



Daniel Luciano Gevehr



Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

danielgevehr@hotmail.com

Mônica Juliana Facio



Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

mony_kjuliana@yahoo.com.br

Carlos Fernando Jung



Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

jung@faccat.br

EDUCAÇÃO E FEMINISMO: CONSTRUINDO NOVAS SUBJETIVAÇÕES, UMA REVISÃO DE LITERATURA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma revisão de literatura, que articula a educação para a equidade como possibilidade de transformar e dignificar a condição da mulher na sociedade. Para situar o objeto de estudo no espaço de tempo e em questões regionais de desenvolvimento, foram selecionados dezoito artigos, nas plataformas Periódicos CAPES, Scielo e Google Acadêmico e onze Leis que são base para a educação para equidade. Nesse contexto, o propósito deste artigo é investigar, comparar e tipificar as contribuições da academia e a construção de políticas públicas, como alternativa de um desenho universal onde todas as mulheres e meninas estejam inclusas. Constatou-se que muito se avançou na construção de um currículo escolar que não perpetue comportamentos segregatórios, violentos e opressores, buscando construir alternativas através da emancipação para todos os educandos, com ação orientada pela democracia. A dificuldade em encontrar periódicos que tratassem da temática é reveladora, pois demonstra que ainda é necessário construir outros instrumentos e mecanismos, não somente nacionais, mas locais e regionais que levem em consideração a subjetivação na efetivação do papel feminino.

Palavras-chave: Educação. Feminismo. Políticas públicas. Brasil.

EDUCATION AND FEMINISM: BUILDING NEW SUBJECTIVATIONS, A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

This article aims to present a literature review that articulates the education for equity as possibility to transform and dignify the woman's condition in the society. To situate the object of study in the time-space, and in regional development issues, eighteen articles were selected, from CAPES and Scielo Periodicals and Academic Google platforms, and eleven Laws that are the basis for equity education. In this context, the purpose of this article is to investigate, compare and to typify the academy contributions and the construction of public policies, as an alternative to a universal design where all women and girls are included. It was found that much has advanced in building a school curriculum that does not perpetuate segregating, violent and oppressive behaviors, seeking to build alternatives through the emancipation for all students, with action driven by democracy. The difficulty in finding periodicals that deal with the theme is revealing, as it demonstrates that it is still necessary to build other instruments and mechanisms, not only national, but local and regional ones which take into account the subjectivation in the realization of the female role.

Keywords: Education. Feminism. Public policy. Brazil.

Submetido em: 20/11/2019

Aceito em: 14/08/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p98-113>



I INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação-gênero e suas transversalidades tomou conta do cenário mundial, no último período. Está no centro do debate de muitos organismos governamentais e não governamentais, passando por coletivos, movimentos de estudantes e associações de pais e mestres. A mesma apresenta importantes contribuições para a construção necessária de políticas públicas educacionais que acolham e incorporem as necessidades de meninas e mulheres. Esse novo desenho social é o objeto de estudo no decorrer das próximas páginas, através da revisão de literatura e das políticas públicas existentes. O trabalho está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; a seção 3 exhibe os resultados; a seção 4 traz a revisão da literatura e, na seção 5, conclui-se o estudo.

As ciências humanas como um todo há muito discutem a assimetria, a desigualdade, a violência, a opressão e as formas de dominação existentes nas relações intersubjetivas entre homens e mulheres, sendo a educação a grande possibilitadora de emancipação e inclusão social. Nesse sentido, Aued (2017) apresenta a escolarização não apenas como acesso e permanência na escola, mas também como uma concepção em que cabe uma expectativa mais ampla - a escolarização como motor da história.

Todavia, as políticas públicas educacionais acolheram algumas dessas demandas e construíram importantes documentos, que possibilitaram a municípios e estados organizarem seus currículos, levando em consideração questões locais, mas também impondo que alguns temas como gênero e questões étnico-raciais fossem discutidas em toda nação. Plano Nacional de Educação (PNE), planos estaduais e municipais subsequentes incluíram em suas metas-ações categorias sociais: art. 2, inciso III na terceira diretriz, em que se determina: "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" (Brasil, 2012, p. 1).

O art. 214 da Constituição Federal de 1988 estabelece que o PNE seja decenal, com alinhamento ao texto base do Sistema Nacional de Educação, estipulando, dentre outras incumbências, as metas e diretrizes, de modo a ser implementado e implantado "para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas" (BRASIL, 1988).

Na educação escolar, muitas vezes, se reforça e legitima os modelos de homem e de mulher. O reforço à desigualdade, na forma de tratamento, é presente no ambiente escolar. Mesmo que estas/es docentes já tenham experiências de trabalhar com questões de equidade de gênero, ainda há dificuldades em abandonar ideias estereotipadas de meninas e meninos (AUED, 2017).

Valendo-nos de pesquisas acadêmicas e das implantações das políticas públicas, avançamos na compreensão do quão primordial é entender o tempo e o espaço de vivência, pois a exposição a

processos sutis de desejos e de relações de poder constituíram a sociedade que se apresenta, com um desenho excludente para meninas e mulheres. Essa relação de poder e gênero são frequentes e, por muitas vezes, são plenas de sutilezas, insinuantes, exercidas com discrição e quase imperceptíveis (LOURO, 2008).

