

GÊNERO NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

*Rafael Ferreira de Souza Honorato
Maria Zuleide da Costa Pereira*

Resumo

Neste texto analisamos as agendas de gênero nas redes políticas globais e suas influências na produção de textos de políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, ou seja, é uma análise da governança. Metodologicamente, a pesquisa tem um viés qualitativo e documental, onde são analisados documentos internacionais. Nossas análises ancoram-se nos estudos de Bowe, Ball e Gol (1992) e Ball (2014), que percebem a política como redes situadas no processo de globalização, capaz de exercer influência sobre as políticas educacionais em âmbito global, causando mudanças na economia e na política com vistas à mudar culturas, identidades e as subjetividades. Entretanto, as políticas são parte de um processo contínuo que está sujeito a rejeição total e/ou parcial no contexto da prática. Tal forma de perceber os processos de atuação da política educacional nos dá subsídios para explicar a ausência de discussões sobre gênero no dia a dia da prática docente. O que nos leva a considerar que enquanto imersas nas várias dimensões do poder, as políticas curriculares que buscam a equidade entre os gêneros, através da educação, não são suficientes para provocar uma mudança na cultura machista. Assim, chegamos à configuração Frankenstein de uma política. O texto que emerge dos tensionamentos ideológicos não é representativo de uma única ideologia que estava em disputa no processo de formulação, mas possui aspectos de todas, em intensidades diferentes. Por fim, esse movimento ainda passa despercebido na EJA, onde as diferenças estão sendo constantemente reduzidas à geracionalidade.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Gênero. Educação de Jovens e Adultos. EJA.

GENDER IN YOUTH AND ADULT EDUCATION CURRICULUM POLICIES

Abstract

In this text we analyze the gender agendas in global political networks and their influence on the production of curriculum policy texts for Youth and Adult Education, that is, it is an analysis of governance. Methodologically, the research has a qualitative and documental bias, where international documents are analyzed. Our analyzes are anchored in the studies by Bowe, Ball and Gol (1992) and Ball (2014), who perceive politics as networks situated in the globalization process, capable of exerting influence on educational policies at a global level, causing changes in the economy and in politics with a view to changing cultures, identities and subjectivities. However, policies are part of an ongoing process that is subject to total and/or partial rejection in the context of practice. This way of perceiving the performance processes of educational policy gives us subsidies to explain the absence of discussions about gender in the daily practice of teaching. Which leads us to consider that while immersed in the various dimensions of power, curricular policies that seek equity between genders, through education, are not enough to bring about a change in the macho culture. Thus, we arrive at the Frankenstein configuration of a policy. The text that emerges from the ideological tensions is not representative of a single ideology that was in dispute in the formulation process, but has aspects of all, in different intensities. Finally, this movement still goes unnoticed in Youth and Adult Education, where differences are constantly being reduced to generationality.

Keywords: Curriculum Policies. Gender. Youth and Adult Education.

POLÍTICAS CURRICULARES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Resumen

En este texto analizamos las agendas de género en las redes políticas globales y su influencia en la producción de textos de política curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos, es decir, es un análisis de la gobernanza. Metodológicamente, la investigación tiene un sesgo cualitativo y documental, donde se analizan documentos internacionales. Nuestros análisis están anclados en los estudios de Bowe, Ball y Gol (1992) y Ball (2014), quienes perciben la política como redes situadas en el proceso de globalización, capaces de influir en las políticas educativas a nivel global, provocando cambios en la economía. y en política con miras a cambiar culturas, identidades y subjetividades. Sin embargo, las políticas son parte de un proceso continuo que está sujeto al rechazo total y/o parcial en el contexto de la práctica. Esta forma de percibir los procesos de desempeño de la política educativa nos otorga subsidios para explicar la ausencia de discusiones sobre género en la práctica diaria de la docencia. Lo que nos lleva a considerar que inmersas en las diversas dimensiones del poder, las políticas curriculares que buscan la igualdad entre géneros, a través de la educación, no son suficientes para generar un cambio en la cultura machista. Llegamos así a la configuración de Frankenstein de una política. El texto que surge de las tensiones ideológicas no es representativo de una sola ideología que estuvo en disputa en el proceso de formulación, sino que tiene aspectos de todos, en diferentes intensidades. Finalmente, este movimiento aún pasa desapercibido en Educación de Jóvenes y Adultos, donde las diferencias se reducen constantemente a generacionalidad.

Palabras clave: Políticas curriculares. Género. Educación de Jóvenes y Adultos.

1 SOBRE ESTE ARTIGO

Na década de 1990, pós-Constituição de 1988, a escola brasileira assumiu o desafio de normatizar orientações acerca das questões sexuais e de gênero na educação básica, a fim de produzir e reproduzir padrões para os comportamentos já citados, que passariam a ser assumidos socialmente durante a inserção desses sujeitos na sociedade. A inserção do tema sexualidade e gênero nas políticas curriculares deu-se em 1995 como resposta ao movimento feminista que enfrentava as desigualdades imbricadas na sociedade brasileira e começou a ganhar espaço na discussão sobre direito, bem como forma de honrar os compromissos internacionais relativos às agendas políticas voltadas a sexualidade e ao gênero assumidas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo Estado brasileiro (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Um desses compromissos data do ano de 1990 – a década de Educação Para Todos (EPT) - na Conferência Mundial de Jontiem, que instaura como metas para os países consignatários a oferta de ensino de qualidade com equidade de gênero a todas as crianças, jovens e adultos, reduzindo pela metade os índices de analfabetismo, oferecendo aos jovens e adultos a oportunidade de satisfazer as suas múltiplas necessidades de aprendizagem (DI PIERRO, 2010).

Essa década foi marcada por acontecimentos internacionais importantes tanto para a educação quanto para as questões de gênero. Connel e Pearse (2015) destacam a estratégia conhecida por *gender mainstreaming* (tornar o gênero uma questão central) que tem como intenção fazer com que o Estado construa políticas públicas de gênero em todos os setores do governo, sendo um deles a educação. Tendo em vista essas questões e suas possíveis influências na organização da educação brasileira, refletiu-se em importantes documentos acerca das políticas educacionais e curriculares produzidos na década de 1990, tais como: A lei de diretrizes e bases da educação nacional, os parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, entre outros. Diante da importância desses documentos pareceu-nos indispensável analisar as agendas de gênero nas redes políticas globais e suas influências na

produção de textos de políticas de currículo internacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, ou seja, é uma análise da governança.

Quando analisamos as políticas educacionais do Brasil, percebemos que historicamente a organização da educação nacional é marcada por controvérsia sobre a importância relativa da EJA na agenda das políticas educacionais (HONORATO; COSTA; PEREIRA, 2018; HONORATO, 2018; HONORATO; PEREIRA, 2017). As retóricas educativas dos acordos internacionais, da legislação nacional, levam-nos a compreender que existe um consenso em torno do direito à educação, independente da idade, e uma formação continuada ao longo da vida. Todavia, o que percebemos no tocante a esse consenso é a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos etários (DI PIERRO, 2010).

Parafraseando Dias e Chaves (2015), pensar em uma transversalização do gênero exige que seja constituída uma prática que tenha como eixo norteador a relação teórico-prática, que reflita no desenvolvimento de políticas curriculares e formativas para todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a contemplar a igualdade de gênero, a consciência da diversidade e o respeito às diferenças. Esse objetivo se constitui um fator desencadeador de outras questões importantes, tais como, “global/nacional, nacional/regional, regional/local no processo da elaboração das políticas, ou seja, ela visa a desenvolver-se em contextos nacional e local” (DIAS; CHAVES, 2015, p. 171), o que se torna um processo bem mais complexo tendo em vista a conjuntura política nacional desfavorável tanto de ampliação como de fortalecimento em consequência do avanço do conservadorismo.

Pensando nessas afirmações lembramo-nos da célebre frase de Simone de Beauvoir: “Nunca se esqueça de que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que se manter vigilante durante toda a sua vida”. E a ampliamos dizendo que essa atenção deve ser constante, mesmo sem tais mudanças. Mas, não há como negar que em tempos de conservadorismo, as questões de gênero são as primeiras a sofrer com as mudanças.

Gênero aqui é entendido como uma categoria relacional de análise, um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14), bem como é uma dimensão “[...] central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura, é uma arena em que enfrentamos questões práticas difíceis no que compete à justiça, à identidade e até à sobrevivência” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 25).

A partir dessa ótica, começamos a perceber o espaço da EJA como algo plural, múltiplo e rico em diversidade, algo que superava a dicotomia jovem-adulto e os problemas geracionais. Mas, além disso, foram se tornando perceptíveis as relações de gênero: homem-mulher, mulher-mulher, homem-homem, entre outras. E, sendo a escola o espaço fértil para a (re) produção das desigualdades, por isso concordo com os estudos de Oliveira e Paiva (2009), Paiva (2009) e Haddad e Di Pierro (2000), porque eles reconhecem a superação da ideia de que os sujeitos inseridos nesse contexto são definidos apenas pela diferença de idade ou de geração, passando a entendê-los a partir de suas singularidades que perpassam o gênero, a sexualidade, a raça, a fé, entre outros.

Para o alcance do objetivo a metodologia de análise assumiu uma perspectiva qualitativa de estudo documental, em que realizamos uma análise dos documentos internacionais das agências multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM), que normatizam a construção de políticas para a educação básica, sobretudo as que concernem à EJA.

Teoricamente utilizamos os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) por optarem pela produção contínua de políticas, por meio do ciclo de políticas, o qual servirá de auxílio para as análises voltadas à compreensão de como os processos de transferência das políticas se constituem de um contexto para o outro, ou no momento em que os discursos pedagógicos fundem-se. Esses processos envolvem relações de poder que não são fixas e que acabam sendo descontextualizadas, (re)significando sentidos que tinham a intenção de serem fixos. Desse modo, são recontextualizados em novos sentidos que dão origem a novos discursos e textos na micropolítica (LOPES; MACEDO, 2011).

