



UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Priscila Freire Rodrigues

**EDUCAÇÃO SENSÍVEL AO GÊNERO?**  
UMA ANÁLISE PÓS-ESTRUTURALISTA DA POLÍTICA DE  
EDUCAÇÃO DO BRASIL

Tese no âmbito do Doutoramento de Sociologia orientada pela Professora Doutora Virgínia Ferreira e co-orientada pela Professora Doutora Maria Eulina Pessoa de Carvalho e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Maio de 2022

Faculdade de Economia  
da Universidade de Coimbra

Educação sensível ao gênero?  
Uma análise pós-estruturalista da política de educação do Brasil

Priscila Freire Rodrigues

Tese de Doutoramento em Sociologia, orientada pela Professora Doutora Virgínia Ferreira e co-orientada pela Professora Doutora Maria Eulina de Pessoa Carvalho e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de Doutora.

Maio de 2022



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

## **Agradecimentos**

Ao amor incondicional da minha mãe.

À professora Doutora Virgínia Ferreira pelo aprendizado e a paciência com que apoiou e acreditou na minha pesquisa, e por ter me dado a oportunidade de experiências acadêmicas importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Sempre muito atenta às minhas limitações me ajudou a concretizar este trabalho com muito companheirismo.

À professora Doutora Maria Eulina Pessoa de Carvalho que aceitou colaborar com o meu aprendizado mesmo sem a possibilidade de nenhum encontro pessoal e sempre com muita amabilidade.

A Gabriel Iglesias pela compreensão, apoio e sentimento que me fortaleceram em todos os momentos.

Ao colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas que apoiou a minha liberação para o Doutorado e a todas as pessoas na UEA que a possibilitaram.

Às professoras Adriana Bebiano, Clara Keating, Maria João Silveirinha, Maria Antónia, Maria do Rosário, Ana Cristina Santos, Catarina Martins, Isabel Caldeira, Madalena Duarte e Sílvia Portugal, e colegas, Milena, Eliane, Marina, Paula, Monise, Kareen, Sara e Vera do Doutorado nos Estudos Feministas pela experiência cultural, conhecimentos e troca de saberes, amizades e parcerias que, sem dúvida, enriqueceram a minha visão feminista de mundo.

Às professoras Paula Abreu e Sílvia Ferreira e os professores Carlos Fortuna, Elísio Estanque, Arriscado Nunes, José Mendes, Pedro Góis e Claudino Ferreira do Doutorado em Sociologia pelo aprendizado e a partilha de novas e ricas experiências.

A Israel Ribeiro e a Suzete Camurça pela forte e sincera amizade de sempre.

Às queridas Elizângela, Roberta, Dora e Marcela pelo surgimento de uma belíssima amizade.

À professora Doutora Cristina Vieira pela oportunidade de aprendizado e parceria na Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM).

A Bruna Beatriz e a Daiane da Silva, alunas queridas da UEA, que sempre estiveram à disposição para me ajudar.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese.

## Resumo

As questões de gênero na política pública de educação nas últimas duas décadas no Brasil (2000-2019) representam a dinâmica das mudanças políticas e sociais do país em um amplo panorama de avanços e retrocessos quanto ao direito à educação como uma política social de combate à desigualdade. No recente contexto de instabilidade política no país, a força discursiva desses processos demonstrou a sua materialização na perda de políticas de gênero e no modo como afetou as práticas educativas no contexto escolar. Se a dimensão do discurso é algo que importa, esta tese se propôs a compreender como uma noção do sensível ao gênero é formulada e operacionalizada discursivamente na política educativa brasileira.

A reflexão teórica sobre política pública de educação e gênero se insere na discussão sobre o entendimento crítico dessa relação na invisibilidade da desigualdade de gênero. As estatísticas de acesso com referência a taxas de matrículas de meninas e mulheres em todos os níveis de ensino refletem a igualdade formal. A problematização desta realidade implica na negação do gênero como problemática que importa na política educativa, e como deixa de fora outros assuntos como a classe social e “raça”/etnia. Assim, as perspectivas pós-estruturalista e interseccional são os aportes centrais da tese para a discussão das questões de gênero na política da educação. Carol Bacchi, autora ainda desconhecida das pesquisas no Brasil, tem na proposta problematizadora da política o olhar feminista que a desconstrói como um conjunto programático de “soluções” para “o problema”, se explora, desse modo, a política pública em uma abrangência multinível questionando seus pressupostos e representações discursivas.

A pesquisa buscou nos documentos de política nacional e internacional da educação e na participação de docentes e *stakeholders* demonstrar como o entendimento do gênero é movido e se move como um objeto conceitual concorrente e heterogêneo da política educativa com efeitos concretos para a igualdade ou desigualdade entre mulheres e homens na sociedade. Os procedimentos de pesquisa consistiram, assim, na análise de 30 documentos de políticas públicas de educação (orientações internacionais, planos de educação, planos pedagógicos de cursos de licenciatura, dentre outros) para apreender a produção dos seus discursos institucionais. A participação de sujeitos ocorreu em dois momentos, primeiro, com a aplicação de questionários para docentes da educação básica atuantes na cidade de Manaus, alcançando um total de 32 professores e professoras, com o intuito de analisar suas práticas discursivas em sala de aula. Em um segundo momento,

a realização do Inquérito Delphi reuniu 19 pessoas na primeira rodada de participação, provenientes de diferentes setores de envolvimento com a política educativa (assessoria, pesquisa, ONG, etc.) e 7 pessoas na segunda e última rodada, com o objetivo de avaliar as políticas de educação do país e suas projeções futuras sobre a efetivação de uma política sensível ao gênero na educação. A coleta de informações ocorreu no decorrer do ano de 2020 e 2021 durante o contexto da crise pandêmica causado pela Covid-19, o que impossibilitou o contato presencial com os sujeitos. Também é importante sublinhar que o contato com os/as docentes da educação básica foi difícil devido a tensão em torno da temática “gênero e sexualidade” provocada pelo governo deferal de Bolsonaro (2019-2022).

O estudo contribui, portanto, para o entendimento de que o gênero na política de educação não é meramente um dado, e sim uma forma de governamentalidade das relações sociais e pode servir aos mecanismos neoliberais da política de direita. A conclusão demonstra de maneira crítica os efeitos da atual política educativa do Brasil, que apontam para uma *higienização do gênero* e “o gênero neutro” como mecanismo simbólico de vigilância e de regulação da masculinidade hegemônica. Outrossim, se afirma que o olhar para proposições pró-igualdade deve atentar para o quê os sujeitos da educação definem e como definem a dimensão do gênero na política pública.

**Palavras-chave:** “sensível ao gênero”, crítica feminista, política pública de educação, interseccionalidade, Brasil.

## **Abstract**

Gender issues in education policy in the last two decades in Brazil (2000-2019) represent the dynamics of political and social changes in the country in a broad panorama of advances and setbacks regarding the right to education as a social policy to reduce inequality. In the context of instability, the discursive force of these processes demonstrated its materialization in the loss of gender policies and in the way it affected educational practices in the school context. If the discourse dimension is something that matters, this thesis aims to understand how a notion of “gender sensitive” is discursively formulated and operationalized in Brazilian educational policy.

The theoretical reflection on educational policy and gender is part of the discussion about the critical understanding of this relationship in the invisibility of gender inequality in education. Statistics of access, with reference to enrollment rates for girls and women at all levels of education reflect formal equality. The problematization of this reality implies the denial of gender as a problem that matters in educational policy, and as it leaves out other issues such as social class and “race”/ethnicity. Thus, the post-structuralist and intersectional perspectives are the central contributions of the thesis to the discussion of gender issues in education policy. Carol Bacchi, an author still unknown in Brazil, problematizes policy from a feminist stance that deconstructs it as a programmatic set of "solutions" for "the problem" and, in this way, public policy is explored in a multilevel scope, questioning their presuppositions and discursive representations.

Based on national and international education policy documents, and teacher and stakeholder participation. This research sought to demonstrate how the understanding of gender is moved and moves as a concurrent and heterogeneous conceptual object of educational policy with concrete effects for equality or inequality among women and men in society. The research procedures consisted, therefore, in the analysis of 30 documents of public education policies (international guidelines, education plans, pedagogical plans for degree courses, among others) to apprehend the production of their institutional discourses. The participation of subjects took place in two moments, first, with the application of questionnaires to teachers of basic education working in the city of Manaus, reaching a total of 32 teachers, in order to analyze their discursive practices in the classroom. In a second step, the Delphi Survey gathered 19 people in the first round of participation, coming from different sectors of involvement with educational policy

(advice, research, NGOs, etc.) and 7 people in the second and last round, with the objective of evaluating the country's education policies and their future projections on the implementation of a gender-sensitive policy in education. The collection of information took place during 2020 and 2021 during the context of the pandemic crisis caused by Covid-19, which made face-to-face contact with the subjects impossible. It is also important to emphasize that contact with basic education teachers was difficult due to the tension around the theme “gender and sexuality” provoked by government of Bolsonaro (2019-2022).

Hence, this study contributes to the understanding that gender is not merely a given in education policy, but rather a form of governmentality of social relations, and can serve the neoliberal mechanisms of right-wing politics. The conclusion critically demonstrates the effects of current educational policy in Brazil, which point at gender sanitation and "gender neutrality" as a symbolic mechanism of surveillance and regulation of hegemonic masculinity. Furthermore, it states that pro-equality propositions should pay attention to what the subjects of education define and how they define the gender dimension in politics.

**Keywords:** "gender sensitive", feminist critique, public education policy, intersectionality, Brazil.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AD - Análise do discurso

AM - Amazonas

APEOESP - Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

C&T - Ciência e Tecnologia

CEDAW - Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra as  
Mulheres

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF88 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNDM - Conselho Nacional de Direitos da Mulher

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAQ - Custo Aluno Qualidade

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJ - Estatuto da Juventude

EPT - Educação para Todos

UE - União Europeia

FMI - Fundo Monetário Internacional

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

GDI - Gender-Related Development Index

GEM - Gender Empowerment Measure

GGGR - Global Gender Gap Report

GM - Gender Mainstreaming

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero

LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero e Intersexuais. O “+” é o símbolo para indicar que inclui outras pessoas que ainda não tenham sido representadas pelas iniciais na sigla

MA - Maranhão

MAO - Manaus

MEC - Ministério da Educação

MMIRDH - Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM - Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

OSs - Organizações Sociais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PEE - Plano Estadual de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PL - Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Projeto Político Pedagógico Curricular

PPA - Plano Plurianual

PR - Paraná

PROS - Partido Republicano da Ordem Social

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDH - Secretaria de Direitos Humanos

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEPIR - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

SP - São Paulo

SPM - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a  
Cultura

UNIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

WPR - What's the Problem Represented to be?

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
1 - Sobre o contexto e a escolha do tema .....	1
2 - Estrutura da tese .....	7
<b>Capítulo I – O olhar sociológico sobre políticas públicas, políticas de educação e gênero.....</b>	<b>10</b>
1 - Políticas públicas: conceito polissêmico e diferentes abordagens .....	10
1.1 - Modelos de abordagens de políticas públicas .....	12
1.1.1 - Abordagem de modelos teóricos .....	12
1.1.2 - Abordagem de tipologias de conteúdo.....	13
1.1.3 - Abordagem em relação à concepção de Estado.....	14
1.1.4 - Abordagem pós-estruturalista e feminista .....	16
1.2 - Política pública de educação: uma leitura conceitual .....	22
1.3 - Breve histórico da inclusão de gênero nas políticas do Brasil .....	34
1.4 - Política de gênero e educação: mapeando relações conceituais .....	44
1.5 - Educação e Interseccionalidade de gênero, classe e “raça” .....	54
<b>Capítulo II – Os procedimentos de pesquisa.....</b>	<b>65</b>
2 - Desenho analítico da pesquisa .....	65
2.1 - Posição epistemológica .....	67
2.2 - Posição metodológica .....	71
2.2.1 - Discurso, práticas discursivas e a análise discursiva .....	72
2.2.2 - Da análise problematizadora.....	75
2.3 - Métodos e técnicas .....	79
2.3.1 - Análise de discursos documentais .....	79
2.3.2 - Questionários – sua funcionalidade na pesquisa.....	84
2.3.3 - Aplicação do inquérito Delphi .....	87
<b>Capítulo III – A construção das categorias de análise .....</b>	<b>89</b>
3 - "Gênero neutro”, “Favorável à mulher” e “Sensível ao gênero”: análise de pressupostos e implicações para as políticas educativas .....	89
3.1 - Situando as categorias de análise nas abordagens feministas de políticas ...	94
3.2 - Definindo a perspectiva do sensível ao gênero.....	96

<b>Capítulo IV – As questões de gênero na política educativa .....</b>	<b>107</b>
4 – Breve histórico do contexto macro da política de educação .....	107
4.1 – Identificando “o problema” do gênero.....	112
4.1.1 – As conceitualizações do “gênero neutro” como a política “estável” .....	115
4.1.2 – Visibilidade das mulheres, para uma educação econômica “libertadora”?	120
4.1.3 – O “sensível ao gênero” face às possibilidades e contradições .....	125
4.1.4 – Considerações sobre os discursos em torno do gênero na política nacional e nos organismos internacionais .....	132
4.2 – Os planos de educação e a instabilidade em torno das questões de gênero....	134
4.2.1 – Em torno do “gênero” e da “diversidade”: as mudanças discursivas nos planos nacionais de educação.....	136
4.2.2 – Do plano nacional aos planos estaduais de educação: perspectivas em disputa sobre gênero.....	146
4.2.3 – Ao nível do plano municipal de educação: repercussões e dinâmicas locais do “gênero” .....	160
4.2.4 – Considerações sobre as práticas discursivas em relação ao gênero nos planos de educação .....	162
4.3 – Integração da perspectiva de gênero na formação inicial docente.....	164
4.3.1 – A ruptura das práticas discursivas sensíveis ao gênero na formação docente .....	167
4.3.2 – A presença e a ausência das questões de gênero nos PPCs.....	178
<b>Capítulo V – O gênero na educação a partir dos sujeitos da política educativa... 187</b>	<b>187</b>
5 – As práticas discursivas docentes sobre gênero .....	187
5.1 – Perfil docente: os sujeitos da pesquisa.....	187
5.2 – A compreensão docente sobre o conceito de “gênero” .....	191
5.3 – Percepções docentes da política nacional: LDB, PNE e BNCC.....	200
5.3.1 – Avaliação e monitoramento da política educativa na perspectiva docente .....	203
5.3.2 – O lugar do gênero na sala de aula .....	214
5.4 – Temas na política local e os desafios da questão de gênero .....	218
5.5 – Da política de formação às questões de gênero na docência .....	224

<b>Capítulo VI – Explorando práticas discursivas das “partes interessadas”.....</b>	<b>239</b>
6.1 – Discutindo gênero e educação entre <i>stakeholders</i> .....	239
6.2 – Confluências: os dados e os sujeitos.....	240
6.3 – Impactos e repercussões do gênero na política educativa.....	244
6.4 – Cenários possíveis de uma educação sensível ao gênero .....	267
6.5 – Gênero e educação nas políticas nacionais .....	285
6.6 – Dos contributos e da exequibilidade: crítica pró-igualdade de gênero .....	292
<b>Conclusão .....</b>	<b>296</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>313</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>334</b>
Anexo I - Quadro 10: Conjunto de propostas de maior consenso entre os/as stakeholders .....	334
Anexo II - Exemplo da Análise do instrumento da política .....	336
Anexo III - Questionário.....	339
Anexo IV - Inquérito Delphi.....	344

## Lista de Gráficos e Figuras

Figura 1: Esquema de níveis de análise discursiva da política educativa e gênero.

Figura 2: Perfil predominante de participantes - *stakeholders*.

Figura 3: Prática discursiva das/os *stakeholders* sobre o gênero na política educativa.

Figura 4: Perfil predominante de participantes de *stakeholders*

Gráfico 1: Docentes no Amazonas por sexo/faixa etária.

Gráfico 2: Docentes em Manaus por sexo/faixa etária.

Gráfico 3: Porcentagem de docentes que apontam formação em “estudos de gênero”.

Gráfico 4: Matrícula na educação básica por sexo/ “raça”/etnia no Amazonas.

Gráfico 5: Matrícula na educação básica por sexo/ “raça”/etnia em Manaus.

Gráfico 6: Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam a escola (motivo de não frequentar) segundo sexo - 2016.

Gráfico 7: Equilibrar acesso/oportunidades entre mulheres e homens até 2034.

Gráfico 8: Impactos potencialmente associados à desigualdade de gênero na educação.

Gráfico 9: Mudar a desigualdade de classe/”raça”/gênero na educação.

Gráfico 10: Medidas de política de “caráter estrutural” para incrementar a igualdade de gênero.

Gráfico 11: Medidas de política de “caráter financeiro” para incrementar a igualdade de gênero.

Gráfico 12: Medidas de “caráter político” para incrementar a igualdade de gênero.

Gráfico 13: Medidas de política de “caráter cultural e social” para incrementar a igualdade de gênero.

Gráfico 14: Níveis de responsabilidade de instituições que influem na política educativa.

Gráfico 15: Avaliação sobre a efetivação das políticas nacionais.

Gráfico 16: Exequibilidade das medidas políticas no inquérito *Delphi*.

## Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1: Políticas nacionais que contemplam questões de gênero na educação escolar.

Quadro 2: Esquema de análise feminista de discursos documentais.