Não obstante, é necessário também introduzir que esse texto também conta, além dos demais autores, com a escrita de uma mulher, pela luta de outras mulheres no decorrer da história, as quais lutaram e exigiram igualdade. Essa luta, pouco a pouco, possibilitou que muitos grilhões fossem rompidos, por meio de políticas públicas de equidade, trazendo alguns sinais indicativos de mais dignidade para as futuras gerações.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta revisão de literatura é parte de uma investigação que tem como objetivo problematizar a educação para equidade como possibilidade de transformação do desenho social existente, possibilitando a inclusão de todos os atores em igualdade de condições, acesso e permanência. Para tanto os critérios utilizados em uma primeira seleção foram: 1) publicações a partir de 2003 até o momento atual; 2) existência de referências à educação, ao feminismo e às políticas públicas em seu resumo; 3) produção científica; 4) vínculo às plataformas Capes, Scielo e Google Acadêmico.

Posterior à leitura dos artigos selecionados, organizaram-se as informações a serem apresentadas no decorrer do trabalho: 1) título; 2) autores; 3) periódico; 4) palavras-chave; 5) conceituação da educação; (6) origens do movimento feminista; (7) apresentação das políticas públicas educacionais; (8) apresentação das políticas públicas de gênero; (9) função das políticas públicas para a construção de uma sociedade com equidade; (10) função da escolarização como ferramenta de transformação.

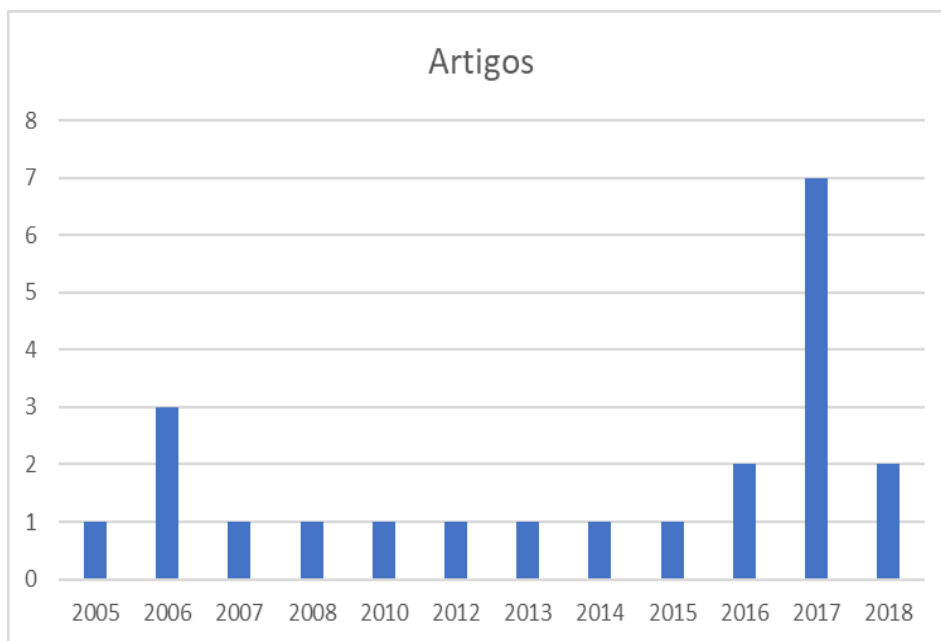
No que se refere à classificação dos artigos, buscou-se como referência o ano de 2003 como referência na implantação de políticas públicas de gênero, no Brasil. De posse dos dados necessários, foi possível partir para a apresentação dos resultados, onde se buscou relacionar o pensamento acadêmico e sua produção, com a efetivação das políticas públicas no período mencionado. Assim sendo, os aspectos apresentados serão: (1) conceito dos autores quanto à construção histórica da mulher e do feminismo; (2) função da educação e do currículo escolar para transformação social; (3) função das políticas públicas para equidade.

3 RESULTADOS

Quadro I- Síntese de publicações acadêmicas

Ano	Autor	País	Área de Publicação
2005	MARINHO, P.A.S.; GONÇALVES, H.S.	Brasil	Gênero
2006	GUARESCHI, N.M.F.; HENNIGEN, I.	Brasil	Estudos Culturais
2006	AUAD, D.	Brasil	Educação
2006	ESMERALDO, G.G.S.L.	Brasil	Estudos Culturais
2007	GUARESCHI, N.M.F.; REIS, C.D.; HUNING, S.M.; BERTUZZI, L.D.	Brasil	Estudos Culturais
2008	LOURO, G.L.	Brasil	Gênero
2010	SANTOS, F.P.A.; VIDAL, L.M.; BITTENCOURT, I.S.; BOERY, R.N.S.O.; SENA, E.L.S.	Brasil	Educação
2012	BASTOS, M.H.C.	Brasil	Educação
2013	OLIVEIRA, M.O.	Brasil	Políticas Públicas
2014	PIRES, C.M.P.	Brasil	Educação
2015	GALVÃO, L.M.	Brasil	Educação
2016	BARBOSA, M.G.; MUHLL, E.H.	Brasil	Direitos Humanos
2016	SMITH, A.P.S.; SANTOS, L.O.	Brasil	Direitos Humanos
2017	PONTES, D.; DAMASCENO, P.	Brasil	Políticas Públicas
2017	SILVA, A.F.; SANTOS, A.P.O.; HEERDT, B.	Brasil	Gênero
2017	RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L.	Brasil	Educação
2017	AUAD, D. RAMOS, M.R.N.; SALVADOR, R.B.;	Brasil	Educação
2017	KETZER, P.	Brasil	Epistemologia
2017	RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, L.C.	Brasil	Educação
2017	FERREIRA, E. B., PINHO, J. R. O., MOREIRA, J. C. R., OLIVEIRA, A. E. F. D., CASTRO, E. F. D., & SOUSA, R. R.	Brasil	Políticas públicas
2018	BRANDÃO, R.B.; LOPES, R.F.F.	Brasil	Educação
2018	SANCHES, M.A.; MANNES, M.; CUNHA, T.R.	Brasil	Ética