Como bem lembra Mainardes (2006), a opção por utilizar o Ciclo Contínuo de Políticas nos obriga a fazer uma análise das questões macro e micro, estabelecendo assim relações, ou não, entre elas, dando ênfase às relações de poder e resistências que vão surgindo no processo de atuação e (re)interpretação das políticas nos diferentes contextos. Assim, os conflitos, as negociações, as restrições sobre os temas que vão ser discutidos, ou não, nos processos de tomada de decisão, bem como as estratégias, influências e interesses configuram a atividade micropolítica.

O próximo tópico apresenta uma avaliação sobre as agências multilaterais internacionais explicitando um panorama internacional sobre as políticas educacionais, com maior ênfase sobre as políticas da EJA e suas interlocuções com as questões de gênero.

2 INFLUÊNCIAS E OS INTERESSES NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO GLOBAL

O período pós-1980 marca a crise do Estado de bem-estar social e a expansão do neoliberalismo de mercado (conservador e elitista), que tem F. A. Hayek como um dos principais pensadores. Essa nova estratégia rompe com o paradigma de igualdade do modelo estatizante e defende o paradigma da liberdade econômica, eficiência e qualidade. Este momento tem como principais características: a (livre?) concorrência, fortalecimento da iniciativa privada, competitividade, eficiência, qualidade de serviços e produtos. Tais questões causam efeitos diretos no modelo de sociedade e educação, passando a uma sociedade aberta e uma educação direcionada às exigências de mercado, que viabiliza a seleção dos melhores a partir das aptidões e capacidades tidas como “naturais”.

Na década de 1990 observou-se a criação das novas bases do mercado global e a consolidação desse paradigma, que reordenou a função do Estado que se limita quase sempre à promulgação de políticas públicas, como é o caso da educação. Essas mudanças tiveram sua gênese no modo de produção capitalista e no modo de vida liberal-burguês, ou seja, são fruto dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, das mudanças de relações de trabalho, da compreensão do papel do Estado, entre outros. Esse conjunto de mudanças tem sido nomeado de globalização, portanto, apreende um conjunto de fatores que colocam as pessoas num processo intenso e

acelerado de integração e reestruturação do capitalismo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

O capitalismo é um sistema econômico turbulento; mercados se expandem e colapsam, indústrias crescem e caem, empresas se reestruturam em busca do lucro. A economia neoliberal de nossa geração é mais aberta à promoção individual para uma maioria de mulheres, mas também parece gerar uma masculinidade mais agressiva na administração. Uma masculinidade agressiva e competitiva surge em estudos sobre salões de comércio financeiro, embora, como Peter Levin (2001) nota, seja representada de diferentes maneiras, dependendo das flutuações no ritmo de trabalho. (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 252).

A emergência de uma estrutura que se afirma mais competitiva e agressiva alinha-se ao pensamento de que os efeitos de gênero vão além das relações interpessoais, alcançando reverberações inclusive no campo econômico. Para Connell (2016) a ruptura com o Estado de bem-estar e a valorização da competitividade tem efeitos complexos e importantes nas relações de gênero, como o declínio do papel da mulher nas famílias tradicionais como dona de casa, passando também a ser provedora, forçando a reconstrução cultural da maternidade para contribuir com a economia familiar.

A globalização é uma estratégia de superação da crise do capitalismo e construção de uma nova ordem global, mas também foi responsável por reestruturar as ordens de gênero locais, mesmo sendo um processo generificado em si. A influência que a globalização exerce não ocorre apenas em uma direção, ainda assim não há dúvidas que a pressão global sobre as ordens de gênero dos contextos locais é mais forte do que no sentido inverso (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 276).

Connell e Pearse (2015, p. 277) destacam que o neoliberalismo e a

[...] globalização também criaram novas instituições que operam em âmbito mundial, as quais têm regimes internos de gênero e cada regime de gênero tem suas dinâmicas de gênero – interesses, políticas de gênero, processos de mudança. Instituições de âmbito mundial criam assim novas arenas para a formação e as dinâmicas de gênero. Elas incluem corporações transnacionais, o Estado internacional, mercados globais e a mídia global.

A globalização não é um processo ligado apenas ao setor econômico, repercutindo em diversas dimensões da dinâmica social. Dentre as possibilidades de refletir tal fenômeno, iremos nos deter, neste primeiro momento, em pensar o poder dentro no processo de globalização.

No âmbito político-institucional existe a criação de um Estado global que tem por função consolidar e sustentar essa nova ordem econômica e política global. Em tal cenário o poder global está centrado nas forças de mercado através dos grandes grupos financeiros - Coca-Cola, Nestlé, Honda etc. - que junto com o Estado global definem as estratégias de desenvolvimento da economia, ou seja, pensam as diversas políticas, entre elas a educacional.

Figura 1 - Estado global



Fonte: Adaptado de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 94).

Empresas como as mencionadas anteriormente e outras, tais como: a Toyota, a Microsoft, a Shell, a Glencore Xstrata e a Allianz, formam o grupo das organizações mais poderosas do planeta. Elas possuem seus arranjos de gênero expressas por meio da organização da sua força de trabalho que é bem definida e complexa, sem contar que tem uma cultura administrativa própria. O neoliberalismo possibilitou que elas ficassem mais integradas, em termos de organização, através dos sistemas computadorizados de gestão, mas sua força de trabalho é operada em nichos, gerando uma informalidade no trabalho, cuja maioria dos empregos é de mulheres (CONNEL; PEARSE, 2015).

Segundo Ball (2014, p. 26), a questão central no neoliberalismo é dinheiro e mentes: “[...] é um nexos de interesses comum entre várias formas de capital e de Estado contemporâneo”. Para isso o supracitado autor, a partir dos estudos de Peck e Tickell (2002), elenca que é preciso pensar as três ondas neoliberais que são inter-relacionadas e desiguais, o neoliberalismo proto, roll-back e roll-out, cujo primeiro se refere

[...] ao projeto intelectual, moldado por Hayek e Friedman e outros teóricos libertários. [O segundo está ligado à] desconstrução ativa ou descrédito das instituições keynesiano-assistencialistas e sociais coletivistas [e o último à] construção e a consolidação proposital de formas de estado neoliberalizadas, modos de governança e relações reguladoras. (BALL, 2014, p. 26).

Esse conjunto de instituições globais forma o que Ball (2014) chama de “redes de política”. Tais redes são estratégias para exercer influência global capazes de disseminar outras ideias e modos de agir. Mesmo aglutinadas em torno de uma mesma questão e mesmos objetivos, os interesses que ficam implícitos podem ser diferentes, os participantes dessas redes se associam por vontade própria ou por indução dos governos e/ou organismos multilaterais, buscando ampliar o poder de suas ações através da ação conjunta, melhorando a capacidade de reivindicação na defesa de causas.

As redes de políticas são híbridas e instáveis, apresentam-se como arranjos de um conjunto de organizações envolvidos de diferentes formas e níveis disputando a coordenação e o controle, o que dá origem à “nova governança” que, segundo Ball (2014), é um pluricentrismo composto por redes de múltiplos atores, que rompe com o modelo

monolítico do governo restrito ao Estado. Assim, novas formas de governança vão surgindo instaurando mudanças nas formas de governar, nas formas de controle e nos mecanismos de governação.

Na virada do século houve mudanças na forma de pensar dos sociais-democratas clássicos que inseriram as demandas sociais no pensamento e nas práticas neoliberalistas. Como exemplo temos a fala do patrono do Consenso de Washington, John Williamson, que destacou a necessidade de cuidar do social, da educação e da criação de instituições que operem com vistas à governabilidade da economia. Isso foi expresso em anúncio do então vice-presidente do Banco Mundial (BM), em 1998, Joseph Stiglitz, em que ressaltou que o consenso de Washington já não é mais um consenso (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

[...] as políticas propostas pelo Consenso de Washington são bastante incompletas e, algumas vezes, equivocadas. Coisas importantes foram deixadas de lado: por exemplo, para que os mercados funcionem não basta inflação baixa, é preciso que haja regulação financeira confiável, políticas pró-competição, políticas para facilitar a transferência de tecnologia e transparência nas informações.

Ao mesmo tempo que temos avançado na compreensão dos instrumentos necessários para promover o bom funcionamento dos mercados, também temos ampliado as metas do desenvolvimento: o conceito já inclui outros objetivos, como desenvolvimento sustentável, igualitário e democrático. (STIGLITZ, 1998, p. 691).

É clara a mudança no posicionamento e a crítica ao consenso de Washington, bem como ao conjunto de medidas neoliberais divulgadas na década de 90. A proposta que se apresentava, portanto, é um novo consenso que contemplou as dimensões do emprego, educação, saúde e meio ambiente revendo-se a função do Estado superando a premissa de que “Estado bom” é o “Estado mínimo”. Stiglitz (1998, p. 691) destacou que “[...] a questão não é se o Estado deve ou não intervir. A questão é saber de que forma deve intervir. O mais importante é que não devemos considerar o Estado e os mercados como substitutos um do outro [...]”.

É inegável a capacidade de adaptação do neoliberalismo dentro de uma dinâmica constante de aprendizagem de políticas e reflexão institucional. Esse novo ponto de vista que emergiu na virada do século percebe as duas dimensões envolvidas na manutenção do ideário neoliberal e do próprio capitalismo, o econômico e o social, que se constituem como um foco neomarxista da “economização” do social e da “criação” de outras fontes de lucro (BALL, 2014).

Todavia em ambos os focos

[...] O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, os países industrializados precisam sair na frente para rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação. Com isso a reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento, tendo em vista o atendimento das necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva do âmbito das instituições capitalistas mundiais [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, 43).

A partir disso, tornaram-se mais tênues as relações entre as agências supranacionais, Estado e as grandes corporações levando a agrupamentos externos nos blocos econômicos¹ que estão presentes em todo o globo. Nesse contexto emergem alterações nas relações de poder interinstitucionais provocadas pela descentralização, flexibilização e fortalecimento das organizações da sociedade civil organizando assim novas alianças na busca pela governabilidade sob o auxílio monetário do Capital.