Quadro 3: Esquema de análise dos PPCs.

Quadro 4: Síntese comparativa dos PNEs quanto às categorias de análise de gênero.

Quadro 5: Síntese comparativa dos planos estaduais de educação quanto às categorias de análise.

Quadro 6: Códigos de análise de caráter estrutural no inquérito *Delphi*.

Quadro 7: Códigos de análise de caráter financeiro no inquérito *Delphi*.

Quadro 8: Códigos de análise de caráter político no inquérito *Delphi*.

Quadro 9: Códigos de análise de caráter cultural e social no inquérito *Delphi*.

Quadro 10: Conjunto de propostas de maior consenso entre os/as *stakeholders*

Tabela 1: Matrículas na educação básica por sexo/”raça”.

Tabela 2: Integração da perspectiva de gênero na formação inicial docente.

Tabela 3: Estatísticas de confiabilidade.

Tabela 4: Itens da escala Likert.

Tabela 5: Perfil dos/as participantes no inquérito *Delphi*.

Tabela 6: Frequência das respostas no inquérito *Delphi*.

## Introdução

---

### 1 - Sobre o contexto e a escolha do tema

O tema da presente investigação de tese é sobre o gênero na política de educação do Brasil. Esta pesquisa busca realizar uma análise sociológica de políticas públicas de educação num contexto de disputas discursivas divergentes e antagônicas, ou seja, de instabilidade social, política e econômica. Busca ainda, uma contribuição em demonstrar como nos diferentes níveis da política ocorre um processo não linear e não previsível da própria política pública educativa nas maneiras de regulação e discursos que constroem as relações sociais de gênero.

A política de educação no Brasil representou um dos principais meios de promoção da inclusão e combate às desigualdades sociais no contexto da América Latina a partir de 2002. Em articulação com outras políticas sociais, contribuiu para a criação de um clima favorável para as questões de gênero. A participação em Conferências Internacionais voltadas para os direitos das mulheres é um dos indicativos da adesão do país a esta finalidade e como país-membro das Organizações das Nações Unidas assumiu vários compromissos internacionais para a igualdade de gênero. No período de 2005 a 2014 o Brasil ganhou destaque mundial por ter criado programas governamentais que reduziram a porcentagem de 19,6% para 6,9% de crianças fora da escola, sendo as crianças negras, indígenas e pobres das periferias da cidade as mais abrangidas. As taxas de conclusão no ensino fundamental e médio também aumentaram naquele período, e o aumento do acesso ao ensino superior foi especialmente significativo para a população negra. Esses dados apontam para mudanças necessárias ao combate da desigualdade social, mas ainda se têm mostrado incipiente face à desigualdade de gênero. A promoção da igualdade por uma educação não sexista e não racista é, desse modo, um dos avanços que precisam ser realizados no país (ONU 2016).

Esse cenário aponta para processos em disputa da política educativa no Brasil, uma vez que as questões de gênero na educação escolar refletem não apenas as contingências sociais, mas fundamentalmente o projeto político de sociedade que vivemos. É, por isso, importante analisar como as questões de gênero na política de educação estão a ser (re)construídas nos níveis discursivos e como são influenciadas pelos alcances dos avanços a fazer, principalmente em um momento de instabilidade política

pela qual passa o país na sequência da guinada para a extrema direita do governo federal nas eleições de 2018<sup>1</sup>.

A Plataforma de Ação de Pequim (1995, 49) consagrou o conceito de gênero como “as relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação”. Essa compreensão balizou não apenas ações institucionais em diferentes países, bem como o olhar sobre as mudanças necessárias em face das desigualdades entre mulheres e homens nos diferentes campos da vida social. Dois anos após a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (1995) Stromquist (1997, 213) apontou os avanços significativos que a Plataforma de Ação apresentava para a educação das mulheres, mas já considerava a pertinente preocupação de “entender sob que circunstâncias os estados se comportam de uma maneira *sensível* ao gênero” (sublinhado meu). Muitos trabalhos aportaram várias contribuições em relação à temática, discutindo, inclusive, a perspectiva conceitual de gênero veiculada pela Conferência. De acordo com Forde (2014, 372), no entanto, a ênfase no “sensível” é o que deve instigar uma postura interrogativa em relação ao conceito de gênero e a sua presença na sala de aula. Sendo necessário, outrossim, questionar sobre as maneiras como o gênero é produzido, bem como “incluir a ideia de ‘interseccionalidade’ e apreciar onde o gênero se cruza com outros fatores sociais” (Forde 2014, 373) de maneira crítica.

As perspectivas feministas colocaram as questões de gênero a propósito das dívidas sociais históricas, das contradições socioculturais e dos desafios à política econômica para a emergência de uma sensibilidade cada vez mais complexa da imbricada relação entre gênero, classe social e “raça”/etnia. O desafio de prosseguir políticas públicas de educação “sensíveis” às questões de gênero foi colocado, portanto, tanto a nível internacional como no contexto nacional marcado pela necessidade de mudanças sociais, políticas e econômicas em prol da igualdade de gênero.

A recente história do presente, que desponta nos anos 2000 em relação às questões de gênero, é dessa maneira um cenário propício e passível de ser sociologicamente estudado em torno do gênero na política educativa. A construção de uma sensibilidade ao gênero, palpável ao nível dos discursos da política pública, possibilita a problematização dos documentos pelos quais se registra um conhecimento sobre o gênero na educação na história que vivenciamos. E como tal conhecimento nos atinge é instigador de análise crítica feminista a qual a presente tese se propôs a realizar.

---

<sup>1</sup> A afirmação de que o atual Governo Federal, de Jair Bolsonaro, é de extrema direita está apoiada nas análises de Casimiro (2020).

A orientação da tese é, desse modo, focada nos pressupostos e soluções fixados nas políticas versus o que é silenciado, e, em um segundo momento, é focalizada nas práticas discursivas de sujeitos envolvidos na política. O pressuposto que a linguagem do discurso da política pública possibilita ou impede a compreensão do problema, tem em vista a problematização de como é construído um tipo de conhecimento sobre o gênero, na forma em que as políticas produzem as pessoas e como estas também fazem a política em seus contextos.

Compreende-se, assim, que uma investigação das políticas educativas do Brasil em relação ao gênero é significativa para a discussão e o entendimento dos seus processos de desigualdade e/ou igualdade, bem como para problematizar como essa pauta tem sofrido no contexto das últimas duas décadas no país. Justifica-se a presente abordagem porque, nessa temporalidade a trajetória de mudanças discursivas que atingiram as questões de gênero constituíram uma das faces do atual desmonte do estado de direito democrático no país. As reformas educativas, nesse período, fizeram emergir a tônica das fissuras e fragilidades em torno da discussão sobre as questões de gênero na educação escolar. Um forte viés neoliberal do “ensino eficiente” também desencadeou a insurgência de grupos na correlação de forças que pautaram o “gênero neutro” e a naturalização das relações sociais de gênero na escola.

Na discussão teórica da tese, para contextualizar e discutir o objeto da pesquisa, aponto que, dentre alguns modelos de análise de políticas públicas, há uma perspectiva de estabilidade social e de funcionamento da política para a solução de um problema da sociedade. Diferentemente desse viés, apresento a abordagem pós-estruturalista que questiona o pressuposto de que a política pública é uma resposta de um problema que existe para ser resolvido. A compreensão pós-estruturalista da política como texto e discurso (Ball 1993; Bacchi and Goodwin 2016) e a crítica feminista das questões de gênero na educação orientam o olhar investigativo na perspectiva de que o problema que se supõe a ser resolvido pela política pública é passível de ser apreendido e questionado no texto e seu contexto. Face à não estabilidade social e política do Brasil, contexto em que emergiram discursos contrários à temática de gênero na educação, considero nesta abordagem a problematização de discursos heterogêneos e concorrentes que constroem o problema do gênero na política pública.

O entendimento do gênero como construção histórica social e cultural é, assim, analisado no âmbito das políticas públicas, especificamente no modo como a literatura aponta como compreensível na educação formal e/ou escolar. No contexto dos

organismos internacionais o entendimento de como o viés de gênero passa a ser operacionalizado na e para a política tem um amplo debate crítico em torno da concepção do *gender mainstreaming* ou transversalidade de gênero. O modo como a política educativa está situada nesse debate tem no conceito de educação “sensível ao gênero” um campo em aberto para a problematização da política quanto aos seus pressupostos, representações e construções para o entendimento do gênero na educação. Tal perspectiva em aberto é ainda o que se busca apontar na argumentação teórica, especificamente quanto a uma discussão pertinente na literatura de autoras brasileiras sobre o gênero na política pública.

Outrossim, é explorada a perspectiva da interseccionalidade com destaque ao contexto da singularidade educacional brasileira. Dentre as críticas feministas sobre a desigualdade de gênero na educação é imperioso atentar para outros aspectos como o de classe e “raça”/etnia como enunciados que precisam ser levados em consideração em tal contexto. Especificamente quanto à realidade social brasileira, o impacto de uma política de educação sensível ao gênero se depara com a sua historicidade tão marcada por processos de desigualdade racial e de classe sendo importante considerar a interseccionalidade uma dimensão necessária na análise de políticas públicas.

Diante do exposto, **a questão de investigação da tese** partiu de um questionamento norteador: **Como tem sido traduzida em discursos e práticas educativas a “educação sensível ao gênero” no Brasil?** Tal questionamento problematiza sobre a construção do gênero na política de educação brasileira ao nível dos documentos e dos sujeitos envolvidos. A análise de políticas educativas e ações que promovem mudanças no que diz respeito às relações sociais de gênero, de acordo com as autoras Alvarez, Vieira e Ostrouch-Kamińska (2017, 10), exige atenção do diagnóstico prévio quer das representações, quer dos meios que as veiculam. Em corroboração a essa perspectiva, a atenção às representações e aos efeitos da política exigem o escrutínio da análise crítica, cada vez mais considerando aspectos complexos de abordagem. Problematizar a noção de educação “sensível ao gênero” exigiu, desse modo, vários questionamentos sobre a política pública em seus diferentes níveis. Para tanto, as questões em torno do “sensível ao gênero” se desdobraram em outras interrogações: **Qual é “o problema” do gênero na política educativa? Quais pressupostos ou suposições são subjacentes à representação do problema? Quais efeitos discursivos, subjetivos, vividos, são produzidos por essa representação do “problema”? Onde estão os silêncios em relação ao gênero na política educativa? Qual o curriculum omissivo?**

**Como os/as diferentes agentes integram a perspectiva de gênero?** Ao considerar todas essas perguntas fez sentido lançar um olhar problematizador e multinível à política educativa em relação ao gênero e perceber em sua complexidade a importância de abarcar um conjunto de desdobramentos que lançam novas questões a cada nível da política.

A delimitação do **objetivo geral da tese**, que é a **análise de como uma noção do sensível ao gênero é formulada e operacionalizada discursivamente na política educativa brasileira**, enfrentou o desafio de construir um novo olhar sobre a própria política pública. Daí que a orientação teórica pós-estruturalista e feminista pela análise discursiva da política possibilitou problematizar as conceitualizações do gênero e suas estratégias de integração, bem como perceber as mudanças das práticas discursivas das políticas que contextualizam o momento histórico atual de instabilidade sociopolítica do Brasil em relação ao gênero. Assim, **os objetivos específicos** consistem em: 1) **Analisar as conceitualizações do gênero nos documentos da política internacional e do Brasil** (nível macro); 2) **Identificar e caracterizar as orientações de gênero nos planos estaduais de educação** (nível meso) e **plano municipal** (nível local); 3) **Mapear padrões de integração da perspectiva de gênero na formação inicial de professores/as**; 4) **Identificar ressignificações da política educativa nas práticas discursivas de agentes de educação (professores/as do ensino médio e fundamental)** (nível micro); e 5) **Analisar as práticas discursivas sobre as questões de gênero na política educativa com stakeholders**.

A proposta de investigação foi, desse modo, analisar a política educativa em relação ao gênero nos diferentes níveis do discurso e práticas discursivas tanto num âmbito normativo como operativo da política pública.

Para dar conta dessa proposição, os **procedimentos metodológicos** partiram dos pressupostos da política de educação no modo como representa/constrói o gênero em dois níveis principais: i) Na política como texto: análise dos documentos da política pública; e ii) Na política como discurso: análise das diferentes práticas discursivas de quem pensa e de quem faz a política, como os/as docentes em sala de aula. Esses níveis foram desenvolvidos na perspectiva multinível da política que consistiu em partir do **macro**, ponderando alguns instrumentos de orientação internacional e da legislação federal do Brasil; passando para o nível **meso** e **local**, considerando os planos de educação dos estados de quatro regiões diferentes (Amazonas, Maranhão, Paraná e São Paulo) para um panorama nacional do país, e do plano de educação municipal da cidade de Manaus; até o nível **micro**, analisando as práticas discursivas de docentes que vivenciam a realidade

da educação em sala de aula de escolas públicas na cidade de Manaus, bem como de “partes interessadas” (pesquisador/a, assessor/a de educação, ONG etc.) envolvidas na política. Essa apresentação argumentativa, é importante ressaltar, não parte de um pressuposto hierárquico e positivista, pois os níveis buscam evidenciar como as questões de gênero são movidas e se movem no âmbito da política educativa. Os níveis estão em interação, mas esta é mais fluida e dinâmica e não necessariamente segue um suposto fio condutor em linha reta entre os níveis.

Ao construir tal perspectiva de análise, a tese pretende demonstrar uma proposta de investigação sociológica na qual o objeto de estudo não é meramente passivo, pois ao mesmo tempo que submetido à sujeição da análise, está em movimento e desafia o olhar da pesquisadora. Bem como que a dimensão discursiva da política, em seus diferentes níveis, é palpável no que busca afirmar como construção de uma “verdade” sobre o gênero na educação; e que tal “verdade” pode marginalizar e/ou excluir pela própria política educativa. Como esses traços da política podem ser apreendidos e demonstráveis é onde a argumentação da tese desenvolve duas possíveis sínteses críticas de investigação sobre **como a desigualdade de gênero é equacionada nos diagnósticos e prognósticos das políticas educativas do Brasil** e, outrossim, **como os efeitos discursivos “do dito” e do “não dito” (silenciamentos) são produzidos sobre o gênero e nos atingem como sujeitos.**

O porquê da tese se embrenhar por essas veredas tão amplas e complexas da temática em tela emergiu, primeiramente, da minha vontade pessoal em pensar a educação desde um olhar feminista. Como professora em cursos de licenciatura na cidade de Manaus-Amazonas, me deparei com a importância e a necessidade de encarar as questões de gênero tão presentes e ainda latentes em sala de aula. O meu interesse prévio pelas leituras feministas e suas abordagens tão condizentes com a minha experiência como sujeito histórico, situada e *genderizada*, me despertou para pensar como a educação escolar que eu experienciava, como docente, nos atingia, e a reproduzíamos e a ela respondíamos com nossas práticas discursivas.

Para tornar esse pensamento tão genérico em algo mais concreto, dediquei-me a estudar sobre as questões de gênero na educação, antes de chegar propriamente na abordagem mais específica da política educativa. Esse interesse pessoal me levou a explorar as possibilidades profissionais que eu tinha ao alcance, assim que iniciei um projeto de extensão sobre gênero, saúde e educação na escola com estudantes de ensino médio. Essa atividade revelou minhas limitações face ao tema, ao mesmo tempo que

motivou a vontade de aprofundar nas leituras, o que resultou em projetos de iniciação científica, possibilitando envolver estudantes de licenciatura e da saúde. Em um processo de descoberta que me direcionava para o tema da tese, embora sem sabê-lo ao certo, foram muitos *insights* que já apontavam para a complexidade da abordagem. Durante esse processo de envolvimento com a temática emergiu a manipulação do discurso “ideologia de gênero” que tornou o cenário nacional em uma guerra discursiva sobre o gênero e com força de efeitos concretos que afetou a reforma política educativa no país. Tal momento da histórica recente também foi significativo para que eu optasse pelo estudo do que é hoje o produto da tese.

Olhar, pois, para as trajetórias é sempre um processo de ressignificação. O ato de biografização é, em cada lugar e em cada momento, um ato em que vai se construindo no processo. E entre tantas leituras, de idas e vindas de ideias, de escrever, reescrever e mesmo descartar toda a escrita, esse é um processo não apenas da escrita em si, mas também um exercício da problematização do eu-biográfico, do eu-performático, que busca se encontrar em um constante aprendizado. Pensar sobre essa escolha me obrigou a questionar: Para quem o meu problema de investigação é um problema? O termo problema emergia em uma forma de sociologia espontânea em meio à construção da proposta de tese até ser definido como um procedimento metodológico ao encontro da temática escolhida.

Certamente que esses anos de tese foram mais intensos e divertidos do que essa pequena e controlada inflexão sobre o eu pesquisadora, mas, para concluir, ressalto que a relação com as pessoas, os textos, as experiências, as lembranças etc., desse processo de pensar e refletir sobre o tema de investigação tem a sua motivação principal no mundo no qual realmente vivencio a necessidade da esperança crítica (Freire 2013, 14).

## 2 - Estrutura da tese

A tese está estruturada em seis capítulos que correspondem aos processos de desenvolvimento do objetivo geral a partir dos seus desdobramentos em objetivos específicos.