Fonte: Autoria própria (2019)



Fonte: Autoria própria (2019)

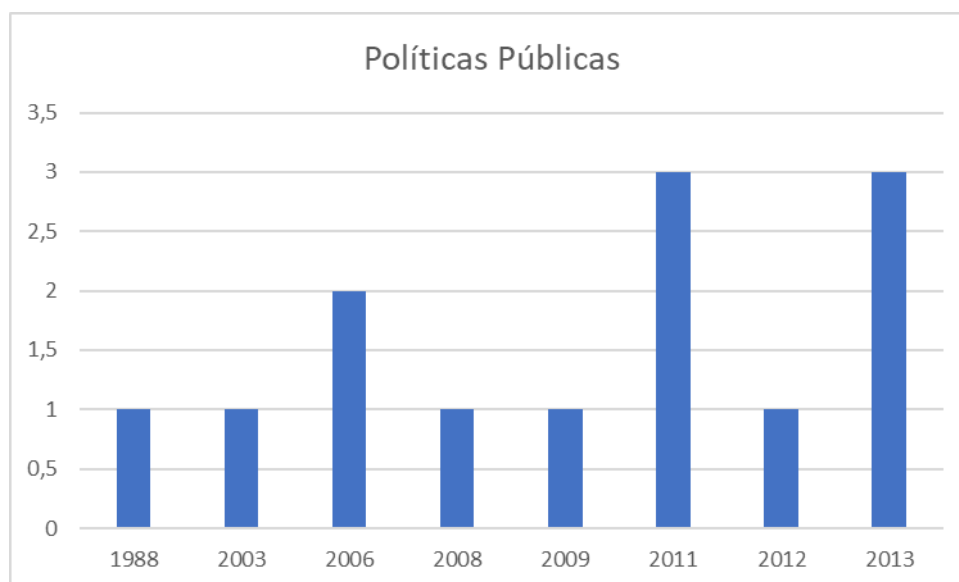
Pela análise do quadro I podemos perceber que realmente, nos últimos anos, o interesse no tema foi despertado na academia, pois o maior número de publicações ocorreu entre 2016 (2) e 2018 (2),

concentrando-se em 2017 (7), sendo esses anos de fundamental importância para análise e reflexão sobre as políticas públicas de equidade, implantadas entre os anos de 2010 e 2015.

Quadro 2- Síntese das Políticas Públicas

Ano	País	Ação
1988	Brasil	Presidência da República- Constituição Federal
2003	Brasil	Presidência da República- Lei 10.683
2006	Brasil	Presidência da República- Lei 11.340
2006	Brasil	Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)
2008	Brasil	Ministério da Educação- Lei 11.892
2009	ONU	Declaração Universal de Direitos Humanos
2011	EUA- B.M	Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial
2011	Brasil	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome- Decreto 7.492
2011	Brasil	Presidência da República- Secretaria de Políticas para Mulheres- reestruturação
2012	Brasil	Ministério da Educação- Plano nacional de Educação- PNE
2013	Brasil	Presidência da República- Programa Mulher sem Violência
2013	Brasil	Presidência da República- Plano nacional de Políticas para Mulheres
2015	Brasil	Presidência da República- Lei do Feminicídio – Lei 13104

Fonte: Autoria própria (2019).



Fonte: Autoria própria (2019).

O quadro 2 demonstra que as publicações acadêmicas foram orientadas pelas demandas sociais, desencadeadas pelos debates e ações promovidas pelas políticas públicas no segmento educação e equidade, pois a maior concentração das mesmas ocorreu entre 2011 (3) e 2013 (3), tendo um período de aplicação das mesmas, para posteriormente a academia fazer sua ação social, que é refletir a respeito das relações que atravessam a sociedade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Somos e vivemos o tempo. Todas as crenças e aprendizagens estão atreladas a uma ideia desenvolvida no decorrer deste mesmo tempo. Almeida (2008) afirma que a ideia construída a respeito da inferioridade biológica e intelectual da mulher levou o positivismo, no século XIX, a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos.

Essa mesma diferença, também se torna matriz para que a mulher permaneça no privado e não adentre ao espaço público, logo, os bancos escolares também não lhes pertencia. O direito à educação básica para meninas só seria possível no Brasil em 1827 e o direito à educação superior em 1879, sendo que, tal possibilidade só se torna real pela força e coragem de muitas mulheres, sendo a educadora e escritora Nisia Floresta uma das expoentes pelo direito à educação para meninas naquele período, estabelecendo um diálogo entre ideias europeias e o contexto brasileiro no qual viveu. (GALVÃO 2015) reflete que enquanto se discutia a coeducação por volta de 1870, também eram intensos os debates sobre a possibilidade do ingresso de mulheres no ensino superior, o que só iria ocorrer em 1879, sendo Francisca Parguer Fróes, uma das primeiras mulheres, aos 21 anos de idade, a formar-se em medicina na Bahia de 1893, atuando de forma incansável na defesa da educação como possibilidade de transformação social para mulheres e meninas.

