

**ARTIGO****Igualdade de gênero na e por meio da educação: análise crítica da estratégia da UNESCO em meio à guinada neoliberal e neoconservadora*****Gender equality in and through education: a critical analysis of UNESCO's strategy amidst the neoliberal and neoconservative shift*****Juliana Lazzaretti Segat**

julianalsegat@gmail.com

**Ana Gabriela da Silva Vieira**

ags.21@hotmail.com

**Marcio Caetano**

mrvcacetano@gmail.com

**RESUMO**

Em um contexto de desigualdades sociais e crise ambiental, cria-se os ODS, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a partir de uma proposição da ONU – Organização das Nações Unidas. Dentre esses objetivos, ressaltam-se os de número quatro e cinco, que propõem enfrentar, respectivamente, desafios na área da educação e na desigualdade de gênero. Este artigo busca estudar uma estratégia elaborada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – que se alinha aos ODS nº 4 e 5, pois pressupõe a busca da igualdade de gênero na e por meio da educação. O artigo discute tal estratégia, problematizando-a no que diz respeito ao seu alinhamento a discursos neoliberais e neoconservadores. A estratégia, embora paute a igualdade de gênero, se aproxima de uma discussão do feminismo liberal ao não questionar a relação entre o capitalismo e a opressão das mulheres. Também abarca um modelo de educação vinculado à noção neoliberal de “capital humano” e de desenvolvimento econômico, valorizando o acesso das mulheres à ciência e ao mercado de trabalho a partir da educação e silenciando acerca de questões centrais como trabalho do cuidado e as especificidades estruturais do contexto de cada país, sobretudo no Sul Global, onde o racismo e a colonialidade ainda vigoram.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Igualdade de Gênero. Mulheres. Educação.

**ABSTRACT**

In a context marked by social inequalities and environmental crisis, the Sustainable Development Goals (SDGs) are created based on a proposition of the United Nations (UN). Among these goals, particular emphasis is

<sup>a</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>b</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Professora, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>c</sup> Doutor em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF); Professor, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas Rio Grande do Sul, Brasil; Professor Visitante, Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

placed on numbers four and five, which respectively aim to address challenges in the areas of education and gender inequality. This article aims to study a strategy developed by UNESCO – the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – which aligns with SDGs number 4 and 5 as it presupposes the pursuit of gender equality in and through education. The article discusses that strategy, problematizing it regarding its alignment with neoliberal and neoconservative discourses. Although the strategy advocates for gender equality, it leans towards a discussion of liberal feminism by not questioning the relationship between capitalism and women's oppression. It also encompasses an educational model linked to the neoliberal notion of "human capital" and economic development, valuing women's access to science and the job market through education while remaining silent on central issues such as care work and the structural specificities of each country's context, especially in the Global South where racism and coloniality still prevail.

**Keywords:** Neoliberalism. Gender Equality. Women. Education.

## RESUMEN

En un contexto de desigualdades sociales y crisis ambientales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se crearon a partir de una propuesta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Entre estos objetivos, se destacan el número cuatro y el número cinco, que proponen abordar retos en las áreas de educación y desigualdad de género, respectivamente. Este artículo pretende estudiar una estrategia elaborada por la UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – que está alineada con los ODS 4 y 5, ya que presupone la búsqueda de la igualdad de género en y a través de la educación. El artículo analiza esta estrategia, problematizándola en términos de su alineación con discursos neoliberales y neoconservadores. Aunque la estrategia promueve la igualdad de género, se acerca a una discusión del feminismo liberal al no cuestionar la relación entre el capitalismo y la opresión de las mujeres. También adopta un modelo de educación conectado a la noción neoliberal de "capital humano" y desarrollo económico, valorizando el acceso de las mujeres a la ciencia y al mercado de trabajo a través de la educación y silenciando cuestiones centrales como el trabajo de cuidados y las especificidades estructurales del contexto de cada país, especialmente en el Sur Global, donde aún prevalecen el racismo y la colonialidad.

**Palabras clave:** Neoliberalismo. Igualdad de Género. Mujeres. Educación.

## Introdução

Os direitos humanos motivam acaloradas discussões políticas, filosóficas e jurídicas. Os debates se desdobram em eixos sobre sua fundamentação, validade e abrangência. Contudo, independentemente da perspectiva adotada, a controvérsia que ganha maior relevo, sem dúvida, diz respeito à sua efetividade e proteção. Mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, marco referencial daquilo que se entende por direitos humanos na atualidade, as sociedades já empenharam longos caminhos no sentido de identificar e reconhecer, ainda que não universalmente, alguns direitos e de adotar algumas medidas no sentido de resguardá-los.

No cenário global em que a riqueza está concentrada nas mãos de poucos países e sujeitos, existem milhares de indivíduos vítimas de violações aos direitos humanos. São pessoas que não gozam de acesso aos mais básicos recursos para a vida digna. Integrando o contexto sócio-econômico-cultural descrito, muitos são os desafios que o capital vem impondo ao ambiente. Além do aquecimento global, que aumenta a cada ano e contribui com severas mudanças climáticas, o consumo exagerado e uma vida mensurada pela posse, as sociedades têm gerado milhões de

toneladas de detritos que são despejados nos mais variados espaços, quase sempre próximos às camadas populares. Foi pela preocupação com esse cenário que surgiram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). Eles correspondem à reafirmação dos Estados-membros da ONU em relação à validade dos direitos humanos previstos nos tratados internacionais e declarações, abordando encaminhamentos a partir de objetivos e metas com prazo para o cumprimento.

A educação inclusiva, de qualidade e equitativa para todos e todas (ODS 4) e a igualdade de gênero (ODS 5) figuram entre os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU (ONU, s.a.). Cada um dos ODS se desdobra em diversas metas cujo alcance é perseguido por meio de estratégias traçadas pela própria ONU, assim como por suas agências especializadas. No caso dos ODS 4 e 5, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) capitaneia as ações na área da educação enquanto a ONU Mulheres é a principal encarregada pelas ações em prol da igualdade de gênero e do empoderamento feminino. No entanto, os ODS incorporam desafios interconectados, de modo que a realização de um visa contribuir para a dos demais e vice-versa, assim como os trabalhos realizados por cada setor.

Nesse sentido, a UNESCO tem traçado estratégias para o alcance da igualdade de gênero na e por meio da educação. Tais estratégias consubstanciam-se em documentos oficiais que trazem diagnósticos, avaliações, diretrizes, orientações, posicionamentos, parcerias públicas e privadas, prioridades, articulações internas e externas, boas práticas etc., objetivando influenciar políticas educacionais, marcos legais e marcos políticos ao redor do globo.

Dada a extensão dos materiais, pesquisas e ações produzidas, a agência vem ocupando espaço relevante no cenário internacional ao disseminar significados de direito à educação e à igualdade de gênero e suas inter-relações. Mais do que isso, vem disputando espaços com outros organismos internacionais (como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) na condução da internacionalização de políticas educacionais.