No capítulo I é feita a apresentação da abordagem teórica que sustenta a perspectiva de análise da investigação buscando esclarecer o entendimento conceitual de políticas públicas e, especificamente, o de políticas de educação e as questões de gênero nesse contexto. A inclusão deste capítulo justifica-se pela importância de argumentar

acerca do posicionamento teórico-científico que serve de aporte para a tese, bem como situar de maneira resumida o contexto histórico da emergência das questões de gênero na política pública e educativa do Brasil. Neste capítulo, portanto, são abordadas as perspectivas feministas e pós-estruturalistas nos estudos de política e gênero e discutido o olhar interseccional para a análise da imbricada relação entre gênero, classe social e “raça”/etnia na educação.

No capítulo II, é explicado o procedimento metodológico da pesquisa. É construído o olhar sobre o objeto de análise e como ocorre a sua abordagem, o uso de métodos e técnicas utilizados e a explicação de suas finalidades.

No capítulo III, é apresentado o modelo analítico utilizado na pesquisa. A partir do quadro teórico adotado, é discutida a operacionalização das categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero”, bem como explica a primazia dada a esta última categoria como balizadora da análise discursiva da política educativa no Brasil.

No capítulo IV, é dado início à aplicação do modelo analítico com a análise documental, colocando em prática o uso das categorias supracitadas. Nele é realizada a análise dos documentos de política na perspectiva multinível da política pública educativa. Trata-se, deste modo, de um capítulo que se estende através dos níveis macro, meso e local, identificando, classificando e discutindo as questões de gênero ditas e/ou não ditas em relação à educação escolar.

No capítulo V é dada voz às pessoas que participaram da pesquisa. Nele é analisado a prática discursiva de docentes de escolas públicas na cidade de Manaus sobre como o “sensível ao gênero” está presente, ou não, nos processos de ressignificação discursiva de professoras e professores em relação às questões de gênero.

No capítulo VI, ocorre a discussão e análise resultante da aplicação do Inquérito *Delphi* na perspectiva de *stakeholders* envolvidos/as em diferentes momentos/processos e níveis da política. A importância deste capítulo também está no panorama de diagnósticos e prognósticos que os sujeitos apontam para a realidade atual das questões de gênero na política de educação do Brasil e projeções futuras.

As conclusões da tese buscam traçar uma síntese das principais ideias possibilitadas pela pesquisa e dos pontos críticos aos quais foi possível chegar como explicação sociológica. Além de uma sinopse dos resultados da análise da política enquanto texto e discurso nos “quadros” normativo e operativo, e, reconhecidas as

possíveis lacunas na trajetória investigativa, é ressaltada as potencialidades da abordagem feminista na apropriação da perspectiva sensível ao gênero para a política de educação.

Será possível em meu entender encontrar descobertas muito significativas, os discursos que carregam os instrumentos da política educativa no país em relação ao gênero, bem como os dos sujeitos envolvidos. A leitura guiada desses discursos feita neste trabalho será uma contribuição feminista à discussão em tela.

Espero com este trabalho ter contribuído para o desenvolvimento de conhecimento crítico feminista para a promoção da igualdade de gênero na educação.

## Capítulo I – O olhar sociológico sobre políticas públicas, políticas de educação e gênero

---

### 1 - Políticas públicas: conceito polissêmico e diferentes abordagens

A abordagem sobre políticas públicas é sempre um tema desafiador pela abrangência e complexidade de questões teóricas e empíricas que implica. O tema da seção inicial do presente capítulo é referente ao caráter polissêmico em torno da compreensão do que são as políticas públicas. Esse olhar está relacionado com a perspectiva teórica pela qual se busca dar uma explicação às políticas públicas. O objetivo deste capítulo é situar teórica e epistemologicamente o olhar sociológico que é adotado para o desenvolvimento da investigação sobre gênero e políticas de educação. Justifica-se esse exercício teórico para apontar as diferentes abordagens que apresentam um entendimento conceitual, metodológico, político e social para as políticas públicas e distinguir minha investigação.

A estrutura do capítulo inicia com o entendimento geral e abrangente da compreensão de política pública assinalando as especificações conceituais a serem consideradas dentro da perspectiva teórica pós-estruturalista e feminista. Apresento diferentes campos de abordagem sobre políticas públicas e, por fim, desenvolvo a explanação da abordagem “*What’s the Problem Represented to be?*” (WPR) que é adotada na pesquisa.

A definição de política e de políticas públicas tem uma extensa literatura que discute diferentes tipos de abordagens. Na língua inglesa, em termos gerais, dois grandes sentidos do termo política são diferenciados pelas palavras *politics*, no sentido de ação e exercício do poder, e *policy*, um conjunto de regras que denota uma dimensão mais concreta de decisões. O entendimento de política pública está relacionado com o segundo sentido (Secchi 2016). Essa especificação é importante não apenas por conta da literatura de língua inglesa, de onde muitos modelos de análise de políticas são oriundos, mas principalmente, porque se trata de um campo complexo de interações (de sujeitos, instituições, contextos sociais, políticos e econômicos, momento histórico etc.) no qual convém fazer essa distinção para explicitar que a política pública não se confunde com a política.

Segundo Secchi (2016), um dos *nós* conceituais para considerar uma política gira em torno do que é proposto como tal, que pode ser um programa de governo, ou uma

legislação específica, ou ainda um conjunto de diretrizes, entre outras orientações, documentos ou ações. Para além dos *nós* conceituais, o autor ressalta que o mais significativo na definição de uma política pública é como o problema dessa política é equacionado. Assim que, a abordagem de Secchi (2016) se desenvolve no sentido da definição do problema e para que este seja objeto de uma política, importa que seja de caráter público. “Em síntese, um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade)” (Secchi 2016, 10). De tal modo, a análise de políticas públicas incide sobre “as decisões políticas e os programas de ação dos governos, interrogando-se sobre a gênese dos problemas que tais decisões procuram resolver, sobre as soluções formuladas e as condições da sua implementação” (Araújo e Rodrigues 2017, 11).

A questão que se coloca é como e onde enxergar o problema que se espera resolver através das políticas públicas. Algumas abordagens apontam para a compreensão das agendas políticas, como elas se formam, quem são os sujeitos envolvidos, e os seus interesses. Também há diferentes maneiras de conceituar uma agenda política. “A agenda é um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes” (Secchi 2016, 46) ou “a agenda governamental (...) é uma lista de prioridades, inicialmente estabelecida pelos governos” (Rua 2013). Desde uma perspectiva pós-estruturalista, no entanto, a análise de políticas públicas não parte da premissa de que a agenda reflete a preocupação dos governos em “solucionar problemas que necessitem ser resolvidos” (Bacchi 1999; Bacchi and Goodwin 2016). Na abordagem “*What’s the Problem Represented to be?*” (WPR) o questionamento não incide sobre as razões pelas quais algumas questões (que podem ou não ser relevantes) chegam à agenda política e outras não, mas sim, sobre a análise dos itens que fazem a agenda política, procurando ver como a representação desses temas ou questões limita a discussão como possível ou desejável, ou como impossível ou indesejável (Bacchi 1999).

A dimensão discursiva da política interessa, não apenas enquanto jogo de enunciados sobre temas ou supostas prioridades governamentais, mas no tocante a como e onde as relações de poder produzem tais temas como “o problema”. Como afirma Ball (2008, 5) o discurso da política privilegia certas ideias, discursos e falantes e exclui outros, bem como organizam suas próprias racionalidades específicas como um conjunto de “verdades”. “Os discursos mobilizam reivindicações e constituem verdades, e não

simplesmente refletem a realidade social”<sup>2</sup> (idem, 5). O que se busca analisar, nesse sentido, sobre gênero e políticas públicas de educação é como tais políticas produzem “os problemas” como tipos particulares de problemas (Bacchi 1999; Bacchi and Goodwin 2016).

Existem diferentes modelos de análise de políticas públicas que propõem abordagens diferenciadas para “o problema”. São considerados brevemente alguns desses principais modelos, citados na literatura e, por último, a explicação do modelo de análise teórico epistemológico que é adotado no desenvolvimento da tese.

## 1.1 - Modelos de abordagens de políticas públicas

### 1.1.1 - Abordagem de modelos teóricos

Araújo e Rodrigues (2017, 12) sintetizam quatro modelos teóricos de análise de políticas que surgiram com a combinação de diferentes abordagens a partir dos cientistas sociais norte-americanos Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton.

Na abordagem do modelo *sequencial ou do ciclo político (Policy Cycle)* “as políticas públicas são tomadas como resultado de um processo que se desenvolve por ‘etapas, num ciclo político que se repete”, o objetivo nessa análise é “compreender os modos da ação pública, demonstrar as continuidades e as rupturas, bem como as regras gerais de funcionamento que são específicas das políticas públicas” (Araújo e Rodrigues 2017, 18). As autoras apontam que as críticas a esse modelo teórico o consideram uma metodologia restrita e que cria uma visão artificial do processo político.

A abordagem do *modelo dos fluxos múltiplos* desenvolvida por John Kingdon procura “explicar como é que os problemas se transformam em problemas políticos, isto é, como captam a atenção do público e dos políticos e entram na agenda da ação pública” (Araújo e Rodrigues 2017, 20). Os fluxos estão baseados em uma metáfora que classifica os diferentes tipos de atores como “comunidades políticas”, “empreendedores políticos”, e os processos da política como “a janela de oportunidade política” (idem, 21). Dentre as críticas a esse modelo teórico, Araújo e Rodrigues (2017, 24) apontam “a pouca atenção ao contexto internacional no qual decorre a ação política”.

---

<sup>2</sup> No original: Discourses mobilise truth claims and constitute rather than simply reflect social reality (Ball 2008, 5).

A abordagem do *modelo do equilíbrio interrompido* parte do princípio de que “os processos políticos são geralmente caracterizados por estabilidade e incrementalismo, pontuado ou interrompido, ocasionalmente, por mudanças de larga escala” (Araújo e Rodrigues 2017, 24). Essa abordagem incide sobre as mudanças na agenda política com estudos quantitativos e longitudinais. As limitações apontadas para esse modelo teórico são a não possibilidade de identificação causal entre os diferentes tipos de agenda e a centralidade na abordagem *bottom-up*.

A abordagem do *modelo teórico das coligações de causa ou de interesse* é uma proposta que busca integrar e superar outros quadros teóricos de análises de políticas públicas. O objetivo dessa abordagem é explicar “os principais fatores e dinâmicas que afetam o processo político”. Para tanto, defende como recurso “vários conceitos: sistema de crenças, subsistema político, coligação de causas e mediadores políticos” (Araújo e Rodrigues 2017, 26).

Os modelos teóricos apresentados são muito diferentes em seus princípios e no modo como orientam a abordagem de políticas, no entanto, é possível afirmar que apresentam uma convergência quanto aos pressupostos neles presentes. Esses pressupostos apontam, em certo sentido, para a conveniência da realidade social e para a criação de consensos para a análise de políticas públicas.

### 1.1.2 - Abordagem de tipologias de conteúdo

Secchi (2016) apresenta uma síntese de autores na análise de tipologias de conteúdo das políticas públicas como modelos que buscam explicar como se caracterizam as políticas, quais os tipos de sujeitos envolvidos/as, qual o nível de complexidade, qual a intencionalidade na implementação de uma política pública, quais as suas fases, processos e etapas de funcionamento, dentre outros aspectos que incidem sobre o seu conteúdo (problema).

A tipologia de Theodore J. Lowi tem por critério de análise o impacto que a política pública terá na sociedade. Esse critério classifica quatro tipos de políticas. As políticas regulatórias “estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados”. As políticas distributivas “geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuintes”. As políticas redistributivas “concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos sobre outras categorias de atores”. As políticas constitutivas “são

políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa e da elaboração de políticas públicas” (Secchi 2016, 25-26).

A tipologia de James Quinn Wilson segue o critério da “distribuição dos custos e benefícios da política pública na sociedade”, que está presente na tipologia de Lowi. Os custos e benefícios na abordagem de Wilson “não são necessariamente financeiros. Custos podem ser materiais, simbólicos, de liberdade de decisão etc.” (Secchi 2016, 26-27). Secchi (2016) aponta que a diferença entre esses autores está no modo como a abordagem de Lowi considera a política pública uma definição arbitrária e objetiva feita pelo analista, ao passo que, diferentemente, a abordagem de Wilson recomenda o entendimento da política “segundo a percepção ou interpretação dos próprios *policymakers*” [destinatários das políticas públicas e/ou tomadores de decisão].

A tipologia de Gormley adota o critério do impacto sobre as pessoas e o nível de complexidade da política pública. Sua abordagem considera o modo como o/a “analista é capaz de categorizar de maneira apropriada uma política pública” quanto ao nível do apelo e/ou atenção popular e quanto ao nível de conhecimento técnico especializado e/ou de elaboração da política (Secchi 2016, 28-29).

Apesar das diferenças nos modos de considerar os critérios de abordagem de políticas públicas, o que aqueles autores têm em comum são os pressupostos pelos quais o problema da política é considerado. O problema é compreendido a partir de pressupostos positivistas, uma vez que as abordagens partem de uma realidade objetiva na qual a política pública consiste em modelos para verificar, prever e resolver essa realidade. As políticas são, nesse sentido, promotoras de solução “agindo sobre” as pessoas (Bacchi and Eveline 2010).

### 1.1.3 - Abordagem em relação à concepção de Estado

O entendimento e a análise de políticas públicas compreendem particularidades de perspectivas teóricas em relação ao papel do Estado. O modo como a abordagem de política considera a ação/agência de pessoas, a formação da agenda, a dinâmica política, a formulação e implementação da política pública, o problema social etc. tem ainda relação com o viés no qual o papel do Estado é percebido. É importante, nesse sentido, recorrer ao entendimento sintético das perspectivas teóricas em relação ao Estado na maneira como influem para a análise de políticas.

Nas perspectivas pluralistas, a concepção de política pública é definida nas transações entre diferentes agentes na arena da política (Mainardes, Ferreira, e Tello 2011). O Estado não tem centralidade, sendo apenas mais um foco de poder dentre os agentes e/ou sujeitos e grupos de interesses que atuam na elaboração de políticas públicas. Nessa visão, o Estado assume um papel não intervencionista ou ainda um “árbitro neutro” em face dos interesses plurais dos diversos sujeitos envolvidos na política. A principal crítica a esta perspectiva é justamente “a ideologia da neutralidade e imparcialidade do Estado” (Rocha 2007, 54) como um ente acima da dinâmica da realidade social e mero regulador de normas e diferentes interesses.

Nas perspectivas marxistas, o papel do Estado na interação com o capital é essencial para o entendimento de políticas públicas. O Estado tem um papel coercitivo e a serviço da classe dominante que detém o controle político e econômico do modo de produção capitalista. Nessa visão, as políticas não deveriam assumir o caráter de reformas, uma vez que nenhuma mudança social significativa poderia ser conquistada por meio de “recursos jurídicos ou políticos do Estado” por não implicar na transformação das estruturas de dominação da qual o Estado faz parte (Rocha 2007, 55–56). Tal centralidade e poder do Estado são relativizados nas perspectivas neomarxistas que consideram uma “autonomia relativa”. Não são apenas os interesses da classe dominante que exercem pressão sobre o Estado, mas outros grupos, como os movimentos sociais, também possuem meios para posicionarem-se no sistema e diante das relações de poder. Contudo, críticas (Rocha 2007, 57) às perspectivas neomarxistas apontam que essas análises não demonstram uma visão de superação do poder do Estado e sua relação com os interesses do capital para políticas públicas não reformistas.

A crítica de viés feminista aponta que “nas concepções de Estado quer pluralistas, quer marxistas, sobretudo, mas também nas neo-marxistas está subjacente a ideia de um Estado essencialmente androcêntrico e patriarcal que não tem sabido agir com justiça no que respeita as relações homens/mulheres” (Rocha 2007, 59). As perspectivas feministas do Estado têm uma grande e diversificada discussão sobre o papel e o nível de intervenção das políticas estatais nas maneiras como afetam as relações sociais de gênero. Em uma visão global, conforme afirma Maria Custódia Rocha, as críticas feministas apontam para o caráter “*generizado* do Estado” e que as políticas podem reproduzir normas e papéis sociais de gênero que privilegiam o masculino (Rocha 2007, 60).

#### 1.1.4 - Abordagem pós-estruturalista e feminista

A abordagem de política pública escolhida para a pesquisa parte de um entendimento do pós-estruturalismo enquanto uma análise crítica de política e políticas públicas. De acordo com a explicação de Peters (2000, 28), “o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, (...) embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unicidade”. A orientação pós-estruturalista, na qual esta tese se pauta, busca construir um olhar crítico sobre políticas públicas não como resposta a um problema, mas como o que precisa ser questionado no modo como se propõe como política. Para tanto, tem como orientação teórica e metodológica a abordagem de Carol Bacchi (1999, 2014; Bacchi and Goodwin 2016) que propõe, desde uma perspectiva foucaultiana e feminista, uma análise pós-estruturalista de políticas públicas. Do mesmo modo, em diálogo, tem como orientação teórica a abordagem sociológica de Stephen Ball (2008) que propõe uma análise discursiva da política pública de educação.