No final do século XIX e início do século XX, na Europa, o movimento de mulheres chamadas de sufragistas, iniciou o debate sobre o direito ao voto e à propriedade, o que é considerado como a primeira onda. A partir de 1960, o domínio do corpo da mulher se torna a maior de suas reivindicações - a segunda onda - o que envolve o direito à contracepção e ao aborto. Já a terceira onda ocorreu no início dos anos 1990. Passando a debater os aspectos culturais, sociais, étnicos e raciais, a luta feminista percebe que as mulheres são diferentes, em sua construção social, fator que deve ser considerado na luta pela igualdade. Nas palavras de Esmeraldo (2006, p. 830),

[...] o feminismo é então trazido para ser refletido como um posicionamento, um modo de agir político e, nesse sentido, deve ser pensado no plural, para garantir a incorporação das diferenças nas relações de poder, vivenciadas entre mulheres que guardam interesses diversos e até contraditórios.

Já o movimento feminista no Brasil foi contemporâneo ao movimento da Europa, obviamente com menos força e com pautas distintas, como a luta pela educação feminina, o direito de voto e a abolição dos escravos. A década de 1970 tem sua maior agenda, debatendo, por dentro de sindicatos e de movimentos de estudantes e intelectuais, a liberdade política no País e a incorporação da mulher no mundo do trabalho. Em 1979, o I Congresso da Mulher reuniu em São Paulo cerca de 4 mil mulheres e mais de 50 entidades para debater o tema da participação política da mulher, luta feminista, o acesso e permanência

na educação e a igualdade de condições no mundo do trabalho. Esse evento marcou o início da trajetória do movimento de mulheres no Brasil (PONTES; DAMASCENO, 2017).

Em 1985, foi criado o Conselho Nacional de Direitos da Mulher (Lei n. 27.353), vinculado ao Ministério da Justiça e aprovado em forma de projeto de lei pelo Parlamento. Nasceu assim a primeira Lei de combate à desigualdade de gênero no Brasil, com a proposta de diminuir as distâncias de acesso entre homens e mulheres ao trabalho, à saúde e à educação, o que garantiu que a pauta das mulheres fosse incluída na Constituição de 1988, a Constituição Cidadã (PONTES e DAMASCENO, 2017).

Segundo Farah (2004), a agenda de luta das mulheres foi primordial para o processo de redemocratização do Brasil, pois incluiu a questão de gênero na agenda governamental e, principalmente, a pauta da educação de meninas como garantia de vida. Isso significou a inclusão de novos atores nesse cenário, constituindo a mulher como sujeito coletivo, o que possibilitou a saída da mulher do espaço privado. A partir desse momento, a discussão de gênero não era mais assunto familiar, mas sobretudo, social.

A perspectiva do olhar feminista permitiu às mulheres a apropriação de uma consciência crítica e política, que as mobilizou a buscar construir uma realidade onde a desigualdade não fosse um fator tão presente em seus dias, buscando a construção de um novo momento social, através da educação e do trabalho. Nesse rol de reivindicações feministas, impossível não dar destaque à demanda por educação. Segundo Barbosa e Muhl (2016, p. 199), “em um momento em que o debate sobre educação no país se alargava consideravelmente, as mulheres ingressavam nessa discussão com afinco, introduzindo pontos significativos referentes à educação da mulher, desde a alfabetização até o ensino superior.

Galvão (2016), por sua vez, aprofunda a reflexão sobre o movimento de mulheres pela educação, quando aponta que a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, constituída em 1922, traz em seu estatuto em destaque, como primeiro ponto do rol que elencava as finalidades de atuação da federação o texto: Promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina. O autor também destaca que no mesmo ano ocorreu a Conferência Nacional de Mulheres na qual foi constituída a Comissão de Educação e Instrução com os seguintes temas: 1) educação primária; 2) educação profissional, doméstica e agrícola; 3) educação cívica; 4) ensino secundário e superior.

Por óbvio, todo esse movimento das mulheres, pela garantia de educação pública de qualidade, foi o que possibilitou o espriar reflexivo sobre as políticas públicas de equidade, sendo o despertar para o momento que vivemos, onde meninas têm acesso aos aparelhos sociais educativos que possibilitam o debate, a transformação subjetiva e a emancipação de meninas, jovens mulheres e mulheres.

Nesse sentido, segundo a reflexão de Menicucci (2013), devemos destacar o papel dos governos pós-neoliberais no Brasil, pois somente em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), Lei n. 10.683, que tinha por missão combater, sendo um órgão estratégico para propor políticas,

a fim de reduzir as desigualdades que atingiam as mulheres historicamente. Em 2010, a Lei n. 12.314 transformou a SPM em Ministério, traduzindo uma necessidade da população de mulheres, que era de ampliar a ação, as vozes, a autonomia política e o protagonismo feminino.