Em um cenário global, regional e local de avanço da extrema direita, alimentada pela aliança entre os projetos neoliberais e neoconservadores, aos quais são adeptos muitos desses organismos, parece que chegamos a uma encruzilhada. Tratando-se de lógicas que atuam tanto no nível estrutural como no subjetivo (Brown, 2019), a educação é campo privilegiado para colocar em prática suas empreitadas econômicas, políticas e ideológicas. Assistimos, por um lado, à sua privatização, característica própria da racionalidade neoliberal, e, por outro, à incursão de disputas ideológicas voltadas à manutenção de uma determinada “ordem social” – sobretudo quando falamos de gênero, raça e sexualidades. Sob essa ótica, elevam-se barreiras simbólicas e concretas ao alcance da igualdade de gênero, na e por meio da educação, em diferentes contextos sociais.

Diante dessa conjuntura, o presente artigo pretende analisar uma das estratégias elaboradas pela UNESCO, no marco dos ODS 4 e 5, intitulada “Do acesso ao empoderamento: Estratégia da UNESCO para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019-2025” (UNESCO,

2020), bem como algumas reverberações no contexto brasileiro. Este documento se propõe como orientador das ações e da alocação de recursos da agência, bem como visa promover “a coerência e a natureza coletiva de sua ação”, além de reforçar parcerias com partes interessadas na garantia da igualdade de gênero por meio da educação até 2030 (UNESCO, 2020, p. 4). O monitoramento dos resultados é publicado anualmente e dados do relatório mais recente (publicado em 2023) também servirão à análise no que diz respeito ao Brasil.

A partir desses materiais, objetivamos propor reflexões sobre possíveis perspectivas que seu conteúdo carrega, assim como sobre os desafios de textos que, por um lado, defendem a bandeira da igualdade de gênero na e por meio da educação, mas, por outro, podem repetir estereótipos e reforçar o projeto neoliberal e neoconservador. Somos guiados pela ideia de que, apesar da importância da agência, dos documentos e das ações na área da educação e da igualdade de gênero, é preciso “seguir deslocando aquilo que se apresenta como vitória e continuar expondo as fraturas que constituem os universais” (Macedo, 2019, p. 41).

Estruturamos o artigo em quatro seções: na primeira, é feita uma revisão bibliográfica com vistas a pensar o neoliberalismo, o neoconservadorismo e suas relações com o campo da educação; na segunda, é feita uma breve contextualização da ONU e da UNESCO, dos ODS 4 e 5, assim como da estratégia antes citada; na terceira, passamos à análise de suas nuances; por fim, apresentamos nossas reflexões finais. Do ponto de vista teórico-metodológico, valemo-nos de uma abordagem qualitativa-interpretativa, utilizando como procedimento principal a análise de documentos. Nossa leitura dos dados é realizada a partir de uma perspectiva crítica, alicerçada, sobretudo, em Wendy Brown (2019), Elizabeth Macedo (2019) e Ana Paula Ranzi *et al.* (2022).

## Neoliberalismo e neoconservadorismo: aliança contra o social

Comumente, o neoliberalismo é associado a uma política econômica que foca na privatização da propriedade e dos serviços públicos, na desregulação do trabalho e do capital, na redução progressiva de tributação e no encolhimento do Estado social (Brown, 2019). A essa análise, de caráter neomarxista, Brown (2019) adiciona a análise de Foucault, para quem o neoliberalismo seria uma “reprogramação do liberalismo”, caracterizando-o como uma racionalidade política que transcende os efeitos econômicos ao transformar, também, governos, sujeitos e subjetividades. Nessa racionalidade, princípios de mercado tornam-se:

princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade - escolas, locais de trabalho, clínicas etc. Esses princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo economicus*, transformando-o de um sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do *aprimoramento do capital humano* (neoliberalismo) (Brown, 2019, p. 31) (grifo nosso).

Mas isso não é suficiente. Seguindo o raciocínio de Foucault, Brown (2019) explica que, nessa racionalidade, os mercados, para serem competitivos, precisam de suporte político, o que exige uma nova forma de “governamentalização” do Estado. Assim, os governos são reformatados para servirem aos mercados. Nessa reformatação, o público dá lugar ao mercado como paradigma estatal (Peroni, 2020).

Temos, então, duas características centrais – princípios de mercado como princípios de governo; nova forma de governo que serve ao mercado –, as quais provocam uma governamentalidade que pode se instalar – e se instala, de fato – “em todos os lugares, empreendedorizando o sujeito, convertendo trabalho em capital humano e reposicionando e reorganizando o Estado” (Brown, 2019, p. 31). Trata-se, pois, de uma racionalidade que, estruturalmente, inaugura uma nova etapa do capitalismo, enquanto, no nível das subjetividades, altera valores que levam às condutas (Brown, 2019). Em suma, podemos dizer, assim, que essa racionalidade defende um Estado dito mínimo, não intervencionista, ao mesmo tempo que prega, por meio de uma capilaridade institucional, possível pela reformulação governamental, a ideia do empreendedor de si mesmo.

Neoliberalismo e conservadorismo não são novidades no cenário econômico e político internacional e brasileiro. Contudo, sobretudo a partir da crise financeira de 2008, temos assistido a uma guinada política de uma extrema direita em diferentes países (Hungria, Polônia, França, Itália, Brasil, EUA, Argentina, Reino Unido, etc.), que conjugou tais projetos, até então pensados como pautas distintas (Brown, 2019; Silva, Ferrari, Caetano, 2022). Como destaca Brown (2019), não estamos, hoje, diante de um liberalismo clássico, tampouco diante de um conservadorismo convencional. A crise alimentou um novo formato de neoliberalismo ao passar a ser justificativa para a diminuição da materialização de direitos via políticas sociais (Peroni, 2020; Laval; Dardot, 2019). Isso, por sua vez, fomentou o neoconservadorismo e os apelos antidemocráticos, que aparecem como formas de solucionar a própria crise (Peroni, 2020). Observamos, desse modo, uma retroalimentação: a crise criada pela desregulamentação do capital fomentando um neoliberalismo remodelado e um neoconservadorismo antidemocrático.

Hoje, esses projetos se caracterizam por uma organização em formas partidárias, por sua presença nos espaços formais institucionais, assim como por seus ganhos políticos e governamentais (Silva; Ferrari; Caetano, 2022), que trazem para a cena uma nova correlação de forças na direção de políticas, inclusive educativas (Peroni, 2018). A novidade é, também, a união de discursos pró liberdade, típicos neoliberais, a discursos racistas, masculinistas, militaristas, punitivistas, nacionalistas, anticomunistas, familistas, empreendedores, entre outros, que, de forma mais ampla, alimentam a agenda antipolíticas de justiça social. Para Silva, Ferrari e Caetano (2022, p. 2), essas pautas são sintetizadas em um neoconservadorismo que concentra sua atuação “no enfrentamento à igualdade de gênero, na defesa da família cisheteropatriarcal na oposição sistemática aos direitos populares de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos (LGBTI+)”, assim como na violação de direitos desses grupos, tanto quanto da população negra e indígena.