A abordagem “*What’s the Problem Represented to be?*” ou apenas WPR, de Carol Bacchi (1999, 2009; Bacchi and Goodwin 2016) parte da premissa de que uma proposta de política já apresenta ela mesma o diagnóstico implícito ou explícito do que é “o problema” que essa política trata. Esse olhar tem como crítica o modo como as políticas geralmente são compreendidas como soluções de problemas, estes como presumidamente existentes na realidade social aguardando por ações remediadoras ou solucionadoras. Carol Bacchi (1999, 2014; Bacchi and Goodwin 2016) afirma que há uma noção de que a política define algo que precisa mudar, e, desta maneira, é passível de uma identificação e avaliação dos problemas sociais. O que interessa observar são as diferentes maneiras pelas quais “o problema” (o que precisa mudar) é representado pelas políticas. De acordo com a autora, nesse sentido, os problemas são endógenos ao próprio processo da formação de uma política.

Carol Bacchi (2016) problematiza o modo como os problemas tomam forma nas proposições políticas, porque, geralmente, o ponto de partida em uma análise de política é tomado como ponto de chegada, como se as políticas fossem tentativas mais ou menos bem-sucedidas de lidar com os problemas sociais. Não podemos, contudo, ter a falsa impressão de que as políticas públicas são sempre coerentes, organizadas, bem controladas, pois a “irracionalidade e o paradoxo são elementos presentes no processo de política pública” (Secchi 2016, 8). É a presença de um elemento não estanque e não

tomado pelo viés de um olhar único do problema que a abordagem WPR o coloca no âmbito da representação. Considerar as interpretações particulares no modo como “o problema” é representado é perceber o seu papel central na maneira como os governos afetam a vida das pessoas (Bacchi 2009, xi). Na esteira desse pensamento, Stephen Ball (2008) observa a política como regimes de práticas de “verdades” muito específicos pelos quais a política é falada e discutida, em que seus vocabulários importam como parte da criação de suas condições de aceitação e aprovação.

A descrição de um problema é sempre uma interpretação, nesse sentido, não podemos perder de vista os diferentes discursos envolvidos em uma política e não apenas considerá-la como um conjunto programático de “soluções” para “problemas”. Uma vez que as interpretações são o modo como as intervenções estão alinhadas na recomendação da política é preciso perceber que as interpretações ou representações concorrentes fazem parte da política (Bacchi 2009; Bacchi and Goodwin 2016). Verifica-se aí o processo do discurso político onde indivíduos e grupos de “intelectuais de políticas” (*policy intellectuals*) desempenham um papel importante no estabelecimento de credibilidade e “veracidade” da política, fornecendo maneiras de pensar e falar sobre políticas como soluções de problemas sociais e econômicos (Ball 2008, 5). A abordagem WPR propõe abrir espaço na análise de políticas públicas para perceber como as interpretações concorrentes constroem (possibilitam acesso) “ao problema”. Essa abordagem desafia, assim, a visão de que o papel dos governos é passivo em face dos problemas sociais como se estes emergissem apenas como demandas a serem resolvidas (Bacchi and Goodwin 2016, 14).

A abordagem WPR atenta para uma análise que questiona os pressupostos e os efeitos ligados à representação do problema sobre o qual incide determinada política. As respostas a um problema surgirão de acordo com a interpretação referida na sua representação como “o problema”. Se a representação do problema for diferente, as respostas também serão diferentes. Este é um esquema de pensamento propedêutico na análise de políticas para questionar quais os seus pressupostos, mas que exige uma mudança de olhar sobre as políticas públicas. Esse olhar desloca a preocupação com o objeto da política para perceber o processo em que ele é construído. No meu entendimento, o sentido dessa análise coloca a observação analítica em um primeiro nível de problematização, qual seja, o de que a política representa nela mesma não apenas “o problema”, mas também a sua resposta a ele. De que maneira uma política de educação é também um processo de convencimento das pessoas de que ela assegura alguma coisa

boa? É nessa relação que tanto a definição do que é o problema quanto a definição de uma resposta são compreendidas como representações discursivas, pois não podemos perder de vista o pressuposto de que “o problema” não pode ser compreendido fora do modo como é descrito, entendido, falado, representado como problema e, ainda, que essa forma de descrever, de falar, de representar e não outra forma, quer ser também convincente em face de outras. O que a abordagem WPR busca desconstruir é o modo como as políticas orientam o nosso olhar para entender o problema como algo fora da política. Além disso, chama a atenção para o facto de os programas governamentais, ações, legislações etc., o que podemos chamar de instrumentos da política pública, não necessariamente convergem e nem emergem para os interesses de demandas sociais. O pressuposto é orientado na perspectiva do pensamento pós-estruturalista que é “uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade” (Peters 2000, 37). A abordagem WPR busca evidenciar que as políticas não correspondem a uma resposta “necessária” à realidade social. Interessa nessa análise como e de que forma (linguagem, conceitos, categorias empregadas, itens rotulados na agenda política etc.) o problema está representado.

Em um segundo nível da observação analítica, considero que a abordagem WPR ressalta as diferentes representações do problema em dois níveis inter-relacionados de análise, o das diferentes impressões sobre o que é o problema e o das diferentes impressões sobre o que são as causas de um problema. É nesse âmbito das representações do problema que uma mesma questão ou tema também será negada enquanto um problema. A agenda da mídia nesse contexto, por exemplo, é muito importante em relação ao poder que ela tem de dar visibilidade a um tema ou também de ignorá-lo como um problema, contribuindo inclusive de maneira significativa para a ascensão ou declínio de temas na agenda política. A finalidade dessa abordagem ao criar espaço para as representações concorrentes no processo de políticas chama a atenção para o facto de umas questões serem colocadas e outras deixadas de fora, ou dito de outra forma, para o facto de as representações nos direcionarem para ver “o problema” da política pública ou para ignorá-lo. Outro aspecto importante da abordagem WPR é considerar a repetição desse questionamento em cada nível (macro, meso e micro) de análise da política pública. As contingências associadas a cada política precisam, por sua vez, ser analisadas contextualmente, porque as especificidades de um lugar podem fazer variar o modo como o problema é visto ou até que não seja visto como problema.

No que tange ao aspecto discursivo das políticas, a abordagem WPR utiliza o conceito de discurso em Foucault como o jogo das práticas discursivas, uma vez que o problema e a solução são criados no discurso da política, bem como busca perceber também os efeitos da representação na política pública. Bacchi e Goldwin (2016, 35), na esteira de Foucault, veem os discursos como “formas de conhecimento socialmente produzidas que estabelecem os limites do que é possível pensar, escrever ou dizer acerca de um determinado objeto ou prática social”<sup>3</sup>. Os discursos fazem “uma ponte entre o simbólico e o material na medida em que não apenas representam o real, mas são parte da sua construção” (Bacchi and Goodwin 2016, 37)<sup>4</sup>. O discurso é uma das dimensões importantes no que tange às relações sociais de gênero na educação, o que não se limita a afirmações sobre estereótipos de gênero, mas ao que os define e a partir do que os define. Ou melhor, “a linguagem institui o que expressamos das relações, pois não apenas veicula sobre as diferenças como as produz e pretende fixá-las (Louro 2014, 69).

O foco nos efeitos significa que o discurso não se refere apenas a ideias ou formas de falar, mas a práticas com consequências materiais (Bacchi 1999, 2). Penso que esta compreensão é realmente importante para não pairarmos apenas sobre o que é dito e como é dito, pois a dimensão da materialidade das políticas não está apenas em que são sujeitos reais os/as que propõem e fazem a política, mas é principalmente sobre os sujeitos, que sofrem os efeitos das políticas, que ela se torna politicamente material. Tenho a noção de que os efeitos das políticas públicas de educação no que diz respeito ao gênero e suas implicações (como de classe social, etnia, sexualidade, regionalidade, idade, dentre outras) não podem ser alcançados em sua totalidade, mas precisa ser pontuada.

Considerar o aspecto discursivo da política pública coloca ainda o entendimento da política “não como um objeto, um produto ou um resultado, mas como um processo, algo contínuo, interacional e instável”<sup>5</sup> (Ball 2008, 7). A análise discursiva não é limitada ao discurso e/ou ideias como possíveis políticas sensíveis ao gênero, porque a desigualdade de gênero ou a violência de gênero e/ou a homofobia etc., não podem ser interpretadas meramente como existentes ou não existentes na educação escolar. Ao utilizar a abordagem WPR busco apreender a possibilidade que ela oferece para analisar

---

<sup>3</sup> No original: “Following Foucault, discourses are understood as socially produced forms of knowledge that set limits upon what it is possible to think, write or speak about a “given social object or practice” (Bacchi and Goldwin 2016, 35).

<sup>4</sup> No original: “As mentioned earlier, discourses bridge a symbolic-material division. They do not merely represent “the real”; they are part of its production” (*idem*, 37).

<sup>5</sup> No original: “Therefore, policy is not treated as an object, a product or an outcome but rather as a process, something ongoing, interacional and unstable” (Ball 2008, 7).

as políticas enquanto problematizações do “problema” que é representado e perceber de maneira crítica o que suas representações também deixam de fora do assunto de uma política sensível ao gênero.

A palavra problematização tanto pode “indicar uma forma de análise crítica, colocando alguma coisa em questão, como dizer respeito aos produtos das práticas governamentais, isto é, o modo como as questões são problematizadas” (Bacchi and Goodwin 2016, 16)<sup>6</sup>. A problematização do problema aponta para como a linguagem do discurso das políticas públicas possibilita ou impede a compreensão dos problemas sociais (Bacchi 1999, 2009; Bacchi and Goodwin 2016). Para tanto, a abordagem WPR nos incita a questionar o que é (e como é) representado e, ao mesmo tempo, o que é (e como é) silenciado nessa representação. Desse modo, a análise de políticas implica situar a política pública no seu contexto, em relação ao momento histórico, à localização, às instituições e sujeitos envolvidos/as, bem como à posição no discurso de quem a conduz.

Aqui é necessário sublinhar uma reflexão da abordagem WPR relativamente às interpretações concorrentes, pois como afirma Carol Bacchi (1999), esta não é uma análise para apenas identificar representações dos problemas, é preciso avaliá-las, o que implica um nível de subjetividade de quem avalia as políticas, o que leva ao questionamento da base em que se situam as avaliações de interpretações concorrentes. Uma complexidade que precisa ser levada em conta, como salienta Ball (2008), é que as arenas nas quais as políticas são interpretadas, promulgadas e contestadas são variadas, os textos e significados provenientes de *policymakers* nem sempre se traduzem direta e obviamente em práticas institucionais. “As políticas públicas são sistemas de valores e sistemas simbólicos, formas de explicar e legitimar decisões políticas”<sup>7</sup> (Ball 2008, 13). A análise discursiva da política implica em perceber a política como texto e como discurso, nas formas em que estes representam não apenas os assuntos das políticas, mas também os sujeitos, como os/as docentes, alunos/as etc. “As políticas constroem um mundo social de significados e efeitos, de relações, de imperativos e de inevitabilidades” (Ball 2008, 13). É preciso entender que não se trata de alguma espécie de visão relativista, “a preocupação aqui não é como pessoas diferentes podem problematizar a questão, mas

---

<sup>6</sup> No original: The key term in a WPR analytic practice is problematization. The word can be used in two ways, either to signal a form of critical analysis, putting something into question, or to refer to the products of governmental practices, that is, how issues are problematized (Bacchi and Goodwin 2016, 16).

<sup>7</sup> No original: Policies are both systems of values and symbolic systems, ways of accounting for and legitimating political decisions (Ball 2008, 13).

como a própria política a problematiza”<sup>8</sup>, já que a particularidade em que uma política representa um problema diz respeito ao modo como é produzido dentro de uma política específica com todos os seus tipos de efeitos (Bacchi and Goodwin 2016, 17). A abordagem WPR leva em consideração os valores e interesses concorrentes de sujeitos e/ou pessoas envolvidas como um dos aspectos relevantes na análise de políticas, mas o relevante nessa perspectiva, de acordo com a autora, é que possibilita provocar os pressupostos e premissas conceituais das interpretações concorrentes que sustentam as representações problemáticas presentes em uma política pública específica.

É importante considerar, ainda, que uma vertente importante da abordagem WPR é que, ao sublinhar os conhecimentos contingentes diversos, remete à análise das práticas heterogêneas e dos regimes de conhecimento que produzem formas hierárquicas e de desigualdade de gênero. Esse foco na diversidade arremete à análise das contingências associadas a cada política tal como ela é posta em prática, por isso há que investigar os sentidos que cada política adquire na respectiva implementação e que lhe são dados pelas diferentes instâncias implicadas nessa implementação nos níveis meso e micro.

Em concreto, situo o meu olhar de pesquisadora sobre políticas públicas de educação desde uma perspectiva feminista, que encara de maneira crítica como o gênero no sistema sexo-gênero é construído. Portanto, a abordagem WPR propõe questionar as premissas conceituais da política pública, traçar a genealogia do modo como o problema é representado, refletir sobre as práticas que sustentam as suas representações, considerar quais os seus efeitos, tendo em conta que a definição do problema deve ser vista como um “processo” (Bacchi 1999, 2009; Bacchi and Goodwin 2016). Corroborando tal perspectiva, a abordagem de Ball (2008), sobre a política de educação, chama a atenção para o aspecto da mudança sem perder de vista os processos de continuidade da e na política pública.

A explanação teórica do entendimento de políticas públicas exige, portanto, situar o olhar investigativo e interpretativo da realidade social no que tange às questões de gênero na política educativa. A partir dessa argumentação é necessário ainda delimitar o entendimento de política de educação, política de gênero e a relação com a educação no qual se constrói o aporte de análise crítica dos instrumentos de política educativa do Brasil.

---

<sup>8</sup> No original: Importantly, the concern here is not how different people might problematize the issue but how the policy itself problematizes it (Bacchi and Goodwin 2016, 17).

## 1.2 - Política pública de educação: uma leitura conceitual

A abordagem sobre política de educação e gênero relaciona duas áreas distintas, o entendimento conceitual em ambas exige situar as perspectivas teóricas e os enfoques epistemológicos em que são discutidas. Nesse sentido, esta seção prioriza primeiramente a discussão teórica sobre política educativa situando-a na perspectiva pós-estruturalista. O objetivo dessa abordagem é desenvolver alguns aspectos críticos de tal discussão e explicitar o desenvolvimento conceitual de política pública de educação que é construído na tese. Justifica-se a preocupação com uma apresentação conceitual em face de uma literatura (Mainardes, Ferreira, e Tello 2011; Mainardes 2018) que aponta geralmente a falta de clareza nos trabalhos sobre políticas educativas<sup>9</sup>, dificultando o entendimento do que é compreendido como tal e o que fundamenta o que é analisado. A minha argumentação busca discorrer sobre quatro pontos relacionados entre si que situam o meu entendimento da política pública de educação: primeiro, reafirmar a concepção da política como texto e discurso; segundo, destacar o olhar sobre a relação macro e micro do contexto da política; terceiro, chamar a atenção para a constituição dos sujeitos no/do discurso; e, quarto, ressaltar aspectos que apontam para a compreensão de que a política pública de educação tem se caracterizado pela interferência, cada vez mais direta, de grupos de interesses chamados “empresários da educação”. Por fim, proponho que as convergências de tais aspectos possibilitam uma leitura conceitual da política pública de educação com implicações para as questões de gênero.

O conceito de políticas públicas, como visto na seção anterior, é polissêmico, e os diferentes sentidos de política refletem no modo como a educação é compreendida como um objeto das políticas sociais oriundas do Estado. A noção de políticas sociais como garantia de direitos sociais ou de cidadania social surge no contexto pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e da emergência do que se convencionou chamar Estados de bem-estar com a ideia da universalização dos direitos e não mais apenas para contribuintes do sistema, ou seja, independente de vínculos laborais (Menicucci e Gomes, 2018). As políticas sociais passam a ser definidas em diferentes perspectivas como conceituações finalísticas (ex. diminuição da desigualdade) ou por distinção de setores sociais

---

<sup>9</sup> Há abordagens que diferenciam entre as expressões “políticas educativas” e “políticas de educação”, como em Dale (2010), mas não é interesse da minha análise a discussão entre terminologias, e sim o que implica o entendimento da política de educação na perspectiva teórica pós-estruturalista e feminista.

(educação, saúde, cultura etc.) e operacionais, centradas em ações do Estado (idem). Menicucci e Gomes (2018, 14) destacam a discussão que, com base na experiência brasileira, classifica as políticas sociais em políticas que objetivam a proteção social (previdência social, saúde etc.)<sup>10</sup>, e as que visam a promoção social (educação, cultura, qualificação profissional etc.)<sup>11</sup>, e ainda, as chamadas políticas transversais que combinam ambos os aspectos anteriores em políticas para a igualdade de gênero, racial, juventude, dentre outras. As referidas autoras salientam que as políticas sociais são um campo muito conflitivo, porque ao tratar de direitos sociais estão relacionadas com os níveis da intervenção estatal, as formas de transferências de recursos, bem como pela capacidade de mudanças históricas na ampliação ou redefinições desses direitos; conseqüentemente, são eminentemente de natureza política.

Faz sentido, nesse contexto, que Mainardes (2018, 188) discuta sobre o que é o objeto de estudo da política educacional e que a concepção do/a pesquisador/a interfira no processo de pesquisa. Para esse autor, as políticas são produzidas pelo Estado para “resolver problemas existentes e atender às demandas da população”. Este posicionamento não é aqui compartilhado, uma vez que na perspectiva pós-estruturalista e feminista assumida neste estudo é preciso questionar e problematizar os pressupostos do que são “os problemas” existentes, bem como qual concepção de Estado está em questão ao considerar o seu papel na sociedade, levando em consideração ainda o contexto histórico da análise em relação à complexa definição de Estado e a crítica feminista. É preciso observar, contudo, que a compreensão do autor é comumente presente ao se considerar a conceituação da política de educação.