As medidas de correção histórica para com as mulheres envolveram muitas ações dos governos nos de 2003 a 2016, sendo o ano de 2004 - quando houve a I Conferência Nacional de Política para as Mulheres - um marco nesse sentido, razão pela qual foi nomeado como o Ano da Mulher. Em 2004, também se iniciou um alinhamento entre Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) com a criação do que mais tarde viria a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que possibilitou o protagonismo das meninas por meio da educação, por compreender que meninas não tinham o mesmo acesso e permanência aos bancos escolares que os meninos. (PONTES; DAMASCENO, 2017).

Barbosa e Muhl (2016, p.791), trazem a educação como empoderamento e tomada de consciência, sendo papel das políticas públicas as possibilitarem a todos em igualdade de condição, associando assim a educação às lutas pelo reconhecimento,

[...] especialmente na frente dos direitos de cidadania mais fragilizados, mostrando de que maneira é que o empoderamento, potenciado pela educação, pode adquirir nessas lutas um importante papel em ordem a conter, se não mesmo a acabar, com a evidente erosão de certos direitos fundamentais do cidadão.

O alinhamento das agendas governamentais, com o desenho de gênero pela educação, já apresentava suas primeiras conquistas quando, em 2006, se instituiu a maior Lei de proteção às mulheres vítimas de violência: a Lei Maria da Penha, n. 11.340, que cria mecanismos para enfrentar a violência doméstica e familiar contra meninas e mulheres. Essas duas leis (SPM e Maria da Penha) são o marco que representou o maior avanço na legislação brasileira, em relação à garantia de direitos humanos fundamentais das mulheres, que, em parceria com SECADI, possibilitou a permanência nos bancos escolares de muitas meninas. (PONTES; DAMASCENO, 2017)

Partindo do questionamento sobre a motivação dos indivíduos ou grupos sociais a questionar a ordem social dominante, resistir, avançar, construir estratégias e elaborar convicções que cabem dentro de suas moralidades, pode-se esbarrar na palavra **reconhecimento** das particularidades de cada grupo social, dos vulneráveis, dos que estão às margens, dos silenciados. Meninas e mulheres têm esse perfil construído pela história de opressão e necessitam de reconhecimento, tanto de sua historicidade, quanto de suas lutas.

Barbosa e Muhl (2016, p. 801), propõem que a base motivacional de todos os conflitos sociais ocorre por que os indivíduos não se sentem respeitados em certos aspectos de suas capacidades e/ou características.

O empoderamento, alavancado pela educação, pode ter um papel estratégico nas lutas contra a privação e a exclusão de direitos, numa altura em que vai aumentando por todo o lado a subcidadania, isto é, a cidadania de segunda categoria, a qual não contempla todos os direitos a si associados, desde os civis e os políticos até aos sociais e aos culturais. Podemos concluir, portanto, que o empoderamento, quando devidamente assumido pela educação, nos termos do presente artigo, se pode constituir como 'ponta-de-lança' e como barreira contra um certo retorno do estado hobbesiano de natureza, mesmo em pequenos formatos, e não tão dramático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que irá nortear toda a ação didático pedagógica da educação básica, a partir do ano de 2020, teve supressão da palavra gênero, focando somente na ideia de diversidade que continua presente nas habilidades e competências. Tanto a BNCC quanto o PNE (Plano Nacional de Educação) estão atravessados pela noção de múltiplo, de diverso e de alteridade.

Segundo, Sanches, Mannes, Cunha (2018) a educação escolar é responsável por contribuir para a superação de relações historicamente assimétricas e por promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos, tratando o conceito de vulnerabilidade moral, no âmbito da bioética, como uma chave de leitura para compreender a exclusão e discriminação a que alguns grupos são submetidos, em especial as mulheres.

Guareschi; Reis; Huning; Bertuzzi (2007) fazem uma reflexão sobre a metodologia do Programa do Trabalho Educativo, que ocorre em Porto Alegre, como forma de superar a vulnerabilidade e exercer a cidadania. Os mesmos (ibidem, p. 24) têm como base a transversalidade dos processos educativos, levando em consideração a base cultura e suas identidades.

Aqui podemos entender que as identidades são constituídas em redes discursivas, e não em essências. Isto é, não se trata de algo do sujeito, mas algo construído a partir das diferenças. Assim, a identidade se expressa na forma como nos tornamos alguém, em determinada composição de grupo, etnia, raça, gênero, família ou profissão. Produz diferentes modos de os sujeitos se posicionarem diante desses discursos. Portanto, entendemos que a identidade é fluída, intercambiante, inscrevendo-se em zonas de fronteiras, nas quais os encontros com a diferença fazem com que se constituam, permanentemente, novas combinações.

Seria este momento de questionar, qual o valor de uma educação para a equidade, onde todos os alunos e alunas sejam valorizados e respeitados em suas subjetivações? Há realmente uma situação de vulnerabilidade moral e social construída nos dias atuais, na educação, no que se refere às meninas?

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a adolescência é caracterizada por transformações no desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social, sendo o período que ocorre entre a infância e a fase adulta, correspondendo à faixa dos 10 aos 19 anos, (OMS, 2004). As mudanças mais significativas ocorrem especialmente em relação ao crescimento dos ossos, amadurecimento de características sexuais, alterações de humor, afirmação da identidade, necessidade de experimentação (o que pode incluir comportamentos de risco), questionamentos sobre a vida, formação de grupos e outros (Amaral, Santos, Silva Paes, Santos Dantas & Santos, 2017; Becker, 2017; Ferreira et. al., 2017).