Esse encontro perigoso de ideias neoliberais e conservadoras, embora não seja novo, tem assumido uma radicalidade e pregado uma polarização poucas vezes vista. Isso, para Brown (2019,

p. 13), está conectado diretamente com a gradativa “perda” de privilégios que a branquitude, a cristandade e a masculinidade garantiam, sobretudo “àqueles que não eram nada nem ninguém”. Diante de todas as características próprias desses novos tempos, concordamos com Silva, Ferrari e Caetano (2022) quando afirmam o caráter estatista de ambas as rationalidades. Para os autores, tanto o neoliberalismo como o neoconservadorismo têm um projeto e finalidades para o Estado, sendo possível:

um governo que determina a liberdade econômica e prega a moralidade conservadora. É importante destacar que eles compreendem as desigualdades econômico-sociais como inerentes à existência. No neoliberalismo, a desigualdade é um dado desejável e regido pela concorrência, o que se encontra com o neoconservadorismo que defende que o indivíduo é naturalmente distinto e que suas assimetrias podem ser entendidas como complementares, arranjo defendido para a família cisheteropatriarcal (Silva; Ferrari; Caetano, 2022, p. 6).

Para além disso, conforme destaca Vera Peroni (2018), com base em Wood (2014), ao contrário do que se prega, o Estado, na lógica neoliberal, não é mínimo. Ao contrário, é presente e necessário para a garantia de uma certa ordem política, social e legal garantidora de estabilidade e previsibilidade essenciais ao capital. Constatamos, portanto, uma mudança significativa nas relações entre Estado e indivíduos, entre público e privado, na qual a responsabilidade é transferida ao indivíduo. Esta é a chave para a governança (Ball, 2010): os membros da família são responsáveis por seus membros, o sujeito é o único responsável por seu (in)sucesso, por sua (in)felicidade, por seu bem-estar.

Neste cenário de ascensão de uma direita informada pelos frutos disformes do neoliberalismo clássico (Brown, 2019), assistimos ataques à educação em, pelo menos, duas frentes distintas. Uma que visa privatizá-la e monetizá-la, espalhando ideais de empreendedorismo e gerencialismo, próprios do pensamento empresarial, tanto na gestão escolar como nos seus conteúdos. Outra que visa afastá-la daquilo a que se destina: estimular o pensamento crítico, diminuir desigualdades e fortalecer a democracia. A primeira visa a maximização do lucro; a segunda complementa a primeira ao objetivar manter alguma “ordem” por meio da naturalização de desigualdades sociais.

Quanto à primeira frente, a introdução da lógica neoliberal na educação se dá por meio da privatização do público. Peroni (2018) explica que isso ocorre de diferentes formas: por meio de alteração da propriedade, do público para o privado; através de parcerias entre instituições públicas e privadas, de modo que o privado acaba por definir o público; ou, ainda, por meio da implantação de uma lógica de mercado nas instituições que permanecem de propriedade do Estado, com a reorganização dos processos de gestão e redefinição do conteúdo de políticas educacionais.

No Brasil, presenciamos esse fenômeno em suas diversas formatações, mas sobretudo por meio de parcerias e aplicação da lógica de mercado ao público. Mesmo que 80% das instituições de educação básica sejam públicas (Peroni, 2020), a formação de docentes e gestores, as rotinas, a gestão escolar e o conteúdo pedagógico estão permeados pela influência direta e/ou indireta do

setor privado (Peroni, 2020). Institutos criados sob a égide da responsabilidade social de grandes corporações passam a disputar espaços em campos onde o Estado afirma não dar conta de estar presente materializando direitos. Vão se infiltrando por meio de parcerias para formação de gestores e professores, estimulando uma lógica mercantil focada em avaliação de resultados e de desempenho mensuráveis; por meio da produção de materiais pedagógicos, instrumentos de avaliação.

Isso fica evidente nas dinâmicas de desenvolvimento e implantação da BNCC e BNC Formação (Macedo, 2019; Barreiros; Drummond, 2021), que contaram/contam com a participação de institutos privados em diferentes momentos, desde a redação até a implantação, confecção de materiais etc. Há claros indicativos da lógica de mercado atuando num campo que é da ordem do público. Nesse sentido, é interessante a análise de Macedo (2019) sobre a presença, na BNCC, de uma concepção comportamental de competências atreladas à responsabilidade do/a aluno/a e/ou professores/as pelo sucesso ou fracasso. A ideia que se dissemina é a de que a competência é algo exterior ao sujeito, atingido ou performado, sem referência a um contexto específico (Macedo, 2019, p. 50).

Tal dinâmica também é notória nos parâmetros internacionais de avaliação estabelecidos por organizações multilaterais como a OCDE (Macedo, 2019), em sistemas nacionais de avaliação, no estabelecimento de metas e de *benchmarks*. Nessa lógica, atividades acadêmicas e pedagógicas são orientadas ao alcance de resultados individuais e institucionais, regionais e nacionais mensuráveis, preferencialmente no curto prazo. Além disso, também retiram a autonomia e automatizam o trabalho de professoras/es, que, cooptados por essa lógica do empreendedorismo de si, acabam muitas vezes seduzidos pelos bons resultados em rankings nacionais e internacionais. Por meio do regime dos números, o Estado encontra uma nova forma de exercer sua vigilância a favor do mercado, seja por meio de comparação, seja por meio de análises de qualidade e eficiência que permitem a inteligibilidade de países, escolas, professores/as e estudantes (Ball, 2010). Assim, em resumo, há uma mercantilização da educação que atinge tanto os professores e os alunos quanto os processos de ensinar e aprender.

Por outro lado, dada a importância da educação na sociabilidade e constituição dos sujeitos, a agenda neoconservadora, alimentada pela nova lógica neoliberal, tem especial interesse neste campo. Um pânico moral vem se instalando de modo a, concomitantemente, tentar paralisar políticas educacionais voltadas à igualdade e à não discriminação e a naturalizar papéis binários, considerados necessários à manutenção de uma pretensa “ordem” (Silva; Ferrari; Caetano, 2022; Caetano; Silva Junior, 2020). Neoconservadores voltam suas forças contra todas as pessoas que, por sua existência e resistências, questionam e desafiam modelos relacionais sustentados como naturais e tudo aquilo que possa desacomodar a lógica hierárquica masculinista branca. Movimentos pró *homeschooling*, escola sem partido, contra a “ideologia de gênero” e a própria falta de vontade política, durante o governo Bolsonaro, de fazer a BNCC acontecer (Macedo, 2019) são exemplificativos das agendas e formas de atuação desse setor.