O entendimento, no entanto, da política de educação que se busca definir em uma perspectiva pós-estruturalista e feminista não ignora o papel do Estado, mas não é uma análise centrada no Estado, uma vez que pressupostos de estabilidade e evolução progressista parecem ser aspectos de um modo ou de outro sempre presentes em definições do Estado. Ao buscar afastar-se de tais pressupostos, minha análise sobre a conceituação da política de educação considera justamente o contexto da instabilidade, da mudança, das representações e práticas discursivas que são históricas e construídas

---

<sup>10</sup> Políticas de proteção social são assim caracterizadas por integrarem “uma variedade de medidas orientadas para garantir níveis básicos de vida para todos e para construir sociedades mais justas e inclusivas ao contribuir para a plena realização dos direitos econômicos e sociais da população” (Menicucci e Gomes 2018, 20).

<sup>11</sup> Políticas de promoção social “são voltadas para a ampliação de capacidades que melhoram a geração autônoma de renda, como capacitação, intermediação de trabalho, promoção de novos empreendimentos, financiamento e assistência técnica para micro e pequenas empresas” (Menicucci e Gomes 2018, 20).

nos rumos da política educacional de um lugar. Em defesa da educação pública é importante evidenciar as questões em disputa em seus contextos e realizar a crítica ao viés neoliberal.

O primeiro aspecto que ressaltado está atrelado, nesse sentido, ao de práticas discursivas, uma vez que estas ocorrem tanto na materialidade do texto quanto na de sujeitos.

i) As dimensões do texto e do discurso da política de educação (Ball 1993) são importantes de serem consideradas em processos heterogêneos de diferentes tipos de interação. Os textos, os quais prefiro chamar de instrumentos da política, são lidos, interpretados, traduzidos, adaptados etc. por diferentes sujeitos no processo da política e, como afirma Shiroma (2005, 31), “de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade”. Esse aspecto de *manuseio* no qual os textos podem ser instrumentalizados, demonstra a crítica necessária ao modo como os documentos da política de educação precisa ser considerados sempre face à política de grupos de interesses elitistas, como os de organismos internacionais financeiros, grupos de empresários e governos de direita. É desses setores que emergem documentos em defesa de uma reforma educacional orientada ao mercado de trabalho pós-industrial e às necessidades de uma economia global reestruturada (Fischman, Ball, and Gvirtz 2005, 4). Mas há que se considerar também que documentos podem ser referências de valores universais, por exemplo, os de orientação para o combate à violência contra meninas e mulheres e de ações pela igualdade de gênero que exercem um tipo de pressão para mudanças nas políticas de educação.

Os instrumentos da política precisam ser lidos levando em consideração o seu caráter interpretativo, em face de outras políticas, bem como contraditório e de discursos de representações concorrentes (Ball 1993; Bacchi 1999; Shiroma 2005; Secchi 2016). A análise de textos e/ou documentos de política é um campo de disputas por produzirem discursos hegemônicos (Shiroma 2005, 31). “Por isso, textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (Shiroma 2005, 32). Chamar a atenção para os discursos dominantes da política é importante, porque se identificam os sujeitos que levam a cabo a implementação da política, mas são igualmente relevantes os discursos de resistência, tanto de sujeitos como os identificáveis no próprio instrumento da política.

A orientação de uma política nacional, por exemplo, pode sofrer modificações e alterações em outros níveis de sua concepção e elaboração, como os planos de educação

ao nível dos Estados, dos municípios, ou ainda ao nível dos planos pedagógicos das escolas. Como de facto ocorreu com as orientações do Plano Nacional de Educação de 2014 do Brasil com a retirada da expressão gênero do documento final, contudo, vários planos ao nível dos Estados e Municípios ainda mantiveram questões sensíveis ao gênero. Além disso, a produção de discursos tem diferentes matizes de interpretação na análise de políticas de educação; como observam Anderson e Holloway (2018), há uma articulação variada de facetas da relação política-discurso que nem sempre está bem explicitada nas abordagens de política, o que demonstra ainda o caráter complexo do entendimento da política ao se considerar a compreensão e o lugar do discurso na análise de políticas educativas. Como afirmam Anderson e Holloway (2018, 3) a política de educação é um campo de exploração discursiva que “pode ser entendida como situada em textos e/ou interações, tanto pela forma como é constituída (ou seja, o que faz) e como é adotada (ou seja, o que se entende por isso)”.

O que destaco, desse modo, é considerar os documentos da política de educação como instrumentos que nos remetem à importância da exploração discursiva, mas não apenas ao nível dos documentos e não apenas nas instâncias do discurso hegemônico, sejam estes discursos nos próprios documentos ou de *policymakers*.

ii) A política de educação, por conseguinte, precisa ser compreendida alargando os níveis e/ou escalas nos quais diferentes grupos em seus contextos sociais, políticos e econômicos estão produzindo discursos sobre a educação e seus efeitos na construção de gênero dos sujeitos da educação formal. Nesse panorama há, portanto, diversos quadros e aspectos em interação na constituição da política educativa. É com esse olhar que argumento o segundo ponto quanto a analisar os diferentes níveis da política educativa, ressaltando criticamente a relação entre macro e micro contexto e sua importância para apontar a desigualdade de gênero na educação.

Dale (2010) ao analisar os impactos da globalização na sociologia da educação critica as análises que têm no Estado um conceito explicativo, e afirma que o entendimento da educação como sistema nacional foi abalado. Isso não significa afirmar que o Estado nacional foi suprimido, mas reconhecer que o seu lugar e a sua força foram alterados e que não há uma forma intrínseca de como as políticas são regidas, organizadas e administradas. As análises de políticas de educação exigem, assim, maior complexidade explicativa para compreender os processos pelos quais e nos quais se tornam mecanismos de mudanças ou de retrocessos dos direitos sociais educativos. Pensar a igualdade de

gênero na educação, por exemplo, tem implicações diretas sobre como considerar e levar a cabo projetos que influenciam a vida de mulheres e homens na sociedade.

Análises *top down*, nesse sentido, correm o risco de perder de vista a complexidade das mudanças na política de educação e não apenas em face da globalização, mas também nos processos da própria política. Como observa Power (2006), críticas pós-estruturalistas apontam que a perspectiva de “cima para baixo” da análise de política tem como consequência fragilizar ainda mais o poder dos sujeitos. A autora coloca em questionamento também as dificuldades de comprovação empírica de teorias centradas no Estado e, diante das agruras em usá-las, busca uma análise da relação entre macro e microestruturas (Power 2006, 15). No que tange à sua análise crítica em relação ao macro contexto, a autora faz referências a diferenças nos pressupostos marxistas e considera que a função do Estado não pode ser reduzida aos aspectos econômicos e nem que este seja autônomo em suas ações, posto que, ocorre um conjunto de problemas que emergem das necessidades do capital. A resolução desses problemas é complexa em diferentes níveis, e a questão para ela é como localizar os detalhes em estudos empíricos descritivos de sistemas educacionais dentro do macro contexto. Como Power (2006, 24) afirma, “é incorreto desconsiderar detalhes inconvenientes como sendo meramente superficiais ou contingentes, assim como é incorreto sugerir que toda mudança representa uma reestruturação radical do cenário educacional”, sendo, portanto, de igual importância demonstrar “o papel que o macro contexto exerce nos relatos mais detalhados” (Power 2006, 28).

A argumentação crítica que se busca destacar é que a educação pública e de responsabilidade do Estado sofre mudanças discursivas que a distanciam da crítica social da desigualdade, como a de gênero no contexto escolar. Gênero é o detalhe inconveniente que o discurso neoliberal quer expurgar defendendo uma suposta educação “neutra” como o caminho da “eficácia” escolar. O discurso da direita afirma que “gênero é um tema mole” e utiliza termos como “flexibilização do ensino”, “descentralização da gestão escolar”, “currículo de competências” etc. como se fossem “novos” conceitos, quando apenas atualizam valores pró-mercado capitalista de um contexto mais amplo.

Essa compreensão sobre as relações entre macro e micro contexto e as diferentes formas discursivas que nela e dela emergem importa de maneira significativa no que diz respeito qual visão conceitual de política pública educativa temos em mente ao apontar a desigualdade de gênero na educação formal. Chamo atenção para tais pressupostos porque o gênero é geralmente considerado apenas uma variável a mais entre os fatores de

desigualdade na educação, suprimindo aspectos relacionais de hierarquia e dominação sexistas imbricados em outros fatores, como o da classe social e “raça”/etnia, que são observáveis principalmente no micro contexto da política educativa. Esse entendimento faz a diferença no modo como se olha o movimento das práticas discursivas da política em relação aos quadros normativo e operativo, para os quais chamo atenção como níveis da política, porque é como as dimensões da política pública educativa se tornam passíveis de uma análise crítica feminista. O “detalhe inconveniente”, por exemplo, no qual foi transformado o debate sobre a discussão do gênero na política de educação no Brasil ignorou uma realidade concreta das demandas educacionais em relação às questões de gênero nas escolas.

iii) O terceiro ponto da minha argumentação, por consequência, considera a importância da constituição dos sujeitos na compreensão e concepção da política educativa.

As dimensões da política de educação em uma perspectiva multinível (macro, meso e micro), para além da constituição de/em textos, incorpora diferentes sujeitos e instituições, bem como outros olhares sobre o movimento da política. A definição de políticas de educação desse modo é relacionada a vários objetivos, que não apenas ao da promoção social em si, e a diferentes grupos de interesses em uma correlação de forças que são econômicas, bem como subjetivas. O aspecto subjetivo pode ser um elemento mais complexo de apontar no âmbito da conceituação e análise de políticas, mas é importante na compreensão de concepções de subjetividade política, porque esta implica no modo como o sujeito da política pública é um efeito em processo e um produto de relações de poder-conhecimento (Bacchi and Goodwin 2016, 49). Como explicam Bacchi e Goodwin (2016, 49), “a subjetivação refere-se à produção, ou criação, de "sujeitos" provisórios de tipos particulares por meio de práticas políticas”. Considerar os pressupostos da política de educação nos incita a problematizar para além de aspectos mais palpáveis, como o econômico, na medida em que “pressupostos epistêmicos de ordem, estrutura, função, causa e efeitos são mobilizados de várias formas para representar "o social" e, assim, funcionam para excluir muitas das qualidades mutáveis, complexas, ad hoc, desordenadas e transitórias da experiência de vida” (Ball 2011, 84). Como afirmam também Bacchi e Goodwin (2016, 50), “as políticas estão envolvidas na

definição do que é possível que as pessoas se tornem, ilustrando como o poder é uma força produtiva”<sup>12</sup>.

A constituição de sujeitos por práticas governamentais é assim particularmente uma dimensão importante de como a política da educação constitui sujeitos “governáveis”. Para Dale (2010, 1111 e ss.), governança educacional é o modo como vários agentes desempenham atividades no sistema educacional, inclusive de forma independente do Estado, sendo que este é mais um dos agentes (mercado, comunidade e “lar”) no desempenho de categorias de atividades como “financiamento; fornecimento ou oferta; propriedade; regulação”. Por governança educacional o autor denomina “as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a “educação” é construída e ministrada nas sociedades nacionais”. Outro aspecto que ele destaca é a dimensão multiescalar da governança em que aquelas atividades podem ser desempenhadas em várias escalas diferentes e não restritas ao nacional e nem ao Estado. Destaca, ainda, que a governança educacional não é um todo homogêneo, se pode “esperar uma divisão de trabalho funcional tanto quanto escalar.” Ele afirma, desse modo, que mesmo que os sistemas educacionais continuem sendo da ordem da governança nacional estes são alterados pelo poder de “modelagem” das organizações internacionais. Enquanto Ball (2011, 88), considerando diretamente a perspectiva foucaultiana, observa a governamentalidade em uma dimensão micro “realizada mediante os minúsculos mecanismos da vida cotidiana e da aplicação de “progressistas” e eficientes soluções técnicas para problemas específicos”, Bacchi compartilha dessa perspectiva, mas ressalta o sentido abrangente de governar mentalidades (*govern-mentalities*). Tanto Ball (2011) quanto Bacchi (2016) se referem ao que constitui a biopolítica (Foucault 2013), de que os indivíduos, coletivamente, são o alvo e o objeto da prática governamental. Ambos observam a política em relação a práticas discursivas como constitutivas de realidades, e não como a própria realidade, pelas quais é possível acessar certas maneiras de conhecer. A política é ativa em “criar” pessoas (Bacchi and Eveline 2010), contudo, não significa que os tipos de sujeitos nos quais as pessoas se tornam são determinados pelos regimes do governo; mas sim que lhes são atribuídas qualidades e status como agentes específicos e estes podem e negociam os processos aos quais estão sujeitos (Bacchi and Goodwin 2016, 50). É preciso levar em consideração, portanto, o reconhecimento da capacidade

---

<sup>12</sup> No original: “[...] policies are involved in shaping what it is possible for people to become, illustrating how power is a productive force” (Bacchi and Goodwin 2016, 50).

das pessoas de resistir e protestar, e que isto ocupa algum lugar nas práticas heterogêneas e contingentes no processo da política de educação.

É preciso ter em conta como observamos e fazemos a crítica de relações de poder e/ou correlações de forças ao considerar a política de educação em relação aos agentes em interação. Bacchi (2000, 52) chama a atenção que “na análise política-como-discurso, há uma tendência de se concentrar na capacidade de alguns grupos, em vez de outros, de fazer discursos, e em alguns grupos, em vez de outros, como efetuados ou constituídos no discurso”<sup>13</sup>. Considerar os diferentes sujeitos e agentes na política de educação amplia e complexifica a sua compreensão. É preciso reconhecer tanto a existência de discursos dominantes ou hegemônicos (por exemplo, do gerencialismo) quanto os discursos reprimidos e de resistências dentro da política de educação (por exemplo, de pedagogias feministas). Nem sempre a análise poderá chegar a tipos de sujeitos que contam no processo de uma política, mas é importante saber que existem mesmo em face de alguma impossibilidade de chegar até eles/as. Além disso, há o caráter móvel da política que pode deslocar os grupos com a “capacidade de fazer discursos” e os grupos de “afetados pelo discurso”, porque as representações e pessoas como ministros, secretários etc. mudam, e “às vezes, como tática deliberada para mudar o significado da política” (Ball 1993, 11). Como afirma ainda Ball (1993), as “políticas têm seu próprio impulso dentro do estado; propósitos e intenções são retrabalhados e reorientados ao longo do tempo”.

O discurso é operacionalizado, o que torna possível compreender a construção de problemas e soluções na própria política em análise, considerando o contexto histórico, institucional e sociocultural.

A partir dessa afirmação, resalto o último ponto da minha construção argumentativa quanto à interferência e/ou apropriação da lógica empresarial na política pública de educação como forma de operacionalização do enfraquecimento da educação pública como função estatal.

iv) A educação formal como objeto da política pública tem sido cada vez mais remodelada pelas transformações que atingem o que é o “público”. O setor público tem sido reestruturado e reavaliado em “discursos de excelência, efetividade e qualidade e [pela] lógica e cultura do novo gerencialismo” (Ball 2006, 12). Nesses discursos, o foco sobre as pessoas estipula o sucesso pela competição para que seja o esforço pessoal a

---

<sup>13</sup> No original: “In policy-as-discourse analysis, there is a tendency to concentrate on the ability of some groups rather than others to make discourse, and on some groups rather than others as effected or constituted in discourse” (Bacchi 2000, 52).

produção de qualidade e de uma “excelência” delas mesmas (idem). Essa perspectiva gerencial é um dos eixos que orienta uma noção de “otimização da qualidade educativa” (Tello e Mainardes 2014), o que atinge o modo organizacional das escolas desmantelando o modelo profissional-burocrático em direção ao de regimes empresariais-mercadológicos (Ball 2006, 13).

Ball (2011, 82-83) situa desde os anos de 1980 na sociologia da educação pesquisadores/as da eficácia escolar e teóricos/as do gerenciamento, e aponta que desde os anos de 1990 a pesquisa em educação de maneira geral é reintegrada ao discurso da política e da reforma educacional em tais perspectivas. A presença da linguagem empresarial em textos de políticas e análises de política indica, nesse sentido, não apenas a presença de grupos de interesses específicos em disputa (por exemplo, empresários) pelos rumos da educação formal, mas principalmente a busca por construir uma realidade educacional a partir de uma concepção de sociedade econômica que é mais competitiva, mas gera desigualdade. O risco de buscar a compreensão da política de educação para supostos problemas existentes, como o da “ineficácia” da escola pública, não apenas limita o alcance de análise, mas despolitiza a política; desse modo, “a política é tanto despolitizada quanto completamente tecnicizada” (Ball 2011, 83).