Já o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), afirma que a adolescência é um período difícil de definir, especialmente por três motivos: 1) cada indivíduo experimenta essa fase de diferentes formas, dependendo da maturidade física, emocional e cognitiva e de outros fatores pessoais, familiares, sociais e comunitários; 2) a maioria não é unânime em todos os países do mundo; 3) ocorre a ausência de uma idade legal que seja universal, o que contribui para que adolescentes se envolvam em trabalhos, casamentos e conflitos, que fazem com que assumam papéis que os privam de viver essa etapa de desenvolvimento. Logo, pensar em meninas no espaço da educação é extremamente necessário para que possamos construir uma sociedade com maior igualdade.

Ribeiro e Vóvio (2017), em suas pesquisas, detectaram que situações de vulnerabilidade social podem produzir desigualdades nas relações sociais. Os estudos apresentados até o momento não deixam dúvidas de que, durante o desenvolver histórico, meninas e mulheres foram deixadas às margens do desenvolvimento do pensar social, principalmente pela impossibilidade de fazerem parte da academia. Na atualidade, segundo os autores, os estudos mostram que contornos de políticas públicas educacionais podem fomentar ou não a desigualdade social. Partindo desta reflexão, a escola pode ser considerada o único equipamento público capaz de transformar realidades e romper com a cultura sexista e opressora.

Santos, Vidal, Bittencourt, Boery, Sena (2010) qualificam a educação como formadora ética e espaço para exercício da cidadania. **Ser Cidadão**, pela concepção grega é aquele que participa e articula as decisões da *Pólis*. Ora, como podem meninas e mulheres que não participaram da vida acadêmica participar da cidadania? Assim sendo a abertura do espaço educacional, a partir da legislação e dos documentos norteadores, PNE (2012), possibilitou igualdade de condições para que meninas pudessem ampliar sua reflexão ética e a construção de cidadania com bases fortes, centradas em concepções epistêmicas e sociais. Para Santos; Vidal; Bittencourt; Boery; Sena (2010, p. 271),

[...] ética pode ser compreendida como uma norma a ser construída e determinada por grupos sociais, com finalidade de traçar um equilíbrio de ações baseada em uma vertente instituída, possuindo como característica a autonomia, a consciência e coerência, permitindo a flexibilidade de ações frente as situações cotidianas.

Esse ponto se torna importante para essa reflexão. A construção ética de meninas por dentro da educação torna-se a possibilidade de desenvolvimento de aprendizagem e habilidades que envolvam o conhecimento, a sensibilidade e a construção de mecanismos para lidar com situações duais e complexas. Santos, Vidal, Bittencourt, Boery, Sena (2010) afirmam que a compreensão e a percepção fundamental sobre as relações humanas, que possibilitam atuação ética são desenvolvidas no processo de formação, por dentro da educação.

Por óbvio se entende, pensando na eticidade das relações e na construção cidadã dos alunos, que o processo educativo de convivência com a diversidade de gênero seria a saída para a construção de uma sociedade com equidade, sendo que tal ação por vezes não ocorre, mesmo estando pautada em

documentos e referências nacionais de educação pois, segundo Brandão; Lopes (2018, p. 108), “a perspectiva de construção social do gênero e da sexualidade é questionada por ser considerada disruptiva à família para certos segmentos religiosos e políticos, não devendo ser tratada na escola.

Garantir que o Estado Laico prevaleça na construção de estratégias de educação para equidade, “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (PNE, 2012, p.1) é um desafio dos mais complexos que se apresentam no contemporâneo, pois não discutir tais questões contribui para a persistência das desigualdades, das discriminações e das expressões de violência contra meninas. Acreditamos com Brandão e Lopes (2018, p. 102) que “o debate sobre gênero na escola pode diminuir o machismo, a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com as diferenças socioculturais.

Boa parte das políticas públicas educacionais, voltadas para a equidade e superação do papel de opressão às mulheres, acaba esbarrando em concepções normativas e culturais o que não permite a desconstrução de certos dogmas, pensamentos e ações. Brandão e Lopes (2018) refletem que as ações de Estado parecem querer valorizar as questões de gênero, sem levar em consideração toda a historicidade que a heteronormatividade carrega para dentro da educação, onde as mulheres e meninas não são consideradas sujeitos de direitos iguais aos meninos. Para eles (idem, p. 106) “é preciso questionar essa visão, e refletir como o silêncio em relação a situações de discriminação por preconceito e violência de gênero contribuem para a reprodução de uma ordem social injusta e desigual”.

Pires (2014) reflete como o silenciamento de meninas nos espaços escolares, torna-se uma forma de controle, assumindo a posição de centro gerador nos ambientes escolares, tornando-se uma parte do saber sobre os modos de ser de cada menina, **coisas de menina, modos de meninas, gestos de meninas**. Esse modo subserviente dado às mulheres e meninas, principalmente pelo condicionamento nos espaços de educação, quando a elas tinham acesso, foi o que declarou socialmente meninas como inferiores aos meninos. Os meninos produzem e as meninas reproduzem.