Uma das estratégias desse modelo de gestão pública é a de aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias e o fortalecimento das ideias de “empoderamento” e de “protagonismo local”. De outro lado, a suposta partilha de responsabilidades com organizações da Sociedade Civil imputou-lhe o sentido de “Terceiro Setor”, constituindo-as como parceiras e corresponsáveis no provimento das políticas sociais. No Brasil, esse expediente foi impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos. (SHIROMA; EVAGELISTA, 2014, p. 24).

Parafraseando Ball (2014) essas novas parcerias tiveram como efeito disseminação de instituições privadas e do empreendedorismo social na busca por soluções aos problemas da educação pública. Isso por sua vez desnacionalizou o Estado, tirando-lhe de forma graduação e contínua o controle sobre os sistemas de ensino. Noutras palavras, a política para esse setor tornou a ser pensada em outros locais, por outros atores e organizações, por meio de outros parâmetros. Logo, para Shiroma e Evangelista (2014), as organizações estatais não funcionam de forma isolada na ação e definição das políticas e as redes não se restringem às fronteiras nacionais.

Das inúmeras políticas tributárias do movimento narrado, esse trabalho destaca as educacionais voltadas para a EJA. É comum que os países ricos organizem a escolarização de acordo com as exigências da produção e do mercado. Quanto aos países mais pobres, os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo tratam de influenciar a construção de uma política educacional que inicialmente foi voltada para otimização dos sistemas educacionais com o interesse de atender às demandas da globalização, ou seja, intelectualização do processo produtivo e a formação de consumidores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Nessa conjuntura as políticas educacionais devem ser entendidas como resultados de uma configuração mais ampla de mudanças no sistema econômico, político, cultural e até geográfico do mundo contemporâneo. Daí a origem de tantas reformas executadas - Estados Unidos, Inglaterra, Brasil etc. - para atenderem ao sistema capitalista mundial que impulsionou uma reestruturação global a partir das necessidades neoliberais. No próximo tópico analisamos a inserção das questões de gênero nos textos dessa rede de política tentando perceber os efeitos desse processo de influência na construção dos textos da política e na organização dos sistemas educacionais.

¹ União Europeia (UE), Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta), Mercado Comum do Sul (Mercosul), **Comunidade Andina de Nações (PACTO ANDINO)**, Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC), Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), Mercado Comum Centro-Americano (MCCA), **Aliança do Pacífico, BENELUX, União Euroasiática (UEAA) e Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS)**

3 TRANSFORMANDO AS INFLUÊNCIAS EM TEXTO

No contexto do processo de globalização foram criadas novas instituições e espaços de debate que operam em âmbito mundial, com regimes internos, cada um com suas dinâmicas (interesses, políticas de gênero, processos de mudança). Esses espaços das instituições criaram novas arenas para a formação e as dinâmicas de gênero. Estamos falando das corporações transnacionais, o Estado internacional, mercados globais e a mídia global. Para os interesses de nosso estudo, a UNESCO, fundada em 1945, é a instituição central nas análises, levando em consideração que é a agência da ONU responsável por ter a Educação como uma de suas áreas de atuação (CONNEL; PEARSE, 2015).

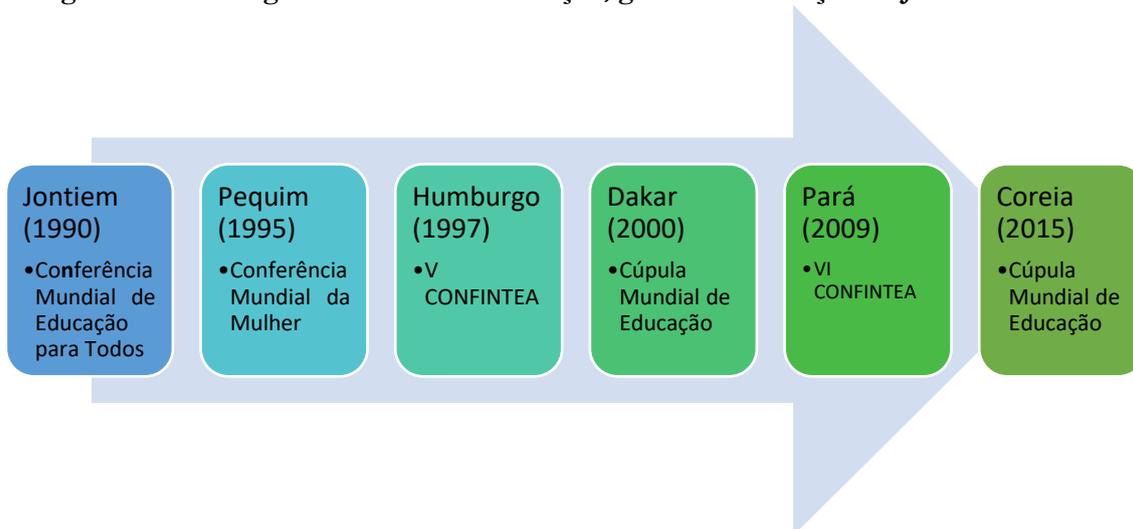
[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre a política e novos canais por meio dos quais os discursos sobre a política introduzem o pensamento sobre a política; e há proliferação, nacional e global, das redes políticas compostas de organizações. [...] (BALL, 2014, p. 34).

Neste sentido, a década de 1990 demonstrou como essa linha é tênue, reunindo um conjunto de espaços que se tornaram verdadeiras arenas com diferentes novas vozes sobre a política que ecoaram e seguiram seus cursos, proliferando-se e alcançando maiores proporções e se tornando cada vez mais coerentes. Se pensarmos na educação básica como um todo vem à mente a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); no caso das questões de gênero ressaltamos a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995) e no caso específico da EJA temos a V CONFINTEA (1997), a Cúpula Mundial de Educação (2000 e 2015) e a VII CONFINTEA (2010).

[...] as relações de gênero: são multidimensionais, tomam forma em regime de gênero e ordens de gênero, são abertas à mudança e tornam-se foco da política e da contestação social. Essas características são encontradas em organizações assim como na vida pessoal [...] empresas, Estados e a economia global, mostrando como podemos entender as relações de gênero e sua política em larga escala. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 252).

A figura 2 ilustra a trajetória de produção dos textos das políticas, que dentro de uma perspectiva de Bowe, Ball e Golde (1992) são textos legíveis (*writerly*), pois são parâmetros que dão possibilidade de intervenção pelo atores que vão (re)criar suas políticas, de acordo com os contextos. A Declaração de Jomtien, no seu primeiro artigo, adverte que “[...] a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (UNESCO, 1990, p. 3). Ou seja, não é uma política pronta para ser atuada, mas um elemento de consulta durante a gestão de políticas que tratem do tema educação, gênero e EJA. Esses documentos possuem uma ordem de gênero que não necessariamente foi aplicada na prática com a mesma intensidade ou interesses postos no documento inicial.

Figura 2 - Marcos globais acerca da educação, gênero e Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Organizada pelo autor, 2017.

Esses documentos foram elaborados durante a reestruturação organizacional, implantada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que teve início na década de 1980 com a criação do fundo para financiamento denominado *Policy Based Loans* (Crédito de Base Política), que acentuou o pacote de medidas neoliberais destacadas no tópico anterior. Tal financiamento foi destinado aos países mais afetados pelo desequilíbrio causado na década de 1970 (BIRD, 1988; BIRD, 1981). Através das “condicionalidades” o banco garantiu sua participação na elaboração de políticas econômicas de longo prazo, prova disso foi a participação do banco na elaboração de políticas para a região Nordeste do Brasil durante os anos 80.

A participação do banco foi central na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos ou como também é conhecida a Conferência Geral da UNESCO, realizada na Tailândia de 05 a 09 de março de 1990, que contou com a presença de 155 países e 150 instituições não governamentais, o que comprova a amplitude e impacto do evento. A iniciativa foi apoiada pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na ocasião o banco se declarou como principal patrocinador da conferência e coordenador da cooperação técnica internacional à educação (BIRD, 1990).

Na conferência foram elaborados dois documentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMEPT) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com ênfase no princípio de Educação para Todos, com qualidade e equidade de gênero, propiciando aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem com a redução do analfabetismo pela metade. Em seus termos, a educação “deve estar universalmente disponível”, cumpre lembrar que existe a prioridade para o ensino fundamental, como destaca o documento (DI PIERRO, 2010):

[...] o principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser

universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade [...]. (UNESCO, 1990, p. 5).

A justificativa para a prioridade à educação inicial já vinha sendo defendida antes pelo Banco Mundial, desde os anos 70. A importância do ensino fundamental para a sustentabilidade da economia global e a “saúde familiar”, aqui compreendida como o controle da natalidade, tomou grandes proporções após essa década. Houve duas preocupações: o controle populacional e a importância da mulher na sustentabilidade mundial e no desenvolvimento dos países (FONSECA, 1998).

Todavia, como principais motivos para elaboração desse documento a declaração destaca em seu preâmbulo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução nº 217A, na III Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que preconiza em seu artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação”. Ressalta ainda a condição econômica que muitos países viviam/vivem: crescimento da dívida, estagnação e decadência da economia, rápido aumento da população e as guerras.

Como o próprio nome já diz, a conferência estava com suas atenções centradas na “erradicação” do “analfabetismo” e universalizar o acesso à escola na infância, garantindo a qualidade daquilo que é ofertado enquanto educação para todos, assim chegando ao que o documento reconhece por equidade. A Declaração em seu art. 3, na meta 1, faz a ressalva de que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 4). Sobre a redução das desigualdades, a própria Declaração discorre nas metas seguintes:

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

Lembrando que tais textos assumem uma linguagem de bem-estar social comum a todos (BOWE; BALL; GOLD, 1992), jamais estariam no documento da DMEPT esses motivos que expressamos acima. Pois, a ideia é colocar na cena política as ideologias neoliberais e as possibilidades neoconservadoras sem que isso gere um alarde ou uma

proposta contra hegemônica seja articulada. Assim, tais enunciados tentam convencer pelas reinvidicações do senso comum e populista e os motivos da política, o que nos faz acreditar que as preocupações com a equidade de gênero não é simplesmente pelo atendimento das pautas de gênero colocadas pelo movimento feminista, mas segue a lei administrativa da oferta e da procura, enquanto o mercado precisa ampliar a mão de obra barata e a competitividade tem um movimento que quer acessar essas instâncias.