As políticas de educação no Brasil podem ser compreendidas nesse panorama principalmente nos anos de 1990 com o discurso gerencialista mais evidente que aproximou o setor público cada vez mais ao modo de regulação e controle privado, foco que Tello e Mainardes (2014) observam permanecer em outras práticas discursivas nos anos 2000 nas orientações dos documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a educação secundária na América Latina. Também a CEPAL fomentou a recomendação nessas bases com mais participação do setor privado para a educação na região. Não é novidade a constatação da presença de organismos internacionais em setores de interesse de políticas nacionais como a política de educação, inclusive há uma literatura que observa cada vez mais uma “tendência de homogeneização das políticas educacionais em nível mundial” (Shiroma 2005, 427). Outro aspecto disso é que o acompanhamento de reformas educacionais apontadas como exitosas pelos organismos internacionais cria a oportunidade de “compreender, guardadas as particularidades, a natureza das medidas que recomendam aos chamados “países emergentes” (Shiroma, Campos, e Garcia 2005, 428–29). Consequentemente, vários impactos são produzidos pelas práticas discursivas de tais recomendações e orientações sobre a educação e que são movidas no âmbito da elaboração da política nacional. Para

esse contexto, chamado ainda de fenômeno da “globalização das políticas sociais”, que Shiroma (2005) afirma ser necessário dar atenção à linguagem.

O efeito discursivo em relação ao que é “público” em diferentes setores da política social, em especial a educação, tem resultado de maneira muito significativa em como a produção de discursos tem arregimentado pressupostos que compartilham valores do público e coletivo (por exemplo, “educação é um direito de todos”) para se referir a outra realidade de valores opostos (por exemplo, “a escola competitiva e produtiva”). A atenção para a educação formal, a escola e o sistema educacional ganha assim uma visão pró-mercado, mas concebida desde uma perspectiva empresarial moderna<sup>14</sup>. Para tanto, sujeitos e sistemas educacionais sofrem influência de um novo ordenamento para a concepção de políticas. “As teorias do gerenciamento, como mecanismos de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados” (Ball 2011, 85). O desenvolvimento de práticas discursivas é direcionado para o convencimento de que o público não tem qualidade e nem eficácia porque tais requisitos dependem ainda da capacidade individual das pessoas se tornarem eficazes. A escola pública, o ensino público, os/as docentes não têm qualidade porque não são eficazes, como é comumente o lugar comum de discursos que defendem a educação pela iniciativa privada. Assim que o critério dos resultados na educação não corresponde a um momento do processo do ensino-aprendizagem, mas se torna o fim último de comprovação da eficácia do sistema educacional, como afirmam Shiroma et al (2011, 237): “a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares”. O que Ball (2011, 86) ressalta é que “a ênfase nos resultados mensuráveis também se articulou diretamente com o processo político de comodificação da educação envolvido na criação de um mercado educacional”.

A instituição escolar e o sistema educativo, nesse contexto, são revisados como um campo empresarial e uma linguagem de novas ferramentas para o ensino emerge como “novas” fórmulas e procedimentos que as escolas e docentes devem incorporar como os desafios do sucesso educacional. Um padrão dessa perspectiva nos anos 2000 no Brasil é o surgimento da organização “Todos pela Educação” que em 2005 cria um documento

---

<sup>14</sup> Um exemplo dessa visão é a do crescente mercado destinado a escolas e educadores/as do curso de “Designer instrucional” que tem por objetivo ensinar como fazer planejamentos que ensinem como o discente vai aprender. É um curso muito explorado para o ensino de educação à distância, mas tem adentrado as instituições públicas com a expressão “pedagogia empreendedora”, por exemplo.

com o objetivo de mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do “terceiro setor” “para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento de políticas públicas” (Shiroma *et al.* 2001, 233). Tal organização representa um grupo de empresários da educação que conseguiu ter influência na política pública educativa ao ter algumas das suas propostas incorporadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>15</sup> (*idem*). No governo atual, o setor privado tem cada vez mais espaço no Ministério da Educação (MEC) com um novo documento, o “Educação Já”<sup>16</sup>, com recomendações para as políticas públicas. O desenvolvimento de tais *slogans* produz um conjunto de efeitos nos quais uma noção de inclusão é paulatinamente trabalhada como uma possibilidade ao alcance de todos e todas. Os discursos daqueles setores adentram as escolas públicas como tecnologias de educação e ao serem defendidos pela própria escola pública tornam a “eficácia uma tecnologia de normalização” (Ball 2011, 86).

O modelo de fiscalização e controle empresarial na educação coloca implicações para as políticas de educação. Por um lado, diz respeito ao policiamento sobre as ações da escola e do próprio Estado, por outro, implica na descentralização do Estado como agente principal da política pública. A educação como objeto de políticas de promoção social em uma perspectiva de direito e investimento público é vista mais como um custo (Menicucci e Gomes 2018), e essa mudança nas práticas discursivas da política de educação no Brasil está sendo observada de maneira diferente em relação aos anos de 1990. Desde 2016, após um período de 13 anos de avanços significativos na educação, um espectro de maior complexidade, instabilidade e agressividade tem diferenciado o papel do Estado dentre as práticas discursivas de política pública de educação. Com a predominância da visão de um gerencialismo que radicaliza o aspecto da eficácia para um nível de competitividade agressiva que opõe discursivamente a cilada entre a escola/ensino “neutros” versus a escola/ensino “políticos” e docentes “eficazes” versus docentes “ideológicos”, além de ignorar outros sujeitos nesse contexto, como os/as discentes, que são considerados/as como meros consumidores/as.

---

<sup>15</sup> O PDE é um manual para auxiliar na elaboração dos planejamentos estratégicos das escolas e está destinado principalmente a diretores/as, vice-diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, orientadores/as, secretários/as.

<sup>16</sup> “Iniciativa suprapartidária, o Educação Já! reúne diversos especialistas e organizações na elaboração de propostas para alavancar a qualidade da Educação Básica. O documento inicial lançado em setembro de 2018 apresenta 7 recomendações de políticas públicas baseadas em evidências e referenciadas no Plano Nacional de Educação. Elas foram depois desdobradas em medidas específicas, detalhando o que precisa ser feito pelo poder público para garantir ensino de qualidade para todas as nossas crianças e jovens” (<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja>).

Essas práticas discursivas atingiram a abordagem de gênero na educação escolar. Especificamente as questões em torno do debate sobre gênero nas atuais reformas da política educativa no país se tornaram o palco da manipulação de objetos conceituais e mudanças discursivas. A construção de conflitos, nesse tipo de classificação e construção da escola e de sujeitos, é gerada tendo em vista colocar o foco sobre outros assuntos no rol das práticas concorrentes pelos interesses da política. Como afirma Vieira (2007, 56), a(s) “política(s) representa(m) o espaço onde se manifesta a ‘politicidade inerente à educação’, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade”. Não há política de educação, portanto, sem política, mas para além disso, é necessário problematizar que tipo de conhecimento é produzido com a caracterização de um tipo de escola, de um tipo de docente, de um tipo de ensino, de um tipo de currículo etc., e que valores mobilizam e em quais níveis e instâncias, bem como porque afirmar certos conceitos e omitir outros, quem são os sujeitos envolvidos/as, quais suas práticas de consenso, quais suas práticas de resistência, dentre outras problematizações.

A discussão da literatura na perspectiva pós-estruturalista da política de educação tem sido muito significativa para ampliar o escopo de análise sobre a educação, os sistemas educacionais e a política pública. Partindo desse conjunto de leituras críticas sobre as análises de políticas proponho uma apresentação conceitual da política pública de educação considerando uma síntese dos pontos abordados, para afirmar que as políticas de educação são práticas discursivas e heterogêneas no sistema de instituições (públicas e privadas) e sujeitos constituídos no processo instável da política. Trata-se de processo em disputa e de formas contingentes, pelo qual a educação pode ser entendida e produzida em diferentes níveis de um quadro normativo (instrumentos da política nacional e internacional) e em diferentes níveis em um quadro operativo (formuladores/as de política, educadores/as, ativistas, técnicos/as e assessores/as de educação, pesquisadoras/as, discentes etc.).

As implicações do entendimento da política educativa para a abordagem de uma educação sensível ao gênero cobram a necessidade de problematizar e reivindicar a política pública de educação para o combate às desigualdades de gênero, uma vez que as mudanças nas práticas discursivas da política podem retroceder em direitos sociais. O problema do gênero na educação não existe fora de um conjunto e/ou estrutura de pensamentos e regulações das práticas discursivas institucionais e de processos econômicos, históricos e sociais. É preciso observar quais discursos apontam para a

igualdade de gênero e quais apontam para outros interesses dentro da política educativa na conjuntura em que vivemos os seus efeitos.

Esta apresentação conceitual se julga necessária para responder a uma das dificuldades sobre o que se entende por políticas de educação em abordagens pós-estruturalistas de análise do discurso, e que foi pleiteada no início desta seção. A próxima subseção reflete os aspectos elencados em tal exercício teórico ao buscar contextualizar historicamente o cenário das políticas de gênero e a perspectiva de gênero na educação na política estatal brasileira.

### 1.3 - Breve histórico da inclusão de gênero nas políticas do Brasil

O tema desta subseção é abordar a inclusão de gênero nas políticas públicas brasileiras e em específico na política educativa. As questões de gênero na política pública do Brasil e em particular na política educativa são historicamente recentes e marcadas por processos significativos de mudanças no contexto político nacional do país. A atuação do movimento feminista brasileiro exerce um papel importante desde as primeiras políticas com viés de gênero nos anos de 1980. A institucionalização dos estudos de gênero também é importante nesse cenário, pois a participação de acadêmicas é representativa para o feminismo nacional. A emergência do movimento feminista no contexto acadêmico é, inclusive, considerada algumas vezes como o lugar do seu “surgimento”<sup>17</sup> no país (Heilborn e Sorj 1999). As políticas públicas com a perspectiva de gênero emergem com as reivindicações de grupos de mulheres e feministas, provenientes dos movimentos sociais e da academia, que chamam a atenção do poder estatal para os direitos das mulheres.

O objetivo é contextualizar e caracterizar o cenário brasileiro em relação às políticas de gênero e as demandas específicas para a educação escolar a partir da perspectiva de gênero. Justifica-se essa seção para ressaltar o processo não linear de práticas discursivas e heterogêneas na emergência e desenvolvimento de políticas de gênero no Brasil e como se encontra o atual contexto ao nível do governo federal. Não é

---

<sup>17</sup> De acordo com Teles (1999, 12) pode-se afirmar que “as raízes do movimento feminista brasileiro podem ser localizadas em lutas travadas consciente ou inconscientemente por mulheres intelectualizadas ou por mulheres de origem popular”, em que se registram desde o Brasil colônia vários factos e mulheres que tornaram a história singular desde uma perspectiva de gênero. A história do movimento de mulheres e do movimento feminista no Brasil têm dificuldades que esbarram no caráter elitista da sociedade brasileira, conforme afirma a autora (1999), pois muitas mulheres que foram protagonistas em diferentes frentes de lutas sociais não puderam escrever a própria história e esta é esquecida na narrativa dominante.

minha pretensão realizar uma abordagem exaustiva do contexto nacional das políticas públicas com o recorte de gênero e na educação, mas, sim, empregar um olhar sobre a não linearidade e processos heterogêneos de dados e informações disponíveis na literatura nacional. A estrutura da seção busca destacar, em forma de síntese, momentos importantes do desenvolvimento das políticas de gênero e na educação que se iniciam a partir da década de 1980.

A redemocratização do país nos anos de 1980 significa uma mudança no papel do Estado com implicações significativas face às demandas sociais reprimidas no período da ditadura militar (1964 a 1985). As organizações de mulheres em associações de bairro, clube de mães, mulheres da classe média, trabalhadoras com participação nos sindicatos e em partidos políticos, enfim, em diferentes frentes de luta, foram fundamentais nos processos pelos quais ocorreram as primeiras conquistas de direitos em forma de política pública.

A criação do Conselho Estadual da Condição Feminina no ano de 1983 em São Paulo é um marco por ser o primeiro órgão de políticas públicas para as mulheres. Ainda naquele mesmo ano, surge, ao nível federal, “o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher e, em 1985, o Conselho Nacional de Direitos da Mulher” (CNDM), e a primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher em São Paulo (Farah et al. 2018b, 429). O CNDM exerceu um papel incisivo no debate constitucional, lançando a campanha “Mulher e Constituinte” com o objetivo de ampliar a discussão para atingir as mulheres nas diferentes camadas sociais e incluir suas demandas nos direitos constitucionais. Ao mesmo tempo, as feministas do CNDM organizaram uma campanha junto aos parlamentares que recebeu a alcunha “Lobby do Batom”. O objetivo era elaborar uma carta proposta com demandas sobre educação, saúde, combate à discriminação etc. (Amâncio 2013).

O contexto dos anos de 1970 e 1980 para as políticas públicas para as mulheres foi efervescente de lutas, debates, conflitos e árduas conquistas que fizeram emergir questões de fundamentação da própria compreensão de feminismo que se desenvolvia no país.

Dentre as questões que interessam destacar estão tensões ainda presentes nos processos atuais das políticas de gênero. As políticas públicas para as mulheres animaram o debate em torno da relação das feministas com o Estado, e da diversidade das demandas de diferentes contextos das mulheres como raça, sexualidade etc. e os conflitos que

geravam em termos de representação, ideologia política e de preconceitos nos espaços institucionais.

As primeiras políticas para as mulheres plantaram a discussão sobre o nível de autonomia do movimento feminista em relação ao Estado. Os posicionamentos se dividiam entre as que viam as instâncias governamentais como espaços propícios para as demandas de políticas para as mulheres e as que desconfiavam de um processo de institucionalização das lutas feministas, tendo como consequência que as suas reivindicações tivessem interpretações distorcidas e diferentes dos seus objetivos (Santos 2006; Silva e Wolff 2019).

Outro aspecto de conflitos e diferenças no contexto da emergência de políticas públicas para as mulheres era o posicionamento político ideológico ao qual estavam ligadas as mulheres do movimento feminista. Em uma primeira instância de tensão estava a influência dos partidos políticos entre as mulheres que eram associadas a partidos de direita ou de esquerda. O que gerava a discussão também sobre a autonomia das mulheres em relação ao vínculo com os partidos. Consequentemente, uma segunda instância de tensão, em relação aos partidos, era a dos temas das reivindicações das feministas, como os direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo, que não eram vistos de maneira positiva dentro de grupos partidários, inclusive, o de esquerda. As feministas foram consideradas militantes inoportunas dentro dos seus partidos, mesmo dirigentes de esquerda argumentavam que suas demandas específicas dividiam a luta geral e poderiam enfraquecer a luta operária (Teles 1999). No âmbito dessa discussão, o Conselho Estadual da Condição Feminina foi uma proposição e conquista das feministas integrantes do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e as feministas de partidos de esquerda se posicionavam mais contrárias à inserção no aparelho estatal (Teles 1999; Silva e Wolff 2019).

A questão racial também foi uma das tensões em torno da criação de políticas públicas para as mulheres e reflete o contexto mais amplo da emergência das políticas face as contradições sociais da realidade brasileira. A questão racial e da sexualidade, colocada pelas lésbicas, eram problemáticas difíceis dentro do próprio movimento feminista dos anos de 1970 e 80, que tinha que lidar com a diversidade de reivindicações provenientes dos diferentes contextos das mulheres (Teles 1999; Silva e Wolff 2019). A discussão sobre o aborto, por exemplo, era um tema de fricções que preocupava quanto à relação entre a esquerda e a ala progressista da Igreja Católica (Teles 1999). Esta exerceu um papel importante junto a movimentos sociais na luta pela democracia no país, mas

nunca foi receptível às questões de gênero, principalmente em relação aos direitos reprodutivos.

A efervescência dos anos de 1980 refletia processos favoráveis às políticas para as mulheres, que também eram provenientes de um âmbito internacional. A Primeira Conferência Mundial sobre a Mulher realizada no México, em 1975, teve a participação de representação brasileira. Esse cenário internacional trazia novos ares para o movimento feminista no país em prol da criação de uma agenda nacional, pois a dificuldade do Estado Brasileiro em reconhecer as demandas das mulheres era patente ao ignorar, de início, o Plano de Ação que fora adotado na referida Conferência (Santos 2006). A influência e pressão dos organismos internacionais foi positiva ao abrir espaço para a legitimação das reivindicações das mulheres em pleno regime militar, ao mesmo tempo em que as demandas feministas também estavam em meio à luta pela democracia. Conhecida como a Década da Mulher, promovida pela ONU, o seu impacto no contexto nacional não apenas propiciou um clima mais favorável às manifestações feministas no país, bem como marcou o ressurgimento da imprensa feminista e a necessidade de traçar novas ações face à necessidade de uma agenda nacional (Teles 1999). No contexto da América Latina um Plano de Ação Regional foi construído pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), em 1977, para uma agenda de políticas para as mulheres no âmbito das instituições estatais (Papa 2012).

A participação das mulheres na Assembleia Nacional Constituinte garantiu de forma expressa que a Constituição Federal de 1988 apresentasse a igualdade entre mulheres e homens em direitos e deveres (Lima 2003; Teles 1999; Amâncio 2013). A Carta Magna, ao assegurar que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (Brasil 1988, 13), acenou para a abertura de avanços importantes nas questões de gênero, o que constitui, contudo, um princípio ainda a ser aprofundado na realidade concreta das mulheres brasileiras em seus diferentes contextos sociais, políticos e econômicos.

Nos anos de 1990, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher teve o seu papel cada vez mais enfraquecido e esvaziado pelo governo de Fernando Collor (1990-1992), e a mudança almejada com os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2002) não ocorreu (Papa 2012). Com a pressão internacional e a atuação das feministas, principalmente a partir da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada pela ONU, em Pequim, no ano de 1995, foram projetadas várias questões de debate, tendo em vista o desenvolvimento de políticas de gênero. A literatura nacional, contudo,

demonstra um período pouco expressivo em termos de avanços em políticas públicas para as mulheres em nível governamental, apesar dos esforços do movimento feminista já muito organizado em diferentes grupos na década de 1990.