Esse é um cenário há muito estudado e apontado por estudiosos no campo da educação. Neoliberalismo e neoconservadorismo atuam juntos de forma a atravancar, abertamente ou de

forma escamoteada, qualquer intuito de uma sociedade democrática – democracia aqui entendida como presença de igualdade política (Brown, 2019). No entanto, isso não tem sido considerado pela UNESCO, ao menos não explicitamente. Os discursos da ONU e suas agências trazem promessas de materializar igualdade, justiça social e democracia sem, contudo, ponderar que, para isso ser possível, é preciso repensar a própria racionalidade que rege os Estados, governos e pessoas na atualidade.

## Sistema ONU, UNESCO e os ODS 4 e 5: breve contextualização

Sobretudo após o segundo pós-guerra, acelerou-se um processo de internacionalização de temas que, antes, estavam adstritos aos territórios nacionais. Até então, a forma como cada nação tratava os cidadãos e as cidadãs, em termos de direitos e deveres, era, primordialmente, assunto interno. Com os horrores perpetrados pela guerra, contudo, Estados envolvidos no conflito, capitaneados pelos Estados Unidos da América, organizaram-se a fim de reformular a institucionalização e a governança global que existiam até então, discutindo uma nova organização internacional que pudesse assegurar a paz e a segurança (Ranzi et al., 2022, p. 212-213). Ana Paula Ranzi et al. (2022, p. 212) mencionam que os principais interessados nisso eram os EUA, para quem os problemas enfrentados pelos países europeus eram uma oportunidade para que os valores estadunidenses pudessem ser promovidos no cenário internacional. É nesse contexto que, em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É importante compreendermos esse contexto para atentarmos aos valores políticos e morais estruturantes da organização. Ranzi et al. (2022, p. 213) referem que a criação da ONU foi inspirada “pelo institucionalismo liberal-internacionalista”. Ao agregar princípios do liberalismo clássico – como o otimismo quanto à natureza humana, a cooperação e a crença nos marcos jurídicos para articulação da paz global por meio da adoção de valores universais – e princípios de isonomia, legitimidades, multilateralismo e boa-fé, a organização e suas agências veiculam um liberalismo idealista (Ranzi et al., 2022).

O Sistema das Nações Unidas é composto pela ONU, sua principal organização, bem como por fundos e programas e por agências especializadas, cada qual com suas áreas de atuação, liderança e investimentos (ONU, s.d. [c]). Essas agências, por sua vez, são organizações internacionais autônomas que trabalham com a ONU para atingir suas metas (ONU, s.d. [c]). Dentre tais agências, destaca-se aqui a UNESCO, cuja contribuição para paz, segurança e garantia de direitos humanos se dá por meio da promoção internacional de cooperação nas áreas da educação, ciências, cultura, comunicação e informação (UNESCO, s.d.[a]).

Por meio da realização de eventos, capacitações, produção de dados, compartilhamento de análises e estratégias, auxílio na formulação de marcos legais e políticas públicas, intermediação de parcerias públicas e privadas, investimentos, campanhas de conscientização e *advocacy* etc., a

UNESCO atua nos níveis global, regional e local, disseminando uma certa concepção de educação e de políticas educativas. Conforme analisam Barreiros e Drummond (2021, p. 1215), na visão da agência, o direito à educação se vincula a uma dimensão individual, mas também é apresentado como promessa de desenvolvimento social. O direito à educação, limitado cada vez mais a uma perspectiva de direito à aprendizagem (Barreiros; Drummond, 2021), inclusive no vocabulário da agência, é mobilizado como uma promessa para atingir determinados objetivos. Assim, inevitavelmente, é posicionado em um jogo de poder com significados disputados por diferentes atores e forças políticas.

No Brasil, a UNESCO tem como principal objetivo “apoiar a criação e a implementação de políticas públicas que estejam de acordo com as estratégias definidas pelos Estados-membros” (UNESCO, 2023a), além do alcance e promoção dos ODS da Agenda 2030 (UNESCO, s.d.[b]). Desde os anos 90, ela mantém estreita ligação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), colocando à disposição deste sua expertise técnica. No país, seus projetos são executados por meio de acordo de cooperação técnica com governos federal, estaduais e municipais, com organizações públicas, com a iniciativa privada, com organizações da sociedade civil e com universidades (UNESCO, 2023a).

Por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável realizada em 2015, os Estados-membros, entre eles o Brasil, adotaram 17 ODS a fim de que estes orientassem “políticas nacionais e atividades de cooperação internacional até o ano de 2030, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (Brasil, 2022). Os ODS estão distribuídos em 04 dimensões – social, econômica, ambiental e institucional –, tratando de temas variados, considerados relevantes à transformação do mundo (ONU, 2015). Entre os ODS, destacamos aqui os ODS 4 – educação de qualidade – e 5 – igualdade de gênero. O ODS 4 visa “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, s. d.). Já o ODS 5 objetiva “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, s. d.). Como já mencionado, o primeiro é prioritariamente de responsabilidade da UNESCO enquanto o segundo fica a cargo, majoritariamente, da ONU Mulheres.

No entanto, admitindo que ambos estão interconectados quanto à origem dos problemas e aos resultados que visam ser atingidos, a UNESCO traça estratégias na área da educação que incluem, também, a busca por igualdade de gênero. Nesse sentido, formulou o documento “Do acesso ao empoderamento: Estratégia da Unesco para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019-2025” (UNESCO, 2020).

### **Análise documental: “Do acesso ao empoderamento: Estratégia da Unesco para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019-2025”**

Neste momento, passamos à análise do documento em questão. Adotamos, para tanto, a metodologia qualitativa-interpretativista. De acordo com Arilda S. Godoy (1995), em pesquisas interpretativistas, “o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais

confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (Godoy, 1995, p. 62). Segundo tal paradigma, é inviável observar o mundo descolado das práticas sociais e significados vigentes, assim como dos próprios significados de quem observa (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Nossa capacidade de compreender os fenômenos passa pelas lentes dos sentidos, significados e perspectivas que adotamos.

Desse modo, a pesquisa qualitativa-interpretativista tem como foco o sentido, a interpretação que a pesquisadora faz dos seus dados, de modo que importam as suas leituras (Silva, 2016), considerando-se seus atravessamentos e contextos sociais. A partir disso, valemo-nos do procedimento de análise documental para buscar, nos documentos citados, pistas factuais sobre o problema apresentado (Ludke; André, 1986). Ou seja, sobre os enlaces e desenlaces da racionalidade neoliberal/neoconservadora com as estratégias da UNESCO para promoção da igualdade de gênero na e por meio da educação. Fazemos essa leitura fundamentadas no referencial sobre neoliberalismo e por meio da incorporação de uma perspectiva feminista e de gênero, inspiradas na leitura que Ranzi *et al.* (2022) fazem das produções da ONU Mulheres.

