, de modo que este plano praticamente não adotou a perspectiva de gênero. Outro aspecto que pode ter influenciado nas ações tem a ver com a estratégia usada na formulação das políticas, isso porque, enquanto no Brasil a SPM abriu diversos canais

para a participação da sociedade civil organizada na elaboração dos planos nacionais, o Sernam contratou os serviços técnicos de ONGs especializadas (FURLIN, 2020).

Já se passaram 25 anos de Plataforma de Ação de Pequim e apesar dos avanços proporcionados pelas políticas com transversalidade de gênero, ainda não alcançamos a igualdade de gênero e continuamos convivendo com processos de discriminação sexual, homofobia e com índices elevados de violência contra as mulheres e de feminicídio. As medidas da *Plataforma de Ação* continuam sendo ambiciosas e atuais porque propõem que os Estados-nação construam políticas transversais de gênero, em todos os setores da atividade governamental, para avançar nos processos de transformação sociocultural. E isso se faz mais necessário e urgente, sobretudo quando presenciamos processos de discriminação e de violência de gênero se reforçarem e se tornarem legítimos na sociedade, por meio de um discurso reiterativo e performático, enunciado por lideranças políticas conservadoras, sobretudo durante o governo de Jair Bolsonaro.

Considerando que o campo educacional é um espaço primordial para fomentar os processos culturais de não discriminação de gênero, de uma cultura de respeito às diversidades e de promoção aos direitos humanos, valores, esses, importantes para o fortalecimento da democracia, argumenta-se sobre a importância da transversalidade de gênero nas políticas educacionais. Conforme evidenciamos neste artigo, o Brasil e o Chile têm feito esforços significativos em propor ações para esse fim, muitas das quais foram concretizadas e outras, no caso do Brasil, que visavam incluir os temas de gênero e de diversidade sexual no currículo da educação básica, não puderam ser implementadas, em razão da pressão das forças políticas conservadoras que se ampliaram no parlamento, a partir das eleições de 2010. E programas de formação continuada sobre gênero e diversidades na escola não puderam ser continuados, sobretudo depois das tensões e polêmicas em torno do que foi chamado “ideologia de gênero”, durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação.

Estamos em um contexto em que o termo gênero na educação se tornou uma disputa política e uma estratégia reacionária. A direita transformou o que era uma estratégia de política pública, que visava à construção de uma cultura igualitária, com inclusão social e respeito às diversidades, em uma ferramenta que produz pânico moral e fortalece os modelos da cultura patriarcal e heteronormativa.

Os compromissos jurídicos firmados com a Plataforma de Ação de Pequim, com a CEDAW e, recentemente, com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), parecem não suprir efeitos, quando se instaura no poder uma política neoliberal combinada com o neoconservadorismo, somado com um parlamento em que as forças políticas progressistas têm sido enfraquecidas. No caso do Brasil, esse desafio continua latente mesmo no cenário atual, quando Lula retorna ao poder, uma vez que as políticas voltadas para o debate de gênero e sexualidades na educação continuam sendo foco de tensões e disputas políticas, sobretudo por atores que atuam no congresso e pretendem instaurar valores conservadores para a sociedade, que incitam a discriminação e o ódio àqueles que não se enquadram à heteronormatividade.

Portanto, evidenciar processos históricos e manter viva a reflexão sobre os avanços e os desafios em relação às políticas educacionais com perspectiva de gênero é uma estratégia de resistência política para não deixar morrer a memória das conquistas e desconstruir o discurso da “ideologia de gênero” na educação. Essa falácia, não somente produz pânico moral, mas enfraquece um projeto de sociedade pautada na igualdade de gênero e em valores democráticos. Desse modo, a reflexão acadêmica, pautada em argumentos científicos, constitui-se uma forma de desmascarar projetos conservadores e sonhar possibilidades concretas para erradicar a violência contra as mulheres, as desigualdades e todas as

formas de discriminação de gênero.

Referências

- BADIE, B.; HERMET, G. **Política comparada**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BANDEIRA, L. M. **A transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL/SPM, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade: Programa Gênero e Diversidade na Escola vai beneficiar mais de mil professores**, 24 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/6330-sp-227339367>>. Acesso em: 2 abr. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008-2011**. Brasília: SPM, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2005-2007**. Brasília: SPM, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013-2015**. Brasília: SPM, 2013.
- CEPAL. **Políticas públicas y institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)**. Virginia Guzmán Barcos Sonia Montaña Virreira. Série Mujer y Desarrollo 118. División de Asuntos de Género. Naciones Unidas. Santiago de Chile, octubre de 2012.
- CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. **Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres**, Servicio Nacional de la Mujer 1994-1999. Santiago: SERNAM, 1994.
- CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. **Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2010**. Santiago: SERNAM, 2000.
- CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. **Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres 2011-2020**. Santiago: SERNAM, 2010.
- CRENSHAW, K. W. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago: Legal Forum, p. 139-167, 1989.
- FURLIN, N. A relação entre Estado e sociedade no processo de institucionalização das políticas de gênero no Brasil e Chile. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 32, p. 169-206, 2020.
- FURLIN, N. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 36, n.1, p. 133-156, 2021a.
- FURLIN, N. Do gênero à “ideologia de gênero” no campo das políticas educacionais: apontamentos teóricos, históricos e políticos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-23, jan./mar. 2021b.
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.
- JUNQUEIRA, R. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v.18, n.43, p.449-502, 2018.

LAURETIS, T. de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Eloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MARIANO, Silvana Aparecida. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, n. 30, p. 345-372, jan./jun. 2008.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ONU MULHERES BRASIL. **Conferências Mundiais da Mulher**. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>>. Acesso em: 22 dez. 2020a.

ONU MULHERES BRASIL. **Mundo precisa avançar na igualdade de gênero, diz ONU 25 anos após Conferência de Pequim**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/93873-mundo-precisa-avancar-na-igualdade-de-genero-diz-onu-25-anos-apos-conferencia-de-pequim>>. Acesso em: 22 dez. 2020b.

PIMENTEL, . Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) 1979. ONU MULHERES. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

ROUSSEF, D. **Discurso de Lançamento do Programa Rede Cegonha**. Minas Gerais, 28 de março de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=63&v=hy86q3EN0x4>. Acesso: 11 fev. 2019.

SALAZAR, A. L. Flores. Políticas públicas de igualdad de género en Chile y Costa Rica. Un estudio comparado. **Tese** (Doctorado en Gobierno y Administración Pública) – Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

VIOTTI, M. L. R. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Instrumentos internacionais de direitos das mulheres, p. 148-158, Pequim, 1995. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_Pequim.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

Submetido em: 12/05/2022.

Aceito em: 10/05/2023.