Nessa direção o documento apresenta que 100 milhões de crianças não têm acesso à educação, sobretudo ao Ensino Fundamental, das quais 60 milhões são meninas. Sobre o analfabetismo destaca-se um quantitativo de 960 milhões de adultos analfabetos, sendo 640 milhões de mulheres. Observando tais dados, concordamos com Connell e Pearse (2015) sobre a ideia que ordem de gênero somada a outras desigualdades e à opressão tem suscitado reformas de gênero. O movimento feminista é um dos que exercem forte influência sobre tais reformas fomentando campanhas contra leis discriminatórias, violência baseada em gênero, opressão social etc.

A maior parte das ordens de gênero ao redor do mundo privilegia os homens e confere desvantagens às mulheres [...] há diferentes formas de privilégios e desvantagens, e a balança da desigualdade de gênero varia de lugar para lugar. Os custos dos privilégios podem ser altos. Até mesmo a definição de quem pode ser considerado homem ou mulher é passível de contestação. (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 26).

Logo, pensando nos aspectos contraditórios dos textos (BOWE; BALL; GOLD, 1992), questionamos que mulher seria essa que o documento está pensando? É perceptível que a preocupação com a educação da mulher se refere à inserção imediata dela no mercado produtivo por meio da educação escolar de baixa qualidade e aligeirada. É preciso lembrar que o modelo neoliberal empregado esforços para colocar a EJA na agenda dos governos, sem sucesso, o que nos faz avançar a passos muito lentos. Refletindo sobre o fato, isso nos suscita a seguinte questão: a pouca escolaridade tem como efeito a aspiração ao mercado de trabalho em profissões menos prestigiadas, ou seja, não seria essa uma forma de restringir as mulheres a esse espaço?

A duração e os padrões extensivos entre as relações sociais são o que a teoria social chama de “estrutura” [...] Arranjos de gênero de uma sociedade são uma estrutura social nesse sentido [...] Uma estrutura das relações não decide mecanicamente como as pessoas ou grupos agem [...] Mas uma estrutura de relações certamente define possibilidades para a ação e suas consequências. Em uma ordem de gênero fortemente patriarcal, as mulheres podem ser impedidas de ter acesso à educação e a liberdades pessoais, enquanto os homens podem ser excluídos de estabelecer conexões emocionais com crianças [...] Nesse sentido a estrutura social condicionada à prática. No entanto, estruturas não são anteriores à vida cotidiana. Estruturas sociais são atualizadas (tornadas ato) pela atividade humana ao longo do tempo e historicamente criadas. Relações de gênero são atualizadas quando continuamos nos movendo em “modos de comportamento generificado”. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 156-157).

Pensa-se no aspecto contraditório que o texto pode carregar (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Temos um olhar desconfiado sobre os propósitos desse documento, mas não desprezamos a sua importância e seus efeitos na sociedade atual e nas ordens de gênero.

Nossos pensamentos se coadunam com os de Connell e Pearse (2015) sobre a característica mutável das relações de gênero, ou seja, elas estão sempre sendo (re)feitas na vida cotidiana. O trabalho remunerado se tornou parte substancial da identidade feminina de forma que não se opõe à maternidade, mas passou a fazer parte dela.

O que sentimos falta é de elementos mais substanciais que pudessem garantir a equidade não só do acesso, mas da permanência, da conclusão e das mesmas oportunidades no mundo do trabalho, política, cultura etc. Essa característica, Bowe, Ball e Gold (1992) já apresentavam em seu estudo. Assim, revela-se a dificuldade que o documento tem para cobrir todas as eventualidades. Todavia, sabemos que se “[...] as mudanças são possíveis, então ela pode tornar-se um objeto das ações sociais. Esta é uma definição simples de política de gênero – a luta para alterar a ordem de gênero ou para resistir a alterações” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 181). Então, o que observamos nesse primeiro documento é a disputa em nível global de dois projetos, o patriarcal e o feminista, ambos sendo regulados pelo neoliberalismo que tem como objetivo último a consolidação e estabilidade da economia, vencendo quem tem maior poder de influência.

Pensando no elemento da intertextualidade no tempo e no espaço de produção desse texto (BOWE; BALL; GOLD, 1992; CELLARD, 2008) é necessário lembrar que a DMEPT foi elaborada no interstício de outro espaço organizado pela ONU que tem por objetivo debater sobre as “agendas de gênero”² e construir estratégias para o avanço da igualdade de gênero – nomeadas pela ONU de *gender mainstreaming*³ – em todo o globo, desde a década de 1970, integrando as questões de gênero ao Estado. Este conceito foi resultado da organização do movimento feminista que insurgiu e acabou globalizando-se.

Como lembra Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21), “[...] a representação da política muda à luz dos eventos e circunstâncias e *feedback* das arenas de prática [...]”. É importante pensar assim, para não ser reducionista nas análises e acreditar que não há possibilidades de mudança. Mesmo sendo o controle de sentidos da política um aspecto problemático, ele é resultado de lutas e compromissos.

Para Scott (2012), em discussões atuais sobre gênero, parecem não haver um lugar para este, nisso reside a dimensão política dessa categoria. Para a autora, as disputas políticas seguem a partir da incerteza sobre gênero, acrescentando que:

É esta luta política que eu penso que deve comandar nossa atenção, porque gênero é a lente de percepção através da qual nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma “análise de gênero” constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos. (SCOTT, 2012, p. 332).

Assim, a criação de espaços ampliou a conscientização da discriminação e inferioridade em que se encontram as mulheres, bem como negociou compromissos e gerou acordos internacionais, a exemplo da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de

² “Agenda de gênero” é aqui entendida como as pautas, necessidades e interesses que buscam elevar o *status* das mulheres nas sociedades em busca da equidade entre os gêneros.

³ Foi traduzido no Brasil como transversalização de gênero, mas numa tradução livre também se entende como tornar o gênero um elemento central.

Discriminação contra a Mulher, criada em 1979 e em vigor desde 1981, que incidiu diretamente sobre a legislação e as políticas públicas nos países-membro (VIOTTI, 1995).

Inquestionavelmente, as Conferências Mundiais sobre a Mulher (Pequim, 1995; Nairóbi, 1985; Copenhague, 1980; e México, 1975⁴) foram espaços fecundos no diálogo e produção de textos de acordos internacionais. Foi berço do conceito *gender mainstreaming*, em Nairóbi no ano 1985, durante a sua terceira edição, consolidando-se formalmente no ano de 1995 na IV e última edição do evento, em Pequim. Essa proposta foi amplamente difundida entre os organismos multilaterais, na Europa, na década de 1990. Tinha como objetivo analisar os efeitos das políticas em todas as áreas, setores e níveis com nexos nas relações de gênero.

Assim, compreendemos que a DMEPT foi criada com uma lacuna conceitual, já que o que se vinha discutindo enquanto avanço na igualdade de gênero ainda era relacionado ao acesso da mulher aos vários espaços da sociedade: às políticas públicas, à cultura, ao trabalho e a outras questões. Ainda não havia se consolidado um conceito de gênero, o que ocorreu na IV Conferência Mundial sobre a Mulher. A Plataforma de Pequim, elaborada na conferência, ofereceu ao mundo outra possibilidade de se pensar as políticas públicas, tendo como alicerce o gênero, a partir de doze áreas de preocupação:

1. Peso persistente e crescente da pobreza sobre a mulher.
2. Desigualdades e inadequações na educação e na formação profissional e acesso desigual às mesmas.
3. Desigualdades e inadequações em matéria de serviços de saúde e outros afins e acesso desigual aos mesmos.
4. Todas as formas de violência contra a mulher.
5. Consequências para as mulheres, principalmente as que vivem em áreas sob ocupação estrangeira, de conflitos armados ou outros tipos de conflitos.
6. Desigualdade nas estruturas e políticas econômicas, em todas as atividades produtivas e no acesso.
7. Ausência de mecanismos suficientes, em todos os níveis, para promover o avanço das mulheres.
8. Desrespeito de todos os direitos humanos das mulheres e sua promoção e proteção insuficiente.
9. Imagens estereotipadas das mulheres nos meios de comunicação e na mídia e desigualdade de seu acesso aos mesmos e participação neles.
10. Desigualdades de gênero na gestão dos recursos naturais e na proteção do meio ambiente.
11. Persistência da discriminação contra a menina e violação de seus direitos aos recursos.
12. Desigualdade entre mulheres e homens no exercício do poder e na tomada de decisões em todos os níveis. (VIOTTI, 1995, p. 16).

Dentre essas áreas nosso estudo se debruça sobre a segunda devido a seu vínculo mais restrito com a educação, e como a mesma cita o documento, orienta objetivos estratégicos ao cumprimento das metas da DMEPT e dá outras providências ampliando a visão da equidade a partir do acesso, mas garantindo um conjunto de investimentos que precisam ser feitos para garantir que desse acesso a mulher possa ocupar os mais diversos espaços sociais.

⁴ Instituído pela ONU como Ano Internacional da Mulher.

São elencados seis objetivos estratégicos; o segundo “B” que trata da “educação e treinamento da mulher”, em sua quarta meta que trata do estabelecimento de sistemas não discriminatórios de educação e da capacitação, apresenta como medidas a serem adotadas a necessidade de reformas nos sistemas de ensino e suas estruturas e organização de forma a garantir a equidade em forma ampla. Três desses objetivos demonstram o papel central da escola na produção da equidade.

- a) 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: editores, professores, autoridades públicas e associações de pais;
- b) elaborar programas de ensino e material didático para docentes e educadores que aumentem a compreensão da condição, o papel e a contribuição da mulher e do homem na família, conforme definida no parágrafo 29 supra, e na sociedade; nesse contexto, promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos a partir do nível pré-escolar; elaborar, em especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes;
- c) elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo, com vistas a proporcionar-lhes estratégias eficazes para um ensino orientado pelo enfoque de gênero; (VIOTTI, 1995, p. 174, grifo nosso).