A escolha pela análise desse documento deriva da importância que ocupa na atuação da agência, global e regionalmente – já que visa orientar programas e ações, parcerias e investimentos; em última análise, políticas educativas. Sendo fonte estável e rica do ponto de vista informacional (Ludke; André, 1986), nos permite o contato exploratório com uma síntese de conteúdos que circulam na UNESCO sobre educação e igualdade de gênero e com as possíveis reverberações disso no nosso país. No documento, a UNESCO traz a compreensão de que a igualdade de gênero e a educação de qualidade estão intrinsecamente conectadas, sendo o acesso à segunda essencial à concretização da primeira.

Em uma visão geral, são apresentados dois objetivos estratégicos e três prioridades temáticas. Os objetivos estratégicos são: “reforçar os sistemas educativos para que sejam transformadores e promovam igualdade de gênero” e “empoderar mulheres e meninas por meio da educação para uma vida e um futuro melhores” (UNESCO, 2020, p. 5). Já as três prioridades temáticas são: “melhores dados para embasar a ação”, “melhores marcos jurídicos, de políticas e de planejamento para a promoção dos direitos” e “melhores práticas de ensino e aprendizagem para o empoderamento” (UNESCO, 2020, p. 5).

Ao analisar o texto, é possível aproximá-lo de uma perspectiva da igualdade de gênero adjacente ao feminismo liberal, seguindo a linha presente desde a criação da ONU, presente também em outras agências e setores, sobretudo nas produções da ONU Mulheres (Ranzi *et al.*, 2022). Isso porque se observa a defesa dos discursos igualitário e de defesa da liberdade e autonomia femininas para sua emancipação e empoderamento, assim como a necessidade do Estado para garantir esses direitos por meio de marcos jurídicos e políticos. No entanto, não há contestação ao “capitalismo enquanto forma de opressão” (Ranzi *et al.*, 2022, p. 214) e que vem degradando o ambiente e acirrando ainda mais as desigualdades sociais.

Não se trata de desconsiderar as pautas de “igualdade e liberdade” para a justiça social e a igualdade de gênero, mas é necessário conectá-las aos debates sobre questões étnico-raciais, colonialistas e capitalistas, assim como sobre divisão sexual do trabalho (produtivo e reprodutivo). É que relações de gênero, classe e raça estão interconectadas e se constroem mutuamente (Lugones, 2014), sobretudo quando pensamos as diferentes realidades da América Latina ou mesmo do Brasil.

Além disso, por um lado, alguns termos e formulações contidas no material nos dão pistas de que a lógica neoliberal faz parte dos discursos, objetivos e estratégias da agência. Por outro, alguns trechos apontam para um certo niilismo no tocante ao contexto neoliberal/neoconservador que estimula a desigualdade de gênero e a privatização da educação – movimentos em sentido contrário às pretensões manifestadas pela UNESCO no documento. Traremos aqui algumas passagens do material que nos permitem exemplificar isso.

Uma das fundamentações para a elaboração da estratégia é a seguinte:

A educação das meninas não só produz benefícios para os indivíduos, mas também produz benefícios para a sociedade como um todo. Quando as meninas recebem boa educação, suas vidas e as de seus filhos, famílias, comunidades e países melhoram. As perspectivas de saúde, educação, sociais, econômicas e de liderança aumentam enquanto diminuem a vulnerabilidade à pobreza, doenças, exploração e violência. A melhoria dos resultados educacionais dos meninos também os auxilia a ter uma inserção suave no trabalho produtivo e uma participação ativa na vida social, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais igualitária (UNESCO, 2020, p. 7).

Em resumo: uma boa educação para meninas e mulheres reflete não só na melhoria de suas vidas, mas na vida de seus filhos e filhas, famílias, comunidades e país. Em contrapartida, a melhoria da educação para os meninos é associada a uma melhor inserção no mercado de trabalho e na vida social. Porém, pode-se questionar, em primeiro lugar, o que seria uma boa educação, considerando que, em cada contexto, pode carregar sentidos e significados distintos? Segundo, até que ponto essa lógica reforça, ou não, o sistema familiar e a família cisheteropatriarcal desejada por neoconservadores apoiados por neoliberais? Tal formulação, ainda que possa corresponder a uma realidade – dentre tantas possíveis –, evidencia a reprodução de uma lógica patriarcal segundo a qual a responsabilidade pelo bem-estar da família e das comunidades e o cuidado, de forma geral, são atribuições femininas. Observamos, aí, pistas de uma repetição da divisão sexual do trabalho: mulheres associadas ao cuidado da família e da sociedade; homens associados à força de trabalho e à provisão do sustento.

Passando para as prioridades temáticas, a primeira diz respeito à melhoria dos dados para subsidiar a ação. Nesse ponto, duas questões chamam à atenção quando pensamos naquilo que pode reforçar ou desconstruir visões de mundo que mantêm desigualdades de gênero. A primeira diz respeito ao fato de os indicadores globais do ODS 4 deverem “ser desagregados por sexo” (UNESCO, 2020, p. 10). Isso nos é um indicativo de que, quando passamos do campo das teorias sociais sobre

gênero e desigualdades para os indicadores no campo educacional, muda também a gramática: não se fala em gênero, mas, sim, em sexo. Ou seja, apesar da defesa da proposta em promover igualdade de gênero na e por meio da educação, quando se fala em dados estatísticos, pensa-se a partir de um pragmatismo próprio do neoliberalismo e um binarismo afeito aos neoconservadores – dados facilmente mensuráveis, comparáveis em nível global e que possibilitam compartimentações categóricas binárias em homens e mulheres. O vocabulário atua, assim, de modo a invisibilizar sujeitos e grupos, ainda que, por exemplo, no site da UNESCO no Brasil, na seção “Igualdade de gênero no Brasil”, haja menção ao fato de gênero extrapolar a dicotomia homem-mulher e estar interseccionado com outros marcadores (UNESCO, s.d.[c]).

Nesse item, também é possível fazermos a associação à nova forma de governamentalidade instaurada pelo neoliberalismo. A produção de dados comparáveis globalmente (UNESCO, 2020, p. 11) viabiliza o conhecimento do funcionamento de Estados e de pessoas, apesar de sabermos que há diferenças culturais, sociais, históricas, geográficas e econômicas significativas, sobretudo entre países do Norte e do Sul global, o que, no entanto, não é mencionado como algo a ser considerado para produção e interpretação desses dados. Aliás, os efeitos do colonialismo que se mantêm até hoje nos países do Sul global, devido à exploração e opressão perpetradas por países que têm posições importantes no sistema ONU (a exemplo de França e Reino Unido), são igualmente silenciados.