O termo *gender mainstreaming* passa a ser utilizado em âmbito nacional, traduzido como transversalidade a partir do documento “Plataforma de Ação de Beijing”, e marca o processo de ações institucionais de uma agenda pautada em uma perspectiva mais internacional, até novas configurações provocadas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), inicialmente com Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e depois com Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016).

Os anos 2000 têm como marco de reestruturação institucional de políticas para as mulheres a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) com status de Ministério, no ano de 2003, no governo Lula da Silva. As políticas públicas de gênero adotam o caráter da transversalidade e “demandam uma atuação intersetorial, com a cooperação de outros ministérios (...) e níveis de governo e da sociedade em geral” (Menicucci e Gomes 2018, 169). Uma das principais características dessa nova reestruturação foi a realização das Conferências Nacionais para estabelecer as diretrizes das políticas de gênero e com base nas quais foram desenvolvidos os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, bem como a implementação de um modelo de estrutura e gestão que incorporou instâncias já existentes, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), como espaço de controle social pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e criou outros órgãos institucionais, como a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) e a Secretaria de Direitos Humanos (SEDH) (Papa 2012; Farah et al. 2018a; Marcondes, Diniz, e Farah 2018) na perspectiva da transversalidade. A SPM representou um avanço significativo para a construção de uma agenda nacional de gênero face às desigualdades sociais, políticas e econômicas entre mulheres e homens na sociedade brasileira, criando um clima de debate e possibilidades para o enfrentamento das desigualdades de gênero. Feministas ligadas ao Partido dos Trabalhadores remontam à trajetória histórica na qual a proposta de uma coordenação específica de políticas para mulheres existia no projeto político do partido desde os anos de 1980 (Papa 2012).

A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), não obstante, foi marcada por processos difíceis em termos de estrutura e orçamento, bem como de resistências às perspectivas feministas na proposição de políticas para as mulheres em instâncias institucionais do governo. A disputa na concepção do que

deveriam ser as políticas para as mulheres se constituiu entre os/as agentes governamentais (AMB 2011) e grupos com perspectivas ideológicas diferentes, e mesmo antagônicas. É preciso destacar, contudo, que apesar das dificuldades, ocorreram ganhos significativos com a existência de um órgão executivo que introduziu a destinação de recursos e de acesso a serviços para as mulheres. São conquistas desse período histórico recente a Lei Nº 11.340/2006 de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra às mulheres, a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2007) e a Lei Nº 13.104 de março de 2015 que tipifica o crime de feminicídio<sup>18</sup>. Resultante também desse cenário está a atenção para a educação escolar em várias políticas nacionais (ver Quadro 1).

Foram realizadas quatro Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, a terceira e a quarta no governo de Dilma Rousseff, momento em que um clima de tensão em torno da existência da SPM refletia as disputas políticas internas e resistências às perspectivas feministas no âmbito do governo. Durante a terceira Conferência, realizada em 2011, corriam rumores de que todas as pastas de políticas transversais seriam fundidas em um único organismo institucional, o que não ocorreu naquele momento. A quarta Conferência realizada entre 2014 e 2015 tinha por objetivo fortalecer a política nacional, com destaque para a participação da sociedade civil, o fortalecimento do movimento feminista e dos conselhos dos direitos da mulher, o estímulo para que nos níveis estaduais e municipais fossem criados e fortalecidos organismos de políticas para mulheres e o desenvolvimento dos respectivos planos (Marcondes, Diniz, e Farah 2018). Mas este processo foi impactado pela crise política que crescia no país, com forte instabilidade institucional, e a fusão das pastas ocorreu em 2015 com a criação do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

Desde a realização do último Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015) sucederam as mudanças no cenário político do país, com a saída da Presidenta Dilma Rousseff em definitivo no ano de 2016 por um processo de *impeachment* de caráter extremamente duvidoso, ao configurar-se em um golpe<sup>19</sup> jurídico-político e misógino, já que em nenhum momento ficou comprovado o crime de responsabilidade que gerou a sua denúncia para a destituição do cargo.

No governo de Michel Temer (2016-2018) a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) perdeu espaço e legitimidade, e depois de várias mudanças foi integrada

---

<sup>18</sup> Acesso à lei em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm)

<sup>19</sup> Para uma leitura sobre o golpe ver Jinkings, Doria e Cleto (2016).

na Secretaria de Governo da Presidência da República. No atual governo de Bolsonaro (2019 - ) a SPM perdeu completamente a sua função e caracterização ao ser criado o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, pasta que é ocupada por Damares Alves, uma pastora ultraconservadora e contrária às propostas feministas. A atual ministra tem defendido políticas contra o direito ao aborto, mesmo o garantido por lei<sup>20</sup>, valoriza uma visão fortemente conservadora da mulher como mãe, ressalta os estereótipos de gênero, a sexualidade heteronormativa, bem como é contrária à educação sexual nas escolas etc. A atual gestão do governo federal tem demonstrado como desmontar as instituições estatais por dentro das próprias instituições ao descaracterizá-las em relação aos seus objetivos e fomentar discursos contrários às demandas sociais.

O contexto atual é um cenário de profundas perdas para as políticas de gênero na sociedade brasileira. Acompanhando o processo de enxugamento dos gastos públicos na esfera federal, vários organismos institucionais de políticas para as mulheres ao nível estadual e municipal foram extintos. A pesquisa sobre o perfil dos estados brasileiros, referente ao ano de 2018, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatou que o país retrocedeu nos últimos cinco anos na existência de órgãos executivos de políticas de gênero - de um percentual de 27,5%, conquistados pelos movimentos feministas e organizações da sociedade civil, esses órgãos caíram para 19,9%<sup>21</sup> (IBGE 2019a). Esse cenário impactou as recentes políticas de educação e tem apontado para muitas tensões em matéria de gênero no ensino escolar.

---

<sup>20</sup> No Brasil a legislação permite o aborto nos casos de risco de morte para a mulher, impossibilidade de vida do feto e gravidez ocorrida por estupro.

<sup>21</sup> Divulgação da pesquisa: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/25/cai-percentual-de-municipios-com-orgaos-dedicados-a-politicas-para-mulheres-aponta-ibge.ghtml> A divulgação de perda de orçamento para as políticas de gênero também é uma constante no governo atual, que toma direcionamentos de políticas muito conservadoras: <http://www.generonumero.media/com-queda-de-68-no-investimento-em-tres-anos-secretaria-de-politicas-para-mulheres-reflete-baixa-prioridade-do-tema-no-governo-federal/>

Quadro 1: Políticas nacionais que contemplam questões de gênero na educação escolar

Instrumento da política nacional*	Texto
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Art. 35. A execução das medidas socioeducativas rege-se pelos seguintes princípios: (...) VIII – não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status (Brasil 2019a, 155).
Estatuto da Juventude	Seção IV – Do Direito à Diversidade e à Igualdade: (...) Art. 18, III – inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito (Brasil 2013, 29).
Lei 11.340/2006	Art. 8, V – a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; IX – o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil 2006, 3).
Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres	Eixo VI, Estratégia c) Contribuir para a implementação do Programa Diversidade e Gênero nas Escolas (Brasil 2011b, 37).

\*Legislação Nacional do Brasil. Elaborado pela pesquisadora. Fonte: resultado da pesquisa, 2020.

A entrada das questões de gênero na política de educação do Brasil é muito recente e contrasta com outros espaços de reivindicação feminista no âmbito das políticas, trabalho e saúde, por exemplo. Historicamente o século XIX<sup>22</sup> é o mais representativo de um processo em que a pauta da educação escolar para as mulheres é um tema premente, e como consequência, prosseguiu com as questões sobre o currículo diferenciado, as escolas mistas, a coeducação, a entrada na universidade, os nichos de formação etc.

No contexto dos anos de 1970 “a educação” não tinha a devida atenção no rol das preocupações feministas, apesar de mostrar desafios por ser o contexto escolar, na sua maioria, composto por mulheres. A partir de 1975, com o início da Década da Mulher, que possibilitou novas configurações para o feminismo brasileiro, é que o tema da educação não sexista entrou na agenda nacional com destaque (Rosemberg 2013, 368).

<sup>22</sup> Como afirma Rosemberg (2013, 364) “Porém, nem sempre a defesa do acesso e progressão das mulheres à educação formal foi sustentada por razões emancipatórias para além da função doméstico maternal. Durante os séculos XIX e XX, e mesmo nesse início do terceiro milênio, tem sido possível encontrar a justificativa de que se deve investir na educação da mulher porque “mulheres educadas são melhores mães”.

Na década de 1980, no conjunto das demandas feministas em relação ao Estado, aparecem recomendações mais específicas para uma “reorientação da educação” quanto a oportunidades iguais nos programas e currículos escolares, reavaliação de livros didáticos para uma análise dos estereótipos da mulher, treinamento para docentes contra atitudes preconceituosas, dentre outras petições (Rosemberg 2013, 370). No âmbito das questões levantadas no Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) se destaca a mobilização pela creche como um “direito universal das crianças pequenas”, uma reivindicação existente no seio das mulheres trabalhadoras, principalmente. O CNDM e a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1987, lançam “um programa de apoio a teses sobre a questão da mulher e a campanha nacional “Discutindo na escola o papel da mulher na sociedade”, como uma proposta de currículo antissexista para o sistema público de ensino (Rosemberg 2013, 371).

Na década de 1990, caracterizada pelas reformas educacionais influenciadas pelos organismos internacionais (Unesco, Banco Mundial, dentre outras), e pela conferência mundial de Jomtien (2000), o tema da educação das mulheres entra na agenda nacional e internacional atrelado ao discurso do combate às desigualdades sociais e erradicação da pobreza. Especificamente no Brasil, as questões de gênero na política de educação não foram tão expressivas e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, não considerou nada específico em tal perspectiva. No programa Nacional do Livro Didático constou uma diretriz sobre a eliminação do preconceito sexual, ponto ainda não concretizado. No âmbito do currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, nível fundamental e médio, apresentaram o tema transversal “orientação sexual” e receberam muitas críticas pelo carácter heteronormativo e outros aspectos passíveis de problematizações feministas. Em síntese, desde as décadas de 1980 e 1990, a pauta da educação escolar existia, mas não foi um tema de grande mobilização e nem um campo privilegiado dentre as questões do movimento feminista (Rosemberg 2013; Vianna e Unbehaum 2006). O Estado não via problemas de desigualdade de gênero na educação, considerava uma situação sanada na sociedade brasileira o facto das mulheres apresentarem indicadores próximos aos dos homens quanto ao acesso à educação escolar. O carácter das políticas de educação no que diz respeito às questões de gênero as torna um aspecto subsumido à “noção geral dos direitos e valores” (Vianna e Unbehaum 2006, 409).

A partir dos anos 2000, a emergência do Plano Nacional de Educação não apresentou ênfase na necessidade de uma atenção especial desde uma perspectiva de

gênero. O PNE contemplava algumas diretrizes internacionais sem preocupação com a temática. Somente a partir do governo Lula da Silva com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), é que emerge uma atenção mais específica e problematizadora em uma perspectiva de gênero para a educação. Os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres contemplaram um capítulo específico para a educação (Rosemberg 2013; Vianna e Unbehaum 2006). Um dos destaques nesse processo foi a criação do Programa Mulher e Ciência, parceria SPM, MEC, CNPq, UNIFEM, que instituiu o prêmio “Construindo a Igualdade de gênero”, com a realização de concurso de redações e trabalhos científicos para promover a reflexão de estudantes do ensino médio à pós-graduação sobre as questões de gênero. A incorporação da perspectiva de gênero, das questões raciais, de diversidade sexual e direitos humanos na educação formal ocorreu através da formação de docentes da educação básica com o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em parceria com as Universidades. No âmbito do Ministério da Educação foi instituído o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, em 2015, com a função de:

I - propor diretrizes e apresentar subsídios técnicos e políticos para a formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que visem à garantia do direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero, e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência (Brasil 2015b).

O Comitê de Gênero, contudo, não teve muito tempo de atuação, foi extinto juntamente com outros comitês, conselhos, fóruns etc. pelo decreto presidencial Nº 9.759 de 11 de abril de 2019<sup>23</sup>.

Com a crise política no país, a partir do ano de 2013, o impacto da presença da perspectiva de gênero nas políticas educacionais foi um dos aspectos mais evidentes da mudança nos rumos da política no país. O novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, sofreu um rotundo retrocesso ao ser polemizado em torno da manipulação do discurso da “ideologia de gênero”, acompanhado por vários planos ao nível estadual e municipal de diferentes regiões do país, e, do mesmo modo, com a

---

<sup>23</sup> Decreto do governo Bolsonaro: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm) e reforçado pela Portaria Nº 2.046, de 15 de agosto de 2019 do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos que extingue o Comitê de Gênero e o Comitê da Diversidade e Inclusão: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/agosto/PORTARIAN2.046DE15DEAGOSTODE2019DOUImprensaNacional.pdf>

aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017/2018, com a retirada das questões de gênero na educação formal.

Com o governo Bolsonaro (2019 - 2022 ) a derrocada das questões de gênero na política de educação ocorre, inclusive, com a afirmação de intervenções nos livros didáticos e perseguições no contexto escolar<sup>24</sup>. A descontinuidade de todas as políticas educativas com perspectiva de gênero, que estavam sendo desenvolvidas no âmbito estatal, não tem representado apenas uma mudança na perspectiva governamental atual, e sim a verdadeira orientação de governo, contrária à problemática de gênero.

Na próxima seção, se realiza uma análise teórica de como o entendimento das políticas de gênero construíram uma perspectiva de gênero e de política no contexto nacional com efeitos para a compreensão na educação escolar.

#### 1.4 - Política de gênero e educação: mapeando relações conceituais

As questões de gênero, na história recente, passaram a figurar no âmbito das orientações políticas internacionais e nacionais com significativa expressão de caráter global. A formação de agendas ao nível das Conferências Internacionais<sup>25</sup> voltadas para temas que versavam sobre a igualdade/desigualdade de gênero tiveram influência ao nível das políticas nacionais. Especificamente, a partir dos anos de 1990 e início dos anos 2000 começa a se caracterizar um tipo de política direcionada para a formação de políticas públicas no âmbito da educação que tangencia as questões de gênero em diferentes países dentre os quais o Brasil. Assim o tema desta seção é sobre o impacto dessas orientações para o entendimento nacional da política de gênero e a educação no país.

O objetivo é analisar o desenvolvimento do conceito de política de gênero e seus efeitos para as questões de gênero na educação. Justifica-se essa abordagem face ao facto que na relação daquelas instâncias, global e local, se observa que as políticas públicas “estão sendo cada vez mais estabelecidas por organismos internacionais” (Stromquist 1996, 27), nesse sentido, a preocupação com políticas de igualdade passa a ser assumida em nome de “compromissos internacionais” (Ferreira 2000). A estrutura da seção

---

<sup>24</sup> A Ministra Damares Alves, em parceria com o MEC, anunciou a criação de um site para a denúncia de docentes que abordassem questões de gênero em sala de aula: <https://www.istoedinheiro.com.br/canal-para-denunciar-professor-e-anunciado/>; <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/11/20/governo-cria-canal-para-denuncias-sobre-ocorrencias-em-escolas.ghtml>

<sup>25</sup> Conferências mundiais da ONU sobre as mulheres: México, 1975; Copenhague, 1980; Nairóbi, 1985; Beijing, 1995.

desenvolve, nessa perspectiva, uma análise sobre o paradigma *gender mainstreaming* e posteriormente como na literatura brasileira algumas autoras buscam definir o entendimento da transversalidade de gênero na política pública.

O início dos anos 2000 é significativo de um processo de mudanças políticas e de paradigmas em relação ao tema da igualdade de gênero. As limitações de um enquadramento jurídico de igualdade formal face às desigualdades na sociedade direciona os Estados para a reforma da sociedade (Ferreira 2000, 15) em que as políticas contra a discriminação de gênero aparecem num horizonte global de orientações, diretrizes, metas, estatísticas etc. nos diferentes campos sociais (emprego, educação, saúde reprodutiva, dentre outros). O paradigma do *gender mainstreaming* (Ferreira 2000; Bacchi and Eveline 2010) ou paradigma da transversalidade (Bandeira 2004) que, dentre outros aspectos, focaliza a desigualdade de acesso entre mulheres e homens e a incorporação da perspectiva de gênero em todas as instâncias institucionais estatais, já emerge enquanto um campo complexo, marcado por contradições e disputado por forças em oposição (Stromquist 1996; Ferreira 2000). Trata-se de um paradigma fortemente criticado pelas perspectivas feministas que o identificam com o viés neoliberal<sup>26</sup> (Rosemberg 2001; Rocha 2009; Bacchi and Eveline 2010), o que também se pode afirmar para o âmbito da educação, em que via de regra as políticas priorizam dados quantitativos em relação ao acesso e focalizados nos seus impactos no mercado de trabalho. Assim, aquilo que é perspectivado ao nível da política internacional demonstra como as relações de influências, pressões, mecanismos e estratégias ocorrem em níveis de ajustamentos dessemelhantes para o que é a realidade dos diferentes países.