Decisões como essas inserem as questões de gênero na escola, e, mais do que isso, comprometem a insituição escolar em assumir o papel de preparar os sujeitos para uma sociedade mais equitativa. A conferência teve um grande impacto mundial devido à intensa participação dos chefes de Estado e da sociedade civil e ao enfoque dado à igualdade entre mulheres e homens.

Infelizmente esse é um processo que esbarrou nos orçamentos reduzidos e na falta de interesse dos burocratas que ainda são maioria no processo de tomada de decisões, assim como define o relatório exibido nas Filipinas, segundo Connell e Pearse (2015). Contudo, conseguiu-se alcançar “três inovações dotadas de grande 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” (VIOTTI, 1995, p. 3).

O conceito de gênero permitiu passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e portanto passíveis de modificação. As relações de gênero, com seu substrato de poder, passam a constituir o centro das preocupações e a chave para a superação dos padrões de desigualdade. O empoderamento da mulher – um dos objetivos centrais da Plataforma de Ação – consiste em realçar a importância de que a mulher adquira o controle sobre o seu desenvolvimento, devendo o governo e a sociedade criar as condições para tanto e apoiá-la nesse processo.

A noção de transversalidade busca assegurar que a perspectiva de gênero passe efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental.

As influências de tais conceitos e enfoques são perceptíveis nas políticas internacionais elaboradas pós 1995. A título de exemplo podemos citar a equalização dos gêneros aparece na V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (UNESCO, 1999), no marco de Dakar (2001) e no Fórum Mundial de Educação (2015), não só com vistas ao acesso, mas à ocupação dos espaços de poder na sociedade chamando a atenção para a necessidade de pensar aspectos como formação de professores, os processos de ensino-aprendizagem, os livros didáticos e o currículo; preocupando-se ainda com a reparação social, por meio da alfabetização das mulheres que tiveram esse direito negado historicamente em outros tempos.

A Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na sua quinta edição, realizada em Hamburgo, na Alemanha, de 14 a 18 de julho, foi considerada um marco por vincular a EJA ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Deu origem à Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999), documentos que exercem influência sobre a EJA. Contou com a presença de

1507 pessoas incluindo 41 ministros, 15 vice-ministros e 3 subministros; 729 representantes de 130 Estados-membros, 2 membros associados, 2 estados não membros, 1 representante da Palestina, 14 representantes do Sistema ONU e 21 representantes de organizações internacionais, 478 representantes de ONG e 237 de fundações. Merecem destaque dois dados: o número de representantes da sociedade civil e o número de parceiros que participaram da organização da Conferência: FAO, OIT, UNAIDS, UNICEF, PNUD, UNFPA, UNHCR, UNIDO, Banco Mundial, OMS, Conselho de Europa, União Europeia e OCED. (IRELAND, 2012, p. 47).

A V CONFINTEA, que contou com o maior público já visto, foi realizada em clima participativo e democrático e definiu a Educação de Jovens e Adultos como

[...] o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 89).

A declaração causou uma transformação no campo político-ideológico da Educação para Jovens e Adultos, bem como das suas funções enquanto formadora de sujeitos sociais. Efeitos esses, de toda uma política internacional em torno da organização da educação mundial, de forma a propagar o que seria a escola, sujeito, conhecimento ideal etc. A Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) fecha um ciclo de conferências iniciadas em 1990, com o intuito de difundir a nova agenda mundial para o desenvolvimento; dentre essas

agendas estava o empoderamento da mulher. O texto defendeu o empoderamento e a integração das mulheres, nele

As mulheres têm direito a oportunidades iguais. A sociedade, por sua vez, depende da contribuição das mulheres em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de aprendizagem voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade, eliminando preconceitos e estereótipos que limitam seu acesso à educação de jovens e adultos e que restringem os benefícios da educação. Qualquer argumentação que restrinja o direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para garantir que não ocorram restrições a esse direito. (UNESCO, 1997, p. 24, grifo nosso).

Na agenda para o futuro, espaço em que se apresentam estratégias e metas para os dez anos pós-declaração, ressalta-se a parte que cabe à educação para que se alcance o desenvolvimento sustentável. Além disso, contribui para percebermos a ação das redes de políticas que ocorreu de forma intensa na década de 1990, que causou uma média de uma conferência mundial por ano, com os mais diversos temas, todavia todos centrados no desenvolvimento.

Desde o início do atual decênio, uma série de conferências chamou a atenção do mundo sobre problemas internacionais cruciais. Após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990), ocorreram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993); a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995); a Conferência das Nações Unidas sobre a Habitação Humana (Habitat II, Istambul, 1996); e, a mais recente, a Cúpula Mundial da Alimentação (Roma, 1996) [...]. (UNESCO, 1997, p. 29).

O eixo comum às conferências era o direito ao desenvolvimento, enquanto que o eixo inaugurado em Jomtien era o direito a educação, que nesse último caso mais tarde ficou restrita à infância. Quanto ao primeiro eixo a V CONFINTEA tentou demonstrar a importância da EJA para o direito ao desenvolvimento, no caso do segundo foi realizado o esforço por resgatar o significado de Educação para “Todos” no seu sentido mais amplo e a partir da perspectiva da educação ao longo da vida (*Lifelong Learning*) (IRELAND, 2009).

No evento se trabalhou em torno de dez temas, são eles:

- Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI;
- A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos;
- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
- A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres;
- A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho;

- A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
- A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos;
- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais. (UNESCO, 1997, p. 30).

Dentre os temas listados, gostaríamos de destacar alguns para o propósito deste texto. O tema 3 que instituía a meta de reduzir até o ano 2000 o analfabetismo feminino em 50%, é importantíssimo para se alcançar o empoderamento feminino uma vez que, como lembra a própria declaração, é uma habilidade necessária para se ocupar de forma eficaz uma posição na sociedade em que se vive. Já o tema 4 para nós é destacadamente o mais importante para este estudo, pois coloca a EJA como um espaço de extrema importância para garantir a igualdade dos gêneros.

Para isso tinha-se como princípio que

[...] A mensagem da paridade e da igualdade de acesso não deve ficar circunscrita a programas destinados a mulheres. Convém, por meio da educação, fazer com que as mulheres tomem consciência da necessidade de elas se organizarem, a fim de que a situação seja modificada e que elas possam desenvolver suas capacidades para estar em condições de ter acesso a estruturas oficiais de poder e à tomada de decisão tanto na esfera privada quanto na pública. (UNESCO, 1997, p. 42).

Assim, estabeleceu-se um conjunto de treze orientações objetivando “promover o empoderamento das mulheres e a equidade de gênero pela aprendizagem de adultos”, assim nomeadas:

- a) reconhecendo e corrigindo a marginalização permanente e a falta de acesso e de igual oportunidade a uma educação de qualidade a que se veem submetidas crianças, jovens e mulheres, em todos os níveis;
- b) estando atentos para que todos os homens e mulheres recebam a educação de que necessitam para satisfazer suas necessidades fundamentais e exercer seus direitos humanos;
- c) sensibilizando mais as jovens e os jovens, os homens e as mulheres, para as desigualdades entre gêneros e para a necessidade de modificar essas relações díspares;
- d) eliminando desigualdades de gênero, em termos de acesso a todas as áreas e níveis de educação;
- e) estando atentos para que políticas e práticas respeitem o princípio de representação equitativa entre gêneros, em particular em matéria de gestão e responsabilização por programas educativos;
- f) combatendo a violência sexual doméstica por meio de educação apropriada para homens e provendo informação e aconselhamento para aumentar a capacidade de as mulheres se protegerem de tais violências;
- g) eliminando obstáculos que impedem adolescentes grávidas e jovens mães de ter acesso à educação formal e não formal;

- h) favorecendo uma pedagogia participativa que tenha em conta especificidades de gêneros, e que reconheça a experiência cotidiana das mulheres e seus resultados tanto no plano afetivo quanto no cognitivo;
- i) ensinando homens e mulheres a reconhecer efeitos gravemente nefastos – particularmente para as mulheres – de políticas de globalização e de ajuste estrutural em todas as regiões do mundo;
- j) tomando medidas legislativas, financeiras e econômicas adequadas, e pondo em marcha políticas sociais, a fim de permitir que as mulheres participem com sucesso de atividades de educação de adultos, pela eliminação de obstáculos e pela criação de clima propício à aprendizagem;
- k) educando mulheres e homens de modo a favorecer o intercâmbio de suas múltiplas tarefas e responsabilidades;
- l) encorajando mulheres a criarem organismos femininos que promovam sua identidade coletiva e provoquem mudanças;
- m) favorecendo a participação de mulheres em processos de tomada de decisão, e presença em estruturas oficiais. (UNESCO, 1997, p. 42).

Entretanto, a única meta a ser cumprida foi a que definia que “[...] a UNESCO deverá estudar a possibilidade de um exame interagência desta Agenda ocorrer no meio do decênio que separa a atual da próxima conferência internacional sobre a educação de adultos” (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 128). Contudo, em documentos posteriores a própria UNESCO chega

[...] à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário [...] tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante neste campo. (UNESCO, 2004, p. 205).

Posterior a esse evento internacional, aconteceu a convocação para a Cúpula Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, realizada no ano de 2000. O evento foi convocado pelo Fórum Mundial de Educação, após os dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos. O objetivo foi uma avaliação e propôs a redimensionalização dos planos e metas instituídos para a década de 90, além da renovação dos mesmos, considerando os novos desafios que suscitava o novo milênio que ora havia começado. Nesse momento há uma reafirmação de outros encontros e declarações internacionais; no texto da Declaração de Dakar, diz o item 4:

Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência

Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados. (UNESCO, 2001, p. 8).