Já quando o assunto chega à necessidade de melhores práticas de ensino e aprendizagem para o empoderamento, a aproximação entre a gramática da agência e a perspectiva neoliberal na/da educação, vista na seção anterior, sobressai. O texto de destaque no início desse tema prioritário afirma: “a educação é um poderoso motor para o capital humano, o crescimento econômico, a coesão social, a transformação cultural, a sustentabilidade ambiental e a coexistência pacífica” (UNESCO, 2020, p. 14). Notamos que a educação, aqui, é vista como instrumento para o aprimoramento do “capital humano”, visão característica da reformulação neoliberal dos sujeitos (Brown, 2019). Ademais, a ordem em que os objetivos a serem atingidos por meio da educação são elencados também nos interpela: antes de falar em coesão social, transformação cultural e coexistência pacífica, a estratégia coloca a educação como motor para o crescimento econômico. Mesmo sem que seja esta a intenção, sugere-se um reforço de uma lógica mercadológica, na qual a economia sobrepuja o social e é o paradigma a partir do qual o Estado opera.

Ademais, nesse ponto do documento, a educação é delineada, em grande medida, como direito de aprendizagem, algo para o que atentam Barreiros e Drummond (2021) e Macedo (2019) no contexto brasileiro – e é compreensível que assim seja, já que a UNESCO tem laços estreitos com o MEC, influenciando sentidos e objetivos de políticas educativas internas. A diretriz aponta que a educação deve garantir que estudantes tenham “as competências necessárias para o mundo de hoje e para o futuro”, incluindo também “habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais que promovem a autonomia, o pensamento crítico, a gestão de conflitos, a aceitação da diversidade, a criatividade, a liderança, a cooperação, a adaptabilidade e a cidadania global” (UNESCO, 2020, p. 14). Embora revestidas da preocupação com o pensamento crítico, essas intenções também podem traduzir uma linguagem pretensamente universal, que foca na aquisição de competências

e habilidades como atributos performados independentemente do contexto em que o sujeito está inserido e dos marcadores sociais que o atravessam (Macedo, 2019). Parecem, assim, simplificar atributos complexos e que não dependem só da educação, mas da conjugação de políticas que considerem as desigualdades sociais estruturais de cada sociedade.

Nesse ponto da estratégia, algo que chama particularmente a atenção diz respeito ao incentivo para a inserção de meninas e mulheres nas áreas STEM (Ciências, Tecnologias, Engenharia e Comunicação) (UNESCO, 2020, p. 15). É inegável a importância desse movimento, uma vez que, como têm nos ensinado as epistemologias feministas, toda produção de conhecimento é situada e parcial (Haraway, 1995; Graf, 2012). Assim, para que novas perspectivas surjam, para que outras perguntas sejam feitas, para que as condições materiais de vida das mulheres sejam consideradas no fazer científico, é preciso que elas estejam nesses locais.

Esse, aliás, é o único aspecto destacado do Brasil<sup>1</sup> no relatório anual que acompanha e monitora a estratégia (UNESCO, 2023b). Segundo o relatório, como parte da iniciativa #EDUCASTEM2030<sup>2</sup>, a agência treinou 400 professores/as de ensino médio e 500 meninas sobre STEM transformadores de gênero e habilidades digitais em dois estados brasileiros, além de trabalhar com a conscientização de 1300 autoridades municipais na área da educação (UNESCO, 2023b, p. 14). Além disso, preparou materiais digitais com mulheres inspiradoras nas STEM, incluindo mulheres transgêneras e indígenas. Por fim, organizou um cinema itinerante sobre “Garotas em STEM”, circulando por diferentes regiões do país (UNESCO, 2023b, p. 14).

Mesmo que pesquisas evidenciem algum progresso da presença feminina nessas áreas, ainda há muito por fazer. Por exemplo, nos últimos 20 anos, cresceu, no país, o número de publicações científicas de autoras mulheres, porém a disparidade ainda é latente nas áreas das matemáticas, ciência da computação, engenharias, física e astronomia (Bori; Elsevier, 2024). Do mesmo modo, ainda há uma desigualdade de gênero significativa na solicitação de patentes cujas inventoras sejam mulheres apenas (nos últimos 15 anos, manteve-se uma estabilidade entre 3% a 6%) (Bori; Elsevier, 2024). Nesse sentido, a estratégia da UNESCO colabora para que mulheres sejam incentivadas e apoiadas a entrar nessas áreas. No entanto, ser inserida nas STEM está longe de ser suficiente para que, de fato, seja viável ocupar e se destacar nesses campos.

De fato, quando olhamos para o mercado de trabalho, há muito mais homens do que mulheres nessa área – apenas 31% das ocupações em STEM, no Brasil, são de mulheres (UNESCO, 2022) – e, quando elas conseguem se inserir e alcançar cargos mais altos, ganham muito menos que os homens<sup>3</sup> (TST, 2023). Outro dado que se destaca no campo acadêmico é que “a contribuição

<sup>1</sup> Para além desse aspecto, o Brasil é citado no relatório apenas uma vez, junto de outros 17 países que foram beneficiados com capacitação de professores/as em educação para transformações de gênero (UNESCO, 2023).

<sup>2</sup> Segundo o site da UNESCO Brasil, esse projeto “visa a contribuir para a sensibilização e a transformação, por meio de uma abordagem pedagógica da escola, a partir do estímulo aos projetos de vida de meninas e meninos, e priorizando os estudantes pertencentes aos grupos de maior vulnerabilidade social: negros, indígenas, quilombolas, LGBT e de baixa renda” (UNESCO, 2022).

<sup>3</sup> Em cargos de gerência, entre profissionais das ciências e intelectuais, mulheres recebem 63,6% do rendimento dos homens (TST, 2023).

das mulheres por ‘idade acadêmica’ cai de 51%, entre os mais jovens, para 36%, entre cientistas mais experientes” (Bori; Elsevier, 2024, s.p.). Os dados nos dão pistas de que a divisão sexual do trabalho (produtivo e reprodutivo) e a invisibilização do trabalho de cuidado estão a atuar mantendo e fortalecendo desigualdades de gênero (nas suas intersecções com demais marcadores).

Desse modo, observa-se que parte importante do problema vem sendo desconsiderado (ou invisibilizado) em documentos oficiais: a opressão operada pelo capital, em seu formato renovado pelos laços neoliberais e neoconservadores. Mulheres passam a ser estimuladas desde a escola – quando conseguem estudar –, porém não se promove uma percepção do cuidado como valor democrático central e essencial para viabilizar a igualdade de gênero nesses e em outros espaços. Assim, podemos facilmente recair na promessa simples de igualdade apregoada majoritariamente pelo feminismo liberal: conquistar espaços no mundo do trabalho e continuar sobre carregadas com o trabalho de cuidado, nas duplas e triplas jornadas.