As políticas públicas de equidade assumem papel inegável na sociedade contemporânea, a de reparar a exclusão histórica de mulheres e meninas, conferindo-lhes a solidão, a opressão e o não desejo. Smith e Santos (2017, p.1084) nos aproximam de um pensar colhido na ação das políticas públicas, trazendo-as como fundamento de combate à valorização do desigual pelo gênero, “percebe-se como a discussão da igualdade necessita ser operacionalizada em ações concretas que busquem interferir nas realidades violadoras de direitos.” Logo, entende-se o gênero como parte essencial e fundamental da humanidade, onde todos os atores devem estar fortalecidos em sua tarefa de ser e estar no mundo. Assim sendo, a educação, como transformadora de realidades, tem essa função de problematizar e responder

as necessidades do momento histórico em que se encontra. Sendo esse momento histórico aquele que clama por equidade.

Há, portanto, diversas formas de abordar as relações que atravessaram meninas e mulheres no decorrer do tempo passado e presente, relações essas que mostram o que não é mais aceitável, o que não é possível de permanecer em construção. Segundo Smith; Santos (2017, p. 1088),

[...] homens e mulheres eram então classificados segundo seu grau de perfeição metafísica, a posição soberana sendo sempre ocupada por um modelo masculino assimilado a uma ordem simbólica neutra, unissexuada e de origem divina. O gênero era imutável, à imagem da hierarquia do cosmo.

Tanto a educação para a equidade, quanto as políticas públicas de direitos humanos têm a tarefa de que a sociedade deixe de relativizar essas construções desiguais, passando a privilegiar e valorizar a alteridade.

Por fim, em função do movimento de luta das mulheres, que modificaram a realidade objetiva, se produziu um modo de pensar a subjetivação que desse conta de pensar no todo. Tal mudança propôs que se pensassem novas instituições, novos fazeres, novos olhares. Governos de forma mundial compreenderam esse movimento e buscaram adequar suas gestões às demandas sociais solicitadas. É imperativo, que a educação teve papel fundamental nesse processo, bem como tratados e leis que balizaram a nova metodologia de **Ser-humano**, primando por acessos igualitários a meninas e meninos aos mecanismos e aparelhos sociais. Nesse sentido, refletem Hennigen e Guareschi (2006), que os seres humanos utilizam seus sistemas para **interpretar, significar, organizar e regular** suas condutas e entender as dos outros, por óbvio que se essas práticas sociais comuniquem ou gerem significados elas se perpetuam, sendo papel do Estado apontar saídas universais, democráticas e acessíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de que a educação para equidade é o que possibilita novas formas de interpretação da realidade é a conclusão mais importante. Segundo Henning e Guareschi (2006), as práticas discursivas só exercem poder pela identificação, e a educação problematiza esses modos de identificação pela diversidade de atores que se encontram em seus espaços de ação, logo, é preciso que o sujeito se reconheça nesses discursos, nessas ações para que isso lhe dê significado.

A questão da **(des)igualdade** acompanha as mulheres no decorrer da história da humanidade, que sempre foi hermética em suas relações de poder, não permitindo que a mulher adentrasse no núcleo social senão com muito enfrentamento, pois o sujeito pensante foi a primeira certeza estabelecida pelo *cogito* cartesiano e a mulher não era considerada um sujeito de pensamento e sim de reprodução. De acordo com Ketzer (2017, p. 96): “O ideário moderno é composto por uma crescente valorização da razão”. As

políticas públicas e os tratados dos quais o Brasil é signatário é que possibilitaram o acesso digno ao aparelho social para algumas mulheres, sendo muitas delas recentemente colocadas em prática pelas políticas públicas educacionais ou afirmativas, que possibilitaram esse espaço de sujeito de pensamento.

Apesar de todas as conquistas das mulheres nas últimas décadas, a sociedade patriarcal e machista é uma realidade, em que ainda se tolera a violência contra a mulher e a ideia de que esta é inferior ao homem. Nesta sociedade, os gêneros foram constituídos para a dominação e submissão, no caso, o gênero masculino foi criado para exercer força, liderança, inteligência, ética para fins de dominação, e o feminino para o cuidado, a fragilidade, incapacidade moral e intelectual, com fins de submissão. O legado deixado pelo patriarcado, para a vida das mulheres, foi a exclusão social. Marinho e Gonçalves (2006) compreendem que a distribuição desigual de poder e controle para os homens criou uma estrutura social opressora para mulheres.

Apenas no século XX, como resultado da organização das mulheres, através do movimento feminista foram evidenciados os anos de crimes contra sua dignidade e, nesse processo, a violência colocase como uma das maiores consequências para a vida das mulheres, tendo como agravante, o fato de que seus agressores e violadores são de sua convivência afetiva, na figura de maridos, ex-maridos, namorados, ex-namorados, pais, padrastos, tios, professores, colegas, amigos, avós... Isso significa dizer que o espaço doméstico e de educação, que sempre foram considerados os lugares da acolhida, segurança e proteção, mostraram ser o lugar do medo, agressão e desrespeito aos direitos humanos de mulheres e meninas.

No Brasil, temos uma situação alarmante, a violência contra a mulher ainda é muito forte. Segundo a última pesquisa Data Senado, sobre violência doméstica e familiar (2015), uma em cada cinco mulheres já foi espancada pelo marido, companheiro, namorado ou ex. Apesar de conquistas como a Lei Maria da Penha e a inclusão do feminicídio no Código Penal, ainda existe muito para ser feito, principalmente porque vivemos um momento político em nossa sociedade onde o conservadorismo e ideias retrógrads vêm ganhando terreno.