Dakar seguiu a trajetória e determinações desse conjunto de conferências. Contou com a presença de 180 países e 150 ONGs responsáveis por designar a educação como direito humano e fundamental para o desenvolvimento econômico sustentável e a segurança da paz em todos os países envolvidos e outros não participantes. Para tanto estabeleceu como prazo final para o cumprimento de suas metas o ano de 2015, afirmando que os países não devem economizar esforços para garantir a Educação Primária Universal (EPU) até esse prazo.

A avaliação da Educação para Todos (EPT) demonstrou que até 2000 houve avanços; entretanto, o número de crianças sem acesso ao ensino primário e de analfabetos ainda era alarmante, 113 e 880 milhões, respectivamente. Para além desses descritores constatou-se que as questões de gênero ainda permeavam os sistemas educacionais e a aquisição de valores e habilidades humanas não era suficiente para garantir o acesso dos indivíduos à sociedade.

Assim, foram traçados os objetivos:

- III. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- IV. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; (UNESCO, 2000, p. 9).

O ano de 2005 foi datado como um momento importante. Era o primeiro passo para tentar instituir a igualdade de gêneros, garantir o acesso paritário de meninos e meninas no ensino primário e secundário. Diferente da paridade que se refere aos valores numéricos, a igualdade traz elementos mais complexos e difíceis de mensurar, pois implica na oferta de mesmas oportunidades para frequentar a escola, com a ausência de estereótipos de gêneros da didática, currículo, avaliação, entre outras práticas pedagógicas e não afetadas por preconceitos de gênero. Vale ressaltar que em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens.

Assim, para atingir esses objetivos, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, comprometeram-se a “Implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas” (UNESCO, 2000, p. 9).

É importante lembrar-se das palavras de Bowe, Ball e Gold (1992) sobre a dimensão complexa da política e sua possibilidade de (re)interpretação; isso causa uma infinita possibilidade de efeitos devido também à impossibilidade de controlar e prever os resultados da política. O relatório de acompanhamento global da EPT (2003-2004) apresenta alguns dados que nos fazem entender tais afirmações.

Quadro 3 - Paridade entre os gêneros no ensino primário e secundário: perspectivas nacionais de alcançar as metas de 2005 e 2015⁵

		Paridade entre os gêneros no ensino secundário				Nº de países
		Alcançada em 2000	Possibilidade de ser alcançada em 2005	Possibilidade de ser alcançada em 2015	Em risco de não alcançar a meta em 2015	
Paridade entre os gêneros na educação primária	Alcançada em 2000	Albânia, Austrália, Azerbaijão, Barbados, Bélgica, Bulgária, Canadá, Cabo Verde, Chile, Croácia, Chipre, Rep. Tcheca, Equador, França, Geórgia, Alemanha, Grécia, Guiana, Hungria, Indonésia, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Kazaquistão, Kuwait, Rep. da Coreia, Letônia, Lituânia, Malta, Moldava, Holanda, Noruega, Polônia, Romênia, Ruanda, Eslováquia, Eslovênia, Macedônia, Estados Unidos 40	Áustria, Bolívia, Jamaica, Quênia, Malawi, Portugal, Samoa 7	Belize, Botswana, Finlândia, Namíbia, Nicarágua, Panamá, Catar, Espanha, Rep. Unida da Tanzânia, Venezuela 10	Barein, Bangladesh, China, Colômbia, Costa Rica, Dinamarca, Islândia, Irlanda, Malásia, Maurício, México, Mianmar, Nova Zelândia, Filipinas, Federação Russa, Sérvia e Montenegro, Suriname, Suécia, Suíça, Trinidad Tobago, Emirados Árabes Unidos, reino Unido, Vanuatu, Zimbábwe 24	81
	Possibilidade de ser alcançada em 2005	Omã 1	Egito, Irã, Mauritânia, Nepal 4	Brunei Darussalam, Gâmbia, Lesoto, Arábia Saudita 4	Marrocos, Senegal, Tunísia 3	12
	Possibilidade de ser alcançada em 2015	Paraguai 1	Cuba, Sudão, República Árabe Síria 3	Comoros, Congo, Gana, Uganda 4	Argélia, Benin, Cambodia, Chade, República Democrática Popular do Laos, Togo 6	14
	Em risco de não alcançar a meta em 2015	Estônia, Quirgistão, Swazilândia 3	Serra Leoa 1	Burundi, Macau (China), Niger, África do Sul, Tailândia 5	Burkina Faso, Costa do Marfim, Djibuti, Etiópia, Índia, Iraque, Madagascar, Mongólia, Moçambique, Nova Guiné-Papua, Santa Lúcia, Turquia 12	21
Número de países		45	15	23	45	128

Fonte: UNESCO (2003-2004).

Como demonstra a figura 03, após três e quatro anos, as projeções de resultados não são tão positivas. Os países marcados em azul são onde as desigualdades de matrículas evidenciam o desfavorecimento de educação das meninas. Esses países concentram-se na América Latina, no Caribe, na Europa, nos Estados Árabes e na Ásia. Com base nas tendências até o ano 2004, o relatório chegou à conclusão que essas desvantagens iriam manter-se em 2015 e se limitariam ao nível secundário. Em geral, quase 60% dos 128 países, ao que tudo indicava, não alcançariam a paridade entre os gêneros nos níveis primário e secundário até 2005. No entanto, em um bom número desses países existem políticas capazes de produzir paridade num prazo de poucos anos.

A Declaração de Dakar, assim como as que a procederam têm peso político e autoridade jurídica. As mensagens políticas e os compromissos jurídicos podem se reforçar mutuamente, mas não são capazes de se fazer cumprir sem que para isso desenvolvam estratégias contínuas, uma vez que é comum que os contextos insistam em também desenvolver estratégias para resistir à mudança.

⁵ Com base em tendências passadas, 1990-2000, todos os países com IPG entre 0,97 e 1,03 são vistos como já tendo atingido essa paridade.

- Onde os países são mostrados em azul com negrito, são observadas disparidades nas matrículas em detrimento dos meninos, tanto no ensino primário quanto no secundário. O azul sem negrito indica que essas disparidades ocorrem apenas no nível secundário.

- Nove países na zona cor-de-rosa obtiveram, em 2000, altos valores de IPG, tanto no nível primário quanto no secundário, embora as tendências recentes de seus IPGs tenham sido ligeiramente negativas. Eles se encontram numa categoria diferente dos demais países desse grupo, no sentido de que mudanças relativas a políticas poderiam alterar de maneira fácil e rápida suas circunstâncias. Dentre esses países estão a Dinamarca, a Estônia, o Quirgistão, Macau (China), Madagascar, México, Sérvia e Montenegro, África do Sul e Swazilândia.

[...] de maneira geral, as pessoas que se beneficiam de desigualdades têm interesse em defendê-las, enquanto aquelas que arcam com seus custos têm o interesse em terminá-las. Desigualdades de gênero são comumente expressas em termos da falta de recursos das mulheres em comparação aos homens. [...]. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 268).

A Declaração de Jomtien (1990) e o Marco de Ação de Dakar (2000) dão um passo à frente quanto aos tratados sobre direitos humanos, em termos de abrangência. Além disso, suscitaram desafios para outras conferências que são responsáveis por pensar partes desse acordo maior, como é o caso da CONFINTEA. A tabela 1 mostra os índices de analfabetismo em 1990 e 2000 e projeção para 2015.

Evidenciamos que dados como os destacados na figura 4 e o não cumprimento das metas traçadas na década de 1990, como já destacamos durante todo o nosso texto, deixam claro que mesmo concordando com os termos das declarações, durante o seu desenvolvimento nos países membros, as metas esbarravam em dificuldades, ausência de prioridade e falta de investimento. Tais questões somadas ao quadro da V CONFINTEA, que foi um momento ímpar para a Educação de Jovens e Adultos tornando-se um marco entre as outras edições do evento, mas sem causar muitos efeitos na prática, fizeram com que a palavra de ordem da VI CONFINTEA fosse “da retórica à ação”.

Figura 4 - Número estimado de adultos analfabetos – população com idade superior a 15 anos

	Adultos analfabetos (15+)						Percentual de mudanças	
	1990		2000		2015		1990 a 2000	2000 a 2015
	Total (milhares)	% M	Total (milhares)	% M	Total (milhares)	% M		
Mundo	879 130	63	861 966	64	799 152	63	-2.0	-7.3
Países desenvolvidos e em transição	21 970	70	14 895	67	7 521	61	-32.2	-49.5
Países desenvolvidos, dos quais:	857 159	63	847 071	64	791 631	64	-1.2	-6.5
África Subsaariana	131 380	61	135 980	61	132 844	61	3.5	-2.3
Estados Árabes	62 400	63	67 473	64	70 803	64	8.1	4.9
Leste Asiático e Pacífico	232 904	69	186 404	71	114 123	73	-20.0	-38.8
Sul e Oeste da Ásia	382 151	60	412 242	61	436 704	62	7.9	5.9
América Latina e Caribe	41 932	56	39 254	56	33 055	54	-6.4	-15.8

Fonte: UNESCO, 2003, p. 10.

Realizada de 1 a 4 de dezembro de 2009, no Centro de Convenções Hangar, em Belém do Pará, a VI CONFINTEA, ou o Marco de Ação de Belém, reuniu 1.125 participantes de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministro e 16 embaixadores e delegados permanentes junto à UNESCO. O evento se desenvolveu sob o tema “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”, estruturado sobre dois alicerces: a articulação da “educação” e da “aprendizagem” e a ênfase na questão da atuação de políticas públicas.

A CONFINTEA frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”. Destacou a sua compreensão da

natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta. (UNESCO, 2010, p. 3-4).

A Conferência colocou a EJA como um elemento crucial para a equidade, mas, além disso, é um espaço que

[...] permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim).

Assim, quanto ao acesso, inclusão e equidade o Marco de Ação de Belém defende que “[...] não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento [...]” (UNESCO, 2010, p. 11). Propõe ainda, como uma de suas estratégias,

[...] criar espaços e centros comunitários multiuso de aprendizagem e melhorar o acesso e a participação em toda a gama de programas de aprendizagem e educação de adultos voltados para mulheres, levando em conta necessidades de gênero específicas ao longo da vida [...]. (UNESCO, 2010, p. 12).