A associação do empoderamento feminino à maior inclusão de mulheres em áreas vistas como masculinas, que ostentam *status*, bons salários e visibilidade, merece ser feita com cautela. Fazê-la negligenciando a redistribuição do trabalho do cuidado como essencial ao empoderamento real de todas pode facilmente nos levar a um lugar de sobrecarga física e mental e à delegação do cuidado para outras mulheres – sobretudo mulheres negras –, reforçando divisões sociais entre raças e entre gêneros. Não observamos, no documento em análise, menção a uma educação de gênero que inclua a valorização do trabalho de cuidado, tipicamente atribuído ao feminino, e que é uma barreira, em diferentes partes, à democracia e à justiça social. Esse “esquecimento”, em documento tão importante, reforça, de certa maneira, uma lógica de autonomia financeira desconectada de uma ética do cuidado tão importante nas relações educativas. Isso, mesmo sem a intencionalidade, é combustível aos interesses neoliberais e neoconservadores que estão presentes, por meio de institutos privados e organismos multilaterais, disputando espaço com a UNESCO no campo da educação.

Será que não é preciso dar um passo atrás para desconstruir essas hierarquias, fissurar essas estruturas de poder que fazem com que essas profissões sejam mais bem remuneradas e almejadas? Quando, para além de incentivar meninas e mulheres a ocuparem espaços antes impensados para elas, o caminho oposto e igualmente necessário para uma sociedade democrática, será feito? Quando se incentivará que meninos e homens ocupem os espaços do cuidado? Quando se proporá romper a divisão sexual do trabalho que faz com que desigualdades sejam perpetuadas? A escola é um dos primeiros e principais ambientes onde crianças e jovens acessam normas e modos de constituição e relações entre gêneros, de modo que a educação pode ser campo privilegiado para perpetuar ou desacomodar, aprender ou desaprender. A estratégia foca no que as meninas e mulheres precisam ou podem fazer e deixa para um segundo plano o fato de que gênero é sempre relacional, de modo que também é preciso pensar no que os meninos e homens precisam e podem fazer, a partir da educação de gênero, para contribuir para uma sociedade mais igualitária e equânime.

Diante desses exemplos, o material analisado nos aponta para um caminho de empoderamento de meninas e mulheres por meio da educação que, por um lado, dá pistas do funcionamento de uma

lógica neoliberal e neoconservadora ao reforçar estereótipos que visa combater. Por outro, defende o questionamento de relações de poder baseadas no gênero e o estímulo ao pensamento crítico na educação, elementos claramente opostos ao que vem ocorrendo com a privatização desse campo. A financeirização da educação é pauta ignorada, apesar de ser um motor relevante ao espalhar uma lógica empresarial não só nas gestões escolares, mas nos seus conteúdos, influenciando a constituição de estudantes e suas percepções sobre a relação entre indivíduos e sociedade.

Nesse sentido, o debate de Ranzi *et al.* (2022) sobre a atuação da ONU Mulheres se aplica no caso em análise. Há anos, diretrizes e metas institucionais elaboradas pelas ONU e agências vêm sendo revisitadas e revisadas diante de suas limitações (Ranzi *et al.*, 2022). Apesar de avanços importantes, quando falamos de desigualdade de gênero, ainda são muitos os obstáculos a serem combatidos e eles mudam a depender da região. Embora isso tenha feito dos temas da igualdade de gênero e do empoderamento feminino uma prioridade nos discursos, não vemos reflexos disso na vida e na prática da maioria das mulheres do Sul Global (Ranzi *et al.*, 2022, p. 217). Nesse sentido, ao tratar do empoderamento feminino de forma universal, as diretrizes internacionais “negligenciam as pressões sociais e as condições estruturais que permeiam as realidades sociais de cada país em prol de um movimento individual” (Ranzi *et al.*, 2022, p. 217).

Assim, em conclusão, a estratégia analisada, embora traga importantes ações para a igualdade de gênero na e por meio da educação, negligencia ao dar pouca atenção a desigualdades estruturais e estruturantes, sobretudo das sociedades do Sul Global, as quais são desejadas a partir da perspectiva neoliberal/neoconservadora. De algum modo, mantém, assim, uma perspectiva reformista que não chega ao cerne das desigualdades que visa combater.

## **Considerações finais**

Nossa leitura do material apresentado nos leva à reflexão de que os esforços da UNESCO na sua produção institucional parecem dar pouca importância ao fato de estarmos vivendo em um contexto de ascensão da extrema direita, alimentada por ideais neoliberais e neoconservadores, que atacam frontalmente pautas identitárias, políticas sociais voltadas à diminuição de desigualdades e à luta por justiça social. Trata-se de um movimento que vem ocorrendo em diversos países, ganhando espaço na política, na economia, na mídia e se organizando cada vez mais virtual e presencialmente. Esses movimentos são antidemocráticos e visam manter a hegemonia de uma certa visão naturalizada de hierarquia social que é branca, cristã, masculina e heterossexual (Brown, 2019), contrária à igualdade de gênero que a estratégia analisada objetiva alcançar e promover.

Sendo a educação um dos meios pelos quais se produz “capital humano”, por um lado, e pensamento crítico (ou acrítico), por outro, esse tem sido um campo de disputas importantes nos jogos de poder. Sob o ideário neoliberal, a educação, obrigação do Estado, vem sendo cada vez mais privatizada – seja sua propriedade, sua gestão e/ou seus conteúdos – e se tornando um negócio lucrativo. Além disso, representa uma possibilidade de disseminar ideais mercadológicos e

de consumo conectados à lógica individualista característica de um projeto ou racionalidade que é avesso à ideia de sociedade e, mais ainda, de comunidade. Pelo prisma do neoconservadorismo, em outra frente, a educação é o principal campo de batalha ideológico quando o assunto são pautas compreendidas como ameaças à família tradicional, aos “bons costumes” e tudo o mais que coloca em risco os privilégios da supremacia branca masculina – é o caso da igualdade de gênero e das lutas antirracistas.

Diante disso, temos um cenário no qual, de um lado, organismos internacionais, UNESCO em especial, promovem e produzem um discurso pretendido como universal sobre direitos humanos, direito à educação e igualdade de gênero, que, por isso mesmo, parece entender e atender plenamente as demandas por justiça social. Por outro, temos em curso uma racionalidade neoliberal, reforçada por um neoconservadorismo que sangra da ferida do privilégio destronado que branquitude, cristandade e masculinidade garantiam (Brown, 2019, p. 13), contrária a essas demandas. A questão que surge a partir disso direciona-se àquelas organizações: quais as possibilidades da igualdade de gênero, essencial a uma sociedade que se pretende democrática, concretizar-se em tempos de ascensão política de uma direita que defende, a um só tempo, a financeirização de toda forma de existência e a manutenção de uma moralidade tradicional (Brown, 2019)? E como alcançar igualdade de gênero sem problematizar a divisão sexual do trabalho e incentivar meninos e homens ao cuidado, tanto quanto meninas ao mercado de trabalho em áreas predominantemente masculinas?