Como afirmam as análises críticas, as diretrizes e orientações dos organismos internacionais desconsideram as especificidades das realidades nacionais, bem como as concepções de Estado, pois consideram uma noção monolítica de sua constituição política (Rosemberg 2001b; Vianna 2011). Nesse sentido, qual Estado e qual política é um questionamento necessário em face de uma “gama de significados e compreensões que caracterizam as políticas públicas de gênero sobre a igualdade educacional”(Stromquist 1996, 28). Considerando que o Estado atua sobre as relações de gênero por meio de normas e regulações, o modo como formulações de políticas de gênero ou políticas de

---

<sup>26</sup> De acordo com Nancy Fraser o neoliberalismo é uma nova forma de capitalismo que emerge do fracasso do Estado de organizar o capitalismo e inverte essa fórmula (o controle do mercado pela política) para uma nova forma na qual se usa os mercados para domesticar a política (Fraser 2009, 22).

igualdade são perspectivadas incita a escrutinar de que realmente se fala quando está em pauta a conquista da igualdade de gênero na educação.

Nely Stromquist (1996, 28) afirma que uma resposta do Estado para a educação foi admitir o princípio da igualdade de oportunidades, mas não “o de reconhecer a necessidade de uma educação não sexista” (idem, 29). Ao se referir a políticas de gênero na educação, tanto nos organismos internacionais quanto nas políticas locais, afirma que sempre se referem com ênfase às desigualdades de oportunidades, mas não às forças sociais, econômicas e ideológicas da dominação de gênero. No mesmo sentido, Fúlvia Rosemberg (2001, 515 e ss.), ao analisar as metas nacionais e internacionais quanto à igualdade de oportunidade de gênero na educação afirma que estas limitam-se a atentar para a discriminação contra as mulheres e não para a dominação de gênero. Decorre que a educação nunca deixa de ser um campo chave de várias estratégias, pois, na perspectiva neoliberal, toma-se a educação como uma questão de desenvolvimento econômico, e a consideração do gênero limita-se à desigualdade de acesso e permanência das mulheres na educação formal (Stromquist 1996; Rosemberg 2001b; Rocha 2009).

Assim, aquelas autoras chamam a atenção para o facto de que as políticas provenientes de organismos internacionais não consideram as especificidades e diversidade de países e da sua constituição como Estados. Apontam que os interesses da política neoliberal direcionam as questões de gênero para uma perspectiva de mercado e que as políticas educacionais sensíveis às questões de gênero não consideram de facto as relações sociais de gênero. Nesse sentido, apontam ainda para uma problemática da incorporação da perspectiva de gênero na política pública.

Questões que possibilitam questionarmos o alcance da política, quando se projeta enquanto política pública ou como projetos pontuais. Mas, num plano mais amplo, nos remetem ainda para questionarmos que tipo de pedagogia política de gênero está subjacente à política educativa, como educa e a partir de qual entendimento de gênero. O papel dos organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, CEPAL, UE, dentre outros) como um ponto central de uma perspectiva político filosófica global, coloca o gênero na educação como um problema a ser levado em conta. A educação é uma das áreas prioritárias da Plataforma de Beijing e os objetivos buscam assegurar a igualdade de acesso, eliminar o analfabetismo, aumentar o acesso à formação profissional, à ciência e tecnologia, estabelecer sistemas não discriminatórios de capacitação, alocar recursos para as reformas da educação, promover a educação e capacitação permanentes para meninas e mulheres (ONU 1995). Mas, por outro lado, a educação de gênero não é de facto

problematizada e nem problematizadora da política subjacente ao entendimento de uma política de gênero. Parece, pois, pertinente questionar sobre quais pressupostos, quais representações, quais problematizações (Bacchi and Eveline 2010; Bacchi and Goodwin 2016) orientam uma filosofia política da política de gênero para a educação. Em um momento em que as políticas de igualdade são mais encaradas desde o seu aspecto pragmático torna-se importante a reflexão se e de que modo o conceito de gênero nelas construído não estaria atualizando as bases estruturantes das relações de dominação.

Biroli (2017, 185) afirma que no campo da teoria política o patriarcado é atualizado quando o gênero é o alvo de um problema específico remetendo às mulheres e não à política em seus fundamentos. Sua crítica aponta que enquanto área disciplinar a ciência política inclui a perspectiva de gênero, mas com pressupostos masculinistas (idem, 186). Nesse sentido, uma análise discursiva da política pública sensível ao gênero precisa adentrar nos pressupostos que fundamentam as perspectivas de gênero e perceber nas ideias, representações e contextos quais são as suas bases de partida e o que sustentam. Do mesmo modo, analisar discursivamente a política pública de educação no que tange ao gênero se trata ainda de perceber se é uma política feminista, encarando a sua complexidade a partir dos feminismos como campo teórico e político. Como pontua Fúlvia Rosemberg (2001), que provoca as teorias feministas universalistas no contexto da situação educacional de mulheres e homens ao colocar em questionamento os descompassos entre as questões teóricas, proposições políticas e diferentes contextos culturais das relações sociais de gênero. E, como questiona Virgínia Ferreira (2000), sobre quem são os sujeitos dessas políticas, uma vez que a proposta da transversalidade pode de facto não atingir ninguém em concreto. Desse modo, pensar as políticas desde uma dimensão da produção de discursos não prescinde da materialidade com relação aos sujeitos quando se trata da agenda e elaboração da política pública. No âmbito do contexto escolar é preciso refinar melhor a abordagem de gênero, com mais profundidade das questões que não se limitam ao acesso de meninas e meninos, ou da professora que é mulher, ou do professor e professora que tendem a valorizar mais os potenciais dos estudantes e menos das estudantes, entre outras observações das experiências escolares que são fundamentais nas pesquisas empíricas, mas para as quais se impõe a complexidade do potencial transformador que uma educação sensível ao gênero exige.

Christine Forde (2014), ao questionar se a “educação sensível ao gênero” é um conceito útil para a política de educação, discute a necessidade do questionamento teórico do entendimento de gênero que está sendo utilizado em tal concepção. Essa é uma questão

importante porque as políticas sobre gênero e educação contêm suposições não questionadas e contraditórias sobre o que seja o entendimento de gênero. Em parte, isso diz respeito ao propósito da política educacional e à natureza do discurso político (Forde 2014, 370). A autora observa que no contexto da política se elimina a complexidade das questões que envolve gênero e educação para favorecer metas aparentemente promissoras e alcançáveis. A política também toma o “problema de gênero” como estatístico baseando a equidade em termos numéricos. Além disso, as estatísticas nos dão pouca noção sobre as experiências vivenciadas na realidade escolar, o que é uma informação fundamental, uma vez que se trata do contexto para o qual a política é destinada (Forde 2014).

A tipologia de Stromquist (1996, 31) na análise das políticas de gênero (Lei de coerção, Leis de Apoio, Leis de Construção) e as tipologias em relação à abordagem das políticas públicas para a educação (*gender-neutral, female-friendly and 'gender-sensitive'*) (Sinnes and Løken 2014) são importantes de serem consideradas, ainda que precisem ser aprofundadas e problematizadas. Como afirma Bacchi e Goodwin (2016, 6) “pensar em categorias como os efeitos das políticas (...) cria uma abertura para considerar como elas são produzidas e como elas se traduzem em diversas realidades vividas”. É nesse sentido que uma análise sobre as políticas de gênero/política de igualdade exige um escrutínio do entendimento de gênero, na medida em que na educação as controvérsias em torno das relações sociais de gênero são muitas. Por exemplo, à crítica de políticas centradas no acesso à educação para as meninas seguiram-se as críticas de que os meninos passaram a ser prejudicados, como se a questão do acesso fosse o foco do problema, na medida em que parecia ter sido transferido para os garotos. São muitas as tensões que levam ao questionamento e às disputas sobre as questões de gênero na educação, e ao pensá-las quanto a sua concepção e proposição é preciso levar em conta as experiências das diferentes realidades do contexto escolar.

Nessa perspectiva, o gênero é efeito da política, donde deriva a importância do seu entendimento ao nível das diretrizes, normas, recomendações dos organismos internacionais e ao nível da política nacional. Em consequência, será possível perspectivar a filosofia política e seus efeitos na política de gênero, e averiguar como possibilita a igualdade no contexto da educação, sem descurar que no âmbito da educação as relações de gênero se interseccionam com a classe e a “raça”/etnia, dentre outros marcadores, de modo a ter um olhar necessariamente crítico na perspectiva da interseccionalidade (Hirata 2014; Walby, Armstrong, and Strid 2012; Forde 2014).

Desse modo, buscando levantar uma problemática quanto ao entendimento conceitual da política de gênero/política de igualdade, considero relevantes alguns conceitos presentes na literatura em seu sentido abrangente e voltado para a educação. Em uma perspectiva da arqueologia em torno desse conceito, penso que escrutinar o entendimento de gênero na própria conceituação da política é um diálogo inicial com as premissas teóricas para lançar o olhar da análise crítica para os instrumentos das políticas ao nível dos organismos internacionais e ao nível nacional.

Especificamente na literatura do contexto brasileiro, Farah (2004, 51), ao analisar a incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas considera que:

Políticas públicas com recorte de gênero são políticas públicas que reconhecem a diferença de gênero e, com base nesse reconhecimento, implementam ações diferenciadas para mulheres. Essa categoria inclui, portanto, tanto políticas dirigidas a mulheres – como as ações pioneiras do início dos anos 80 – quanto ações específicas para mulheres em iniciativas voltadas para um público mais abrangente.

Nesse conceito a expressão “recorte de gênero” é flagrante da tentativa de incorporação dessa perspectiva no processo de desenvolvimento de políticas públicas, o que será visto como limitado em outras conceituações, assim como a premissa da “diferença de gênero” como categoria basilar no entendimento de políticas voltadas para as mulheres, uma vez que corre o risco de essencializar as atuações sociais de mulheres e homens.

Já a definição de Bandeira (2004, 10) busca refinar o entendimento do conceito e apresenta a premissa da diferença e da perspectiva de gênero de maneira diferente. A autora faz a diferenciação entre políticas públicas para as mulheres e políticas públicas de gênero, apesar de não as considerar excludentes entre si, mas com críticas para a primeira que não visa a autonomia das mulheres uma vez que não possibilita rupturas com as visões tradicionais do feminino. Desse modo, “as políticas públicas para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social”, diferentemente da política de gênero conceituada como:

Políticas públicas de gênero implicam e envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais, que se estabelecem entre homens e mulheres e internamente entre homens ou entre mulheres. Também envolvem a dimensão da subjetividade feminina que passa pela construção da condição de sujeito (Bandeira 2004, 11).

Nesse conceito há alguns aspectos de maior complexidade acerca do feminino e do masculino e em uma perspectiva de relações sociais e não de categorias, constituindo uma tentativa de não essencializar os sujeitos e fazer com que o conceito possa “abarcara” diferentes dimensões das suas experiências em suas relações interpessoais. É, no entanto, um conceito que não é propositivo, busca ser explicativo, mas não tem um direcionamento mais concreto de implementação.

No contexto histórico internacional, o conceito de “*gender mainstreaming*”, reconhecido a partir da IV Conferência Mundial das Mulheres em Beijing (1995), torna-se uma referência nas orientações de políticas de gênero.

A abordagem integrada da igualdade de gênero (*mainstreaming* de gênero) consiste na (re)organização, na melhoria, no desenvolvimento e na avaliação dos processos de implementação de políticas, por forma a que a perspectiva da igualdade de gênero seja incorporada em todas as políticas, a todos os níveis e em todas as fases, pelos atores geralmente implicados na decisão política (CIDM 1999, 25).

Este conceito já apresenta um verbo propositivo uma vez que consiste em algumas ações (reorganizar, melhorar, desenvolver e avaliar), contudo, há novamente um imperativo da vontade política para uma incorporação das relações entre os sexos. Uma premissa de carácter universalizante desse conceito está também centrada nos processos de decisão pelas instituições, o que corre o risco da dispersão daquelas ações.

A política de gênero desde a perspectiva do *mainstreaming* teve um grande alcance para influenciar diferentes contextos, assim, de acordo com Bacchi e Eveline (2010, 20):

Em linhas gerais, o *mainstreaming* é um compromisso de garantir que cada parte de uma organização assuma a responsabilidade de garantir que as políticas tenham impacto uniforme sobre as mulheres e os homens. A análise de gênero, em sua forma mais comum, descreve uma metodologia para avaliar se a política está, ou não, atenta às “diferenças” entre mulheres e homens.<sup>27</sup>

As autoras avaliam a política do *gender mainstreaming* na experiência de um projeto desenvolvido na Austrália e consideram outras experiências em contextos como

---

<sup>27</sup> No original: “Broadly, *mainstreaming* is a commitment to guarantee that every part of an organisation assumes responsibility to ensure that policies impact evenly on women and men. Gender analysis, in its most common form, describes a methodology for assessing if policy is, or is not, attentive to the ‘differences’ between women and men” (Bacchi and Eveline 2010, 20).

Canadá, Nova Zelândia e Holanda em uma perspectiva comparativa entre esses países. Apontam o modelo holandês como o mais propositivo ao considerar as relações de poder entre mulheres e homens, mas que ainda não escapa das premissas neoliberais presentes no modelo *mainstreaming*. A análise das autoras é desenvolvida como crítica às premissas neoliberais de políticas de gênero, argumentando a necessidade de aprofundar o entendimento de como a própria política produz o gênero. A crítica se direciona assim para uma análise mais acurada do que tal política define, propõe e como define e propõe, considerando a importância do aspecto discursivo da política desde as premissas de sua concepção. E aponta como as premissas neoliberais são norteadoras dessa política e se caracterizam por um viés tecnocrata e mais quantitativo.

A partir do desenvolvimento dessa perspectiva no contexto da UE, Bandeira (2004, 14) ressalta a Plataforma de Ação adotada em Beijing (reiterada em Beijing mais cinco) que “consolidou o conceito de transversalidade de gênero como uma estratégia básica de promoção da equidade” e partir da qual o Brasil como Estado-membro se comprometeu em empenhar-se com “a implementação da transversalidade de gênero nas políticas públicas”.

Considerando esse contexto, suas confluências e descompassos, agentes e instituições, a pesquisa de Nina Madsen (2008) mapeia a construção da agenda de gênero para as políticas de educação no contexto brasileiro (de 1996 a 2007) desde os objetivos e metas dos organismos internacionais. Os conceitos norteadores de sua análise definem e diferenciam o que são políticas educacionais com perspectiva de gênero e políticas de gênero na educação. As primeiras são caracterizadas como políticas em um âmbito mais geral da educação e que incorporam uma perspectiva de gênero (Madsen 2008). Já o segundo marco conceitual define como:

[...] as políticas de gênero na educação são políticas formuladas para responder especificamente a desigualdades de gênero identificadas no sistema educacional. Estão contidas na agenda de gênero mais ampla do Estado, e tentam estabelecer vínculos e articulações com as políticas educacionais (Madsen 2008, 97).

A diferenciação, pela autora, no entendimento do que seja a política que incorpora e a política que responde é no sentido de perceber que a política de gênero é que vai gerar impactos na educação. A sua conceituação também quer dar conta da presença do Estado onde localiza a agenda de gênero. A sua pesquisa não ignorou os/as diferentes agentes atuando na formação da agenda de gênero, como os organismos internacionais e os

movimentos sociais na sociedade brasileira, mas a sua definição está focada no papel do Estado como a instância propositiva da política de educação.

A abordagem de Pinkasz e Tiramonti (2006, 54), no contexto da América Latina, define políticas de equidade de gênero como:

Las acciones por parte de los organismos estatales sectoriales tendientes a, en primer lugar, eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres en las trayectorias educativas, en la experiencia subjetiva involucrada en la escolarización, así como en los efectos formativos del sistema escolar sobre la cultura y el instrumental cognitivo y emocional de los y las alumnos para el desempeño en sus vidas presentes y futuras. En segundo lugar, estas políticas incluyen a los y las agentes de la escolarización: docentes, funcionarios, editoriales de libros escolares, etc. Finalmente, estas políticas pueden ser de afirmación positiva, compensatorias, de redistribución o reconocimiento, sin que esto signifique postular que tengan el mismo carácter o los mismos efectos sobre la problemática de la igualdad de género.

Esse conceito corrobora a premissa de que a instância estatal é a definidora da política de gênero para a educação, de modo que apresenta as tipologias em que essa política pode ser apresentada. É um conceito abrangente e busca especificamente pensar o contexto da educação, contudo, suscita o questionamento de que premissas conceituais de Estado partem, uma vez que este é um campo nada consensual entre as perspectivas feministas, algo que a análise de Madsen (2008) também não ignora, mas não aprofunda. A análise da autora, ao atentar especificamente para o âmbito da educação no contexto brasileiro, demonstra a influência da adoção de uma agenda de gênero expressa pelos organismos internacionais sem discutir as próprias contradições internas da realidade escolar brasileira. Como ela aponta, essa foi a principal característica dos anos de 1990, mas que sofrerá algumas inclinações para o contexto interno a partir dos anos 2000 com o governo Lula. De acordo com a autora, passam assim a co-existir uma agenda de gênero incorporada nos compromissos internacionais e outra interna, que considera a situação mais concreta das desigualdades de gênero na educação no país (Madsen 2008; Vianna 2011).

A apresentação desses conceitos mostra como é possível ter diferentes entendimentos da política de gênero, bem como da política e do gênero, os quais implicam representações diferenciadas de concepção, seus efeitos e contextos. Nesse sentido, é possível perceber nesses conceitos de política de gênero uma dinâmica do entendimento que as autoras fazem para os contextos em análise. Por outro lado, considerando todas