O documento traz como elemento novo o monitoramento das questões de gênero na EJA, estipulando que “[...] colher e analisar regularmente dados e informações sobre participação e progressão em programas de educação de adultos, por gênero e outros fatores, para avaliar as mudanças ao longo do tempo e compartilhar boas práticas [...]” (UNESCO, 2010, p. 13). Em nenhuma das conferências anteriores foi possível perceber tal iniciativa, o que é de extrema importância para que possamos acompanhar os avanços e continuidades não só quanto ao acesso e promoção, mas quanto às causas para tais questões.

A declaração destaca que iniciativas voltadas para a promoção da igualdade de gênero nem sempre resultam em programas mais relevantes para a maior participação de mulheres [...]. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, status econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. [...]. (UNESCO, 2010, p. 21).

A VI CONFINTEA tentou preencher as lacunas da Declaração Mundial de Jomtien e do Marco de Ação de Dakar no que concerne ao entendimento da Educação de Jovens e Adultos e do trabalho com a diversidade. Esse processo foi iniciado com a V CONFINTEA que inseriu o conceito de educação ao longo da vida. Todavia, os efeitos de tais políticas são mensurados à curto prazo e um fator complicante de políticas de tal envergadura é a manutenção destas. Os custos de políticas de logo prazo pesa nos orçamentos governamentais e a redução no foco da educação e do desenvolvimento enquanto direitos, na agenda da EJA e do gênero tornam-se elementos frágeis na manutenção de tais políticas.

Muitas vezes os princípios supracitados são tratados como elementos estritamente instrumentais ou mesmo como apenas uma retórica que não se operacionaliza.

A Declaração de Incheon foi o último documento analisado por nós, foi aprovada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação, realizado no período de 19 a 22 de maio de 2015, na Coreia do Sul. Esse fórum foi realizado após o término do prazo dado para o cumprimento das metas estabelecidas no marco de Dakar. A Declaração constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030.

As seguintes agências das Nações Unidas, agências multilaterais, organizações da sociedade civil e entidades privadas participaram ativamente e fizeram contribuições cruciais para o desenvolvimento do Marco de Ação da Educação 2030: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a [ONU Mulheres](#) e o Banco Mundial; a Parceria Global para a Educação (Global Partnership for Education – GPE); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Education International (EI); a Campanha Global pela Educação (Global Campaign for Education – GCE); a Campanha da Rede Africana de Educação para Todos (Africa Network Campaign on Education For All – ANCEFA); a Associação da Ásia e Pacífico Sul para a Educação Básica e de Adultos (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE); e a Intel. (UNESCO, 2015, p. 3, grifo nosso).

A ONU Mulheres foi um dos elementos ímpares nessa Declaração, ausente nas anteriores e capaz de fazer a diferença nas questões de gênero e no estabelecimento de metas para atender a essas questões. Como nas demais conferências o evento foi organizado pela UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR. Contou com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. A conferência em tela estabeleceu uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Primeiramente, reconheceu o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento e se baseia em direitos e é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização. O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015. Os membros reconheceram

[...] a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em

incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero. (UNESCO, 2015, p. 4).

Assim, revela-se que a igualdade de gênero é estreitamente ligada ao direito à educação para todos. Alcançar a igualdade de gênero requer uma abordagem baseada em direitos, que garanta que meninas e meninos, mulheres e homens não apenas passem a ter acesso à educação e completem ciclos educacionais, mas também sejam igualmente empoderados na e pela educação. Diferente das demais declarações a igualdade de gênero é o principal foco dessa Declaração, o que remete a uma atenção especial às discriminações que tomam como base o gênero.

Essa Declaração determina que

Para garantir a igualdade de gênero, os sistemas educacionais precisam agir explicitamente para eliminar o preconceito e a discriminação de gênero resultantes de atitudes e práticas sociais e culturais e também de status econômico. Governos e parceiros devem instituir políticas, planejamentos e ambientes educacionais sensíveis a gênero, popularizar questões de gênero na formação de professores e em processos de monitoramento do currículo, além de eliminar a discriminação e a violência de gênero em instituições educacionais para garantir que o ensino e a aprendizagem causem o mesmo impacto em meninas e meninos, mulheres e homens, bem como para eliminar estereótipos e fazer avançar a igualdade de gênero. Medidas especiais devem ser instituídas para garantir a segurança pessoal de meninas e mulheres nas instituições educacionais e no percurso entre as moradias e a escola, em todas as circunstâncias, mas principalmente durante conflitos e crises. (UNESCO, 2015, p. 10).

O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e no âmbito nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizadas, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais.

Sobre as questões de gênero as estratégias ressaltam ser necessário:

- Definir padrões e revisar currículos para garantir qualidade e relevância em relação ao contexto, incluindo habilidades, competências, valores, aspectos culturais, conhecimentos e sensibilidade de gênero. (UNESCO, 2015, p. 19).
- Garantir que o governo revise planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, bem como formação e supervisão de professores, para que eles não reproduzam estereótipos de gênero e promovam a equidade, a não discriminação e os direitos humanos e também fomentem uma educação intercultural. (UNESCO, 2015, p. 20).

- Estabelecer um sistema para coletar, analisar e compartilhar dados relevantes e atualizados sobre os níveis de alfabetização e as necessidades de alfabetização e habilidades básicas em matemática, desagregados por gênero e outros indicadores de marginalização (UNESCO, 2015, p. 21).
- Instituir políticas abrangentes, multifacetadas e coerentes que sejam sensíveis a gênero e a pessoas com deficiências, além de promover normas e sistemas para garantir que as escolas sejam seguras e livres de violência. (UNESCO, 2015, p. 23).

Até aqui, vimos as questões de gênero como um crescente nas políticas educacionais, sendo que na educação o primeiro passo foi dado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e foi evoluindo junto com o campo conceitual e os avanços. “Podemos dizer que o estado internacional tem algum compromisso com a igualdade de gênero; certamente não podemos dizer o mesmo da mídia internacional” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 278).

CONSIDERAÇÕES

Observar a trajetória das políticas analisadas através dos referenciais epistemológicos escolhidos por nós nos levou a compreender alguns aspectos da política do currículo e de gênero, bem como nos deixou algumas outras questões que precisam de um tempo maior para ser analisadas, pois exigem uma maior reflexão e até mesmo a busca de outras fontes. O que não podemos deixar de ressaltar é a complexidade do processo de gestão de uma política educacional, tendo em vista as relações de poder e as várias frentes que existem em torno das políticas em busca de serem representadas. Assim, chegamos à configuração Frankenstein de uma política da educação. O texto que emerge dos tensionamentos ideológicos não é representativo de uma única ideologia que estava em disputa no processo de formulação, mas possui aspectos de todas, em intensidades diferentes.

Esse conjunto de aspectos indica que o currículo se subscreve dentro de um tempo/espço mutável, em um movimento constante de mudança e disputa, tão rápido quanto as políticas, a gestão e atualização dessas políticas possam acompanhar. A prova disso é o fato de que a década de 1990 é marcada pela inserção em massa do gênero nas políticas internacionais defendidas pelos organismos multilaterais, o que nos leva a afirmar que para o Estado Global existe uma política de gênero. Entretanto, na trajetória observamos visões, intensidade e interesses diferentes. Em 1990, na DMEPT, o interesse era marcado pela inserção da mulher na educação; em Pequim (1995), esse interesse é ampliado com a criação de conceitos como gênero, empoderamento e equidade e, assim, foi se desdobrando nas políticas que seguiram esse processo de organização de uma educação global.

A DMEPT possibilitou uma abertura do diálogo sobre gênero na educação, mesmo com as fragilidades conceituais foi elemento imprescindível para as possibilidades futuras. Ou seja, colocou a agenda de gênero sobre a educação como pauta das demais conferências que a seguiram e das avaliações feitas nas outras Cúpulas Mundiais de Educação para Todos. As agências multilaterais foram de suma importância para garantir o diálogo entre os vários segmentos e a democracia na criação de políticas que vão servir como orientação em vários países. Mas, isso também não garantia que os países fossem aderir a tais posicionamentos.

Já no Brasil essas agendas são revistas e não entram nas políticas com a mesma intensidade ou intencionalidade. O infinito número de espaços que geram um conjunto infinito de possibilidades e arranjos gera incontáveis possibilidades de direcionamento para uma mesma política. É exatamente o que aconteceu no Brasil e em outros países que compõem o globo; assim não fosse, os problemas quanto a tais questões estariam resolvidos, ou pelo menos teriam sofrido uma redução considerável.

As políticas têm sido foco das ideologias neoconservadoras e neoliberais, as quais querem fortalecer o cabresto, a regulação das práticas pedagógicas que pode colocar a escola, os docentes e, por consequência, a sociedade dentro dos padrões que eles entendem como certos. No atual contexto educacional o Brasil vive um momento de fortes tensões entre a significação de currículo mínimo, BNCC e os currículos praticados, ou seja, os currículos que as escolas constroem em seus contextos. Para ganhar força nesse movimento de construção de um currículo enciclopédico, tecnicista, machista, branco, heterossexual, cristão etc., outras políticas neoconservadoras vêm pressionando o currículo escolar a assumir um padrão único de cultura cerceando o papel da escola e dos docentes no que concerne à autonomia de (re) criar os processos formativos. Isso gerou um conjunto de políticas superficiais nas formas como combater os preconceitos de gênero, entre tantos outros que existem socialmente, mas esse parece ter uma maior adesão.

O texto é um latifúndio político, onde quem conseguiu uma adesão maior de participantes no momento da negociação leva a maior fatia, ou seja, consegue um espaço maior de representação para seus interesses. Todavia, outra questão é que essa disputa acontece em diferentes contextos e os resultados desses conflitos, mesmo que aconteçam em espaços diferentes em tempos iguais, podem ser diferentes, pois cada contexto pode ter uma aglomeração de interesses diferentes. Assim, pode ser que num cenário nacional as questões de gênero fiquem à margem dos interesses, mas em seus contextos macro ou micro, podem acabar ganhando força e espaço de representação nas políticas locais. A relação entre o macro, meso e micro não obedece a uma hierarquia tão fixa como se imagina.