Enfrentar a agenda de retirada de direitos é a grande tarefa do movimento de mulheres, das políticas públicas afirmativas e da educação no Brasil, pois não é aceitável permitir retrocessos no que se refere à dignidade e às conquistas de direitos de mulheres mediante políticas públicas de equidade. A articulação de políticas públicas afirmativas e de uma educação para equidade encontra-se ancorada no combate a um modelo de mulher submissa e subserviente, sujeita a violências e explorações, sendo que programas e projetos educacionais que apontem neste sentido se tornam de extrema valia para se cortar o ciclo de opressão e silenciamento.

Nesse contexto, é de extrema importância a realização de atividades educativas para orientações sobre o ciclo da violência doméstica; a cultura do estupro e as armadilhas disfarçadas de falsas promessas,

no recrutamento de mulheres e adolescentes para fins de exploração sexual. **É necessário dar-lhes subsídios para o acesso ao conhecimento e à proteção garantida pelos direitos.**

As políticas públicas de educação para equidade garantem às meninas a reivindicação da construção social e humana de que trata o conceito da humanidade universal. Para que o imperativo de igualdade e humanidade entre homens e mulheres se torne realidade, ainda há de ter muita luta com exigência de coragem e altivez por algum tempo, em busca de construção, respeito e reconhecimento das subjetividades das mulheres. Nesse sentido, as políticas públicas para mulheres e meninas são as sementes que o movimento de mulheres plantou, regou e que agora começa a germinar, pois nenhum outono é eterno e a primavera há de chegar!

REFERÊNCIAS

AUAD, D. RAMOS, M.R.N.; SALVADOR, R.B. **Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006. 96 p. Educar, Curitiba, n. 36, p. 281-284, 2010. Editora UFPR.

BARBOSA, M.G.; MUHLL, E.H. **Educação, empoderamento e lutas pelo reconhecimento: a questão dos direitos de cidadania.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 789-802, jul./set. 2016.

BASTOS, M.H.C. **Educação de Meninas por Fénelon (1852).** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil. História da Educação - RHE v. 16 n. 36 Jan/abr. 2012 p. 147-188.

BRANDÃO, R.B.; LOPES, R.F.F. **“Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação.** Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr. 2018

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012. Igualdade de gênero e desenvolvimento. Visão geral. Washington, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 03 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Plano Brasil Sem Miséria. Decreto nº 7.492 de 02 de junho de 2011e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm Acesso em: 03 de julho de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Institui nova organização SPM. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8030.htm. Acesso em: 08 de julho de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Institui o Programa Mulher: Viver sem Violência e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D8086.htm. Acesso em: 08 de julho de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Cria Mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 09 de julho de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Institui o Crime de Femicídio como crime hediondo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em 09 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 8 de julho de 2019.

DAMASCENO, P.; PONTES, D. **Políticas Públicas para Mulheres no Brasil: Avanços, conquistas e desafios contemporâneos**. Fazendo Gênero, Florianópolis, 2017.

ESMERALDO, G. G. S. L. **O feminismo no plural: para pensar a diversidade constitutiva das mulheres**. Estudos Feministas, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, E. B., PINHO, J. R. O., MOREIRA, J. C. R., OLIVEIRA, A. E. F. D., CASTRO, J. E. F. D., & SOUZA, R. R. **O que muda com a adolescência: Questões da prática assistencial para enfermeiros**. <https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/664>. 2017.

GALVÃO, L.M. **Os entrecruzamentos das lutas feministas pelo voto feminino e por educação na década de 1920**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016, p. 176-203. DOI: 10.12957/dep.2016.16786 . ISSN: 2179---8966

GUARESCHI, N.M.F.; HENNIGEN, I. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. , **Psic. da Ed.**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 57-74.

GUARESCHI, N.M.F.; REIS, C.D; HUNING, S.M.; BERTUZZI, L.D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 7, N. 1, 2007.

KETZER, P. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. **Revista de Filosofia. Argumentos**, ano 9, n. 18 - Fortaleza, jul./dez. 2017

LOURO, G.L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

MARINHO, P.A.S.; GONÇALVES, H.S. **Práticas de empoderamento feminino na América Latina**. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res56.2016.06>. RJ

PIRES, C.M.P. As mortificações da carne e o desejo exposto: controle sobre meninas em instituições católicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 735-750, jul./set. 2014.

RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017

RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L. Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 21 [1]: 267-281, 2011

SANCHES, M.A.; MANNES, M.; CUNHA, T.R. **Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Programa de Pós-Graduação em Bioética, Curitiba/PR, Brasil.

SMITH, A.P.S; SANTOS, L.O. Corpos, identidades e violência: o gênero e os direitos humanos. *Direito e Práx.*, Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 2, 2017, p. 1083-1112.

OLIVEIRA, E. M. Dez anos de políticas para mulheres: avanços e desafios. In: SADER, Emir (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

GEVEHR, Daniel Luciano; FACIO, Mônica Juliana; JUNG, Carlos Fernando. Educação e Feminismo: construindo novas subjetivações, uma revisão de literatura. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 98-113, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9067>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Gevehr, D., Facio, M., & Jung, C. (2020). Educação e Feminismo: construindo novas subjetivações, uma revisão de literatura. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 98-113. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p98-113>