Uma perspectiva crítica sobre direitos humanos e a atuação de organizações internacionais criadas e mantidas a partir de um contexto e ideais liberais (Ranzi *et al.*, 2022), sobretudo por países colonialistas do norte global, ajudou-nos a abrir brechas para que tentássemos criar fissuras nos universais e questionar estratégias vistas como vitórias, a fim de ressaltar pontos que, a nosso ver, ainda estão à descoberto nas propostas por elas engendradas. Até que ponto é factível atingir os objetivos propostos em iniciativas por igualdade de gênero na e por meio da educação em um contexto no qual o projeto antidemocrático continua sua empreitada sem ser levado seriamente em conta como algo a ser combatido? Em que medida a realização dessas iniciativas enfrentará a igualdade de gênero em diferentes contextos sociais se esses diferentes contextos não são considerados e se o vocabulário neoliberal acaba, muitas vezes, incorporado às próprias estratégias?

Uma visão voltada a aumentar os parâmetros na educação, sem problematizar a aliança neoliberal e neoconservadora, dificilmente fará as desigualdades, em especial, de gênero, diminuírem, por ser parcial e desconectada da realidade, sobretudo do Sul global, ao desconsiderar um contexto no qual o capital é um dos principais propulsores e orientadores de políticas. Não há como pensar em diminuir desigualdades de gênero sem políticas públicas que deem conta de outros efeitos gerados pelo neoliberalismo e pelo neoconservadorismo. Se direitos sociais como saúde, segurança pública e alimentar, moradia digna, saneamento, lazer etc. não forem materializadas em diferentes contextos, se o racismo continuar a imperar, se a colonialidade persistir, se imperar um pensamento hegemônico produzido no Norte global para ser aplicado ao Sul, a educação não promoverá mudanças substanciais, por também estar imersa nesse jogo de poderes. É preciso que os organismos não subestimem desigualdades estruturais (Macedo, 2019), tampouco os efeitos

nefastos de um movimento antidemocrático impulsionado por neoliberais e neoconservadores. Embora não possamos, nem queiramos, negar os progressos no campo da igualdade de gênero na educação, desacomodar e questionar o que está dado pode gerar movimentos que nos permitem borrar fronteiras e lutar contra discriminações de gênero e suas intersecções.

## Referências

BALL, Stephen. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, v.3, n.1, p. 485-498, 2010.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita . Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, 2021.

BORI Agência, ELSEVIER. *Em direção à equidade de gênero na pesquisa no Brasil*. 2024.

<https://abori.com.br/relatorios/em-direcao-a-equidade-de-genero-na-pesquisa-no-brasil/>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Histórico ODS*. 24 fev. 2022.

<https://www.gov.br/mma/pt-br/acesso-a-informacao/informacoes-ambientais/historico-ods>

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CAETANO, Marcio.; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. “Regras são regras, mesmo quando elas não existem”: pânico moral e multiculturalismo em práticas docentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 834-848, 2020. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54709>

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>

GRAF, Norma Blazquez. Epistemología feminista: temas centrales. In: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos (coord.) *Investigación feminista*: epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, 2012.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *Dardot e Laval*: a “nova” fase do neoliberalismo. Outras Mídias, 2019.

<https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidad y género. In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa. *Tejiendo de otro modo*: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Universidad del Cauca, 2014. p. 57-73.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

ONU. *Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil*. [s.d.](b) <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>

ONU. *Transformando Nossa Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, [s.d.] (a), p. 18-19. <https://brasil.un.org/pt-br>

ONU. *UN System* [s.d.] (c) <https://www.un.org/en/about-us/un-system>

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 41, e241697, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

RANZI, Ana Paula; SALVAGNI, Julice; VERONESE, Marília Veríssimo; ARGILES, Natalia. A agenda política da ONU para as mulheres: uma análise crítica a partir do Sul Global. *Revista Agenda Política*, v. 10, n. 2, p. 205-232, 2022. <https://doi.org/10.31990/agenda.2022.2.9>

SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. *Cadernos neolatinos*, v. 1, n. 2, p. 60-71, 2016. <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9729>

SILVA, José Rodolfo Lopes da; FERRARI, Anderson; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. Masculinismo, neoconservadorismo e pedagogias culturais: investimentos em tradições, essencializações e naturalizações. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2189, 2022.

TST. Tribunal Superior do Trabalho. *Desigualdade salarial entre homens e mulheres evidencia discriminação de gênero no mercado de trabalho*. TST, 08 mar. 2023. <https://tst.jus.br/-/desigualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres-evidencia-discrimina%C3%A7%C3%A3o-de-g%C3%AAnero-no-mercado-de-trabalho>

UNESCO. *Do acesso ao empoderamento: estratégia da UNESCO para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019-2025*. UNESCO: França, 2020.

UNESCO. #EDUCASTEM2030. Brasília, 2022 (atualizado em 8 fev. 2024).  
<https://www.unesco.org/pt/articles/educastem2030?hub=66903>

UNESCO. *Sobre a UNESCO no Brasil*. Brasília, 22 mar. 2023a.  
<https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/about?hub=66903>

UNESCO. *UNESCO's efforts to achieve gender equality in and through education: 2022 highlights*. Unesco: França, 2023b. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386879>

UNESCO. *UNESCO In Brief*. [s.d.] (a) <https://www.unesco.org/en/brief>

UNESCO. *Nossa expertise*. Brasília [s.d.] (b) <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/expertise>

UNESCO. *Igualdade de gênero no Brasil*. Brasília [s.d.] (c)

**Contribuição:** Autor 1 - Concepção e preparação da pesquisa; análise e interpretação dos dados; e redação do texto; Autor 2 - análise e interpretação dos dados; redação do texto e revisão técnica; Autor 3 - assistência com a concepção e preparação da pesquisa, análise e interpretação dos dados, redação do texto e revisão técnica.

**Apoio ou financiamento:** FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (CNPq) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

**Disponibilidade de dados de pesquisa:** O conjunto completo de dados que respaldam os resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

**Editora responsável - Editora chefe:** Angela Scalabrin Coutinho

**Revisor(a):** Giovana Lazzaretti Segat

---

**Como citar este artigo:**

SEGAT, Juliana Lazzaretti; VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; CAETANO, Marcio. Igualdade de gênero na e por meio da educação: análise crítica da estratégia da UNESCO em meio à guinada neoliberal e neoconservadora. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e95501, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95501>

**Recebido:** 14/05/2024

**Aprovado:** 16/09/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