Sendo assim, não podemos pensar que haja instrumento regulador capaz de retirar dos atores a sua capacidade de reinventar os processos, ao mesmo tempo em que se reinventa. Ou seja, as políticas que buscam mudanças sobre um dado aspecto de um determinado local não são nulas, quando chegam ao processo de atuação e não são seguidas à risca, houve algum efeito. Mesmo para não levar em consideração uma determinada política os atores constroem uma série de argumentos para isso, ao mesmo tempo em que outros atores possuem relações com a política e por isso as defendem. Então, não há uma aceitação, como não há uma rejeição em sua totalidade. Assim, as políticas são frutos de uma disputa e fortalecem os atores que estão sendo colocados nos bastidores ao se apresentarem como instrumentos legais que instituem direitos e uma probabilidade de resistir.

Logo, são produzidos novos sentidos para as demandas sociais. Isto quer dizer que o deslocamento de um currículo nacional, centrado nos modelos da cultura dominante, transforma-se em um currículo mais plural que contemple as culturas, os direitos humanos, éticos, emancipacionistas, inter e transdisciplinar etc. Esses diferentes discursos têm origem na sociedade (contextos) e nas agências políticas que criam as políticas (textos), o que torna relevante entender como os currículos na EJA vêm sendo ressignificados, a fim de trabalhar as relações de gênero, a partir das experiências dos sujeitos e das políticas curriculares.

Este texto, a partir do ciclo contínuo de políticas, analisou os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção das questões de gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a EJA no estado da Paraíba. A forma como se deu o andamento desta pesquisa vem da forma como se concebem as políticas, dentro desse processo contínuo de disputa entre as várias demandas e contextos. Mas, percebemos a necessidade de considerar os discursos oriundos também da escola e dos sujeitos que a constituem, como um passo futuro para a continuidade desta pesquisa, pois os discursos que constituem essas políticas são híbridos culturais que não se limitam às vontades do Estado, mas vão além e mantêm uma relação constante com as práticas desenvolvidas pelos sujeitos nos locais dos quais as políticas falam.

Todavia, o estudo dos textos e as influências que esses sofreram no processo de sua gestão foi uma etapa importante para uma reflexão profunda para que futuramente possamos analisar as práticas docentes, os efeitos e as estratégias políticas que estão sendo vivenciadas no campo da escola.

Essa necessidade de continuidade é fruto da percepção de que estamos começando a compreender que os reais efeitos das políticas no que tange à oferta de serviços, direitos em todos os âmbitos não são assegurados pelos textos das políticas. Entendemos que esses direitos são consequências de disputas e conflitos que forçam as agências governamentais a incluir certas demandas populares na agenda e são capazes de mudar as regras do jogo no processo. Sendo assim, as políticas estatais, governamentais ou quaisquer outras medidas que possam ser feitas através da produção de texto não são capazes de garantir condições concretas de acesso aos direitos instituídos nas políticas. Parece-nos que o direito é contingente e o acesso a eles também, ou seja, tem que haver formas de movimentos contra-hegemônicos.

O gênero, esse também está dentro de um processo contínuo onde as relações de gênero são reinventadas, podendo ser fortalecidas ou dissipadas, mas não somem em sua totalidade, apenas transformam-se; o que querem as políticas internacionais estudadas aqui e os movimentos sociais é a equidade entre os gêneros. Esse conjunto de relações sociais está também dentro de tensões diferentes, com níveis e graus de representações também diferentes. Sendo assim, entendemos que a mulher, dependendo do contexto, vai ocupar espaços diversos em relações sociais, políticas e culturais, mas com fortes tendências à desvalorização ou vinculação do seu papel social às formas subalternas e subordinadas às funções masculinas. A educação nesse caso é o meio por onde esses estigmas são mantidos e assegurados; por isso, em tempo de mudança a educação sempre é uma das primeiras pautas.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, este ainda é um espaço que passa despercebido, onde as diferenças estão sendo constantemente reduzidas à geracionalidade, o que dificulta a gestão de políticas que busquem dar visibilidade a problemas mais recorrentes de permanência desses jovens e adultos no espaço de formação, como também a uma formação mais humanista e crítica do cidadão para que este entenda quais seus direitos e deveres para com a sociedade.

Enquanto isso as relações de gênero vêm causando fortes consequências, tais como: evasão das mulheres donas de casa e mães de família por causa da presença dos filhos na escola, fortalecimento dos estereótipos de que o feminino é mais inteligente, organizado,

sensível, em detrimento de um masculino que deve proteger e manter financeiramente as mulheres.

Um dos fortes agravantes é a supervalorização do caráter compensatório que a EJA carrega. Os documentos restringem a EJA a um espaço para quem teve seu direito à educação afetado durante a “idade certa” e que isso precisa ser reparado, mas essa reparação passa pela inserção no mercado de trabalho, em detrimento de outras questões de suma importância para a formação de um cidadão crítico socialmente. A dimensão da formação para a vida social que transversaliza a dimensão humana, psíquica, emocional, religiosa é colocada à margem, o que acaba contribuindo na formação de atores sociais que não sabem viver com a diferença.

Se quisermos reparar o que foi perdido é necessário fazer de forma a contemplar a formação humana em seus aspectos mais diversos. E não com o compromisso de formar atores que venham a ocupar espaços que sejam sempre desvalorizados, ou como forma de ampliar os números das avaliações externas realizadas pelos organismos financiadores ou multilaterais. Talvez seja esse o compromisso que falta para as políticas da EJA, que hoje ficam no foco do Estado por não ser o foco dos financiamentos internacionais, como em 1990, ou é gerada na correria para ampliar os números nas avaliações dos organismos multilaterais.

A inserção ou não das questões de gênero no currículo da EJA ou de qualquer modalidade ou nível que seja, parece-nos necessitar de um requisito que não necessariamente é a política como texto ou como discurso. É necessário haver interesse dos atores educacionais que desenvolvem as práticas pedagógicas no ambiente escolar, é necessária a adesão dos gestores, docentes, técnicos etc. Mas, uma coisa não existe sem a outra, o que nos leva à relação simbiótica da política com a prática, indissociáveis, mas não necessariamente coerentes.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação global** S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BIRD. **Improving primary education in developing countries: a review of policy options.** Prepared by Marlaine E. Lockead and Adrian M. Vespoor for the participants at the Conference on Education for All, in Bangkok. Washington: The World Bank, 1990.

BIRD. **Lending for adjustment: an update.** Washington: World Bank News (special report), p. 1-27, abr. 1988.

BIRD. **Sector lending for education.** Washington: The World Bank, 1981.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992. 188 p. ISBN 0-415-07789-3.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global.** Tradução de Marília Moschkovich. 3. ed. São Paulo: nVersos, 2015.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Byi8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 31 jul 2021.

DIAS, A. F.; CHAVES, G. N. Experiências de transversalização de gênero no ensino superior. In: PEREIRA, M. Z. C.; ALBINO, A. C. A.; DANTAS, V. X. D. (Org.). **Políticas de currículo e formação: desafios contemporâneos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 31 jul 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jul 2021.

HONORATO, R. F. S. GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: trajetória, influências e textos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 100. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9917?locale=pt_BR. Acesso em: 31 jul 2021.

HONORATO, R. F. S.; COSTA, T. D. da; PEREIRA, M. Z. C. POLÍTICAS CURRICULARES E EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 3, n. 11, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.33465. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.33465>. Acesso em: 31 jul. 2021.

HONORATO, R. F. S.; PEREIRA, M. Z. C. Um olhar do sul para a inserção do gênero currículo da Educação de Jovens e Adultos. **Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul**, v. 2, n. 1, 2018. p. 58-63. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/884>. Acesso em: 31 de julho de 2021.

HONORATO, R. F. S.; PEREIRA, M. Z. C. GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADODA PARAÍBA: (Des) Continuidades. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, v. 8, n. 2, p. 263-283, 2017. ISSN 2177-2886. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rflag/article/view/9563/pdf14>. Acesso em: 31 jul 2021.

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos, 1990-2009: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 22, n. 82, nov. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2447>. Acesso em: 31 de julho de 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.22i82.%25p>.

IRELAND, T. D. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/educacao_adultos_retrospectiva_confinteapdf. Acesso em: 31 jul 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 31 jul 2021.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et al., 2009.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim, 1995. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

PECK, J.; TICKELL, A. Neoliberalizing Space. **Antipode** 34. 2002. p. 380–404. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8330.00247>. Acesso em: 31 jul 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00247>.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, p. 5-22, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 31 jul 2021.

SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. Tradução de Ana Carolina E. C. Soares. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. ESTADO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 31 jul 2021.

STIGLITZ, J. **Neoliberalismo em choque**. O pós-consenso de Washington. 1998. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs12079804.htm>. Acesso em: 8 nov 2009.

UNESCO. **Adult Education since the Fourth International Conference on Adult Education** (Paris, 1985). Hamburg: UNESCO-UIL, Jul. 1997.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: uma agenda para o futuro. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 61p.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2009.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação educativa, 2001. 70p.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Marco de ação de Belém**. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

UNESCO. **O Marco de ação de Dakar Educação para todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

UNESCO. Prelac, uma trajetória para a educação para todos. Panorama socioeducacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. **Revista Prelac**, Santiago, v. 1, ago. 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: VIANNA, C. et al. (Org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

VIOTTI, M. L. R. **Apresentação**. In: DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER. Pequim, 1995.

Submetido em janeiro de 2021

Aprovado em agosto de 2021

Informações do(a)s autor(a)(es)

Nome do autor: Rafael Ferreira de Souza Honorato
Afiliação institucional: Universidade Federal da Paraíba
E-mail: rafaelhono@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6196-0211>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019294625125073>

Nome segundo autor: Maria Zuleide da Costa Pereira
Afiliação institucional: Universidade Federal da Paraíba
E-mail: mzul@uol.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8980-9302>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3059827819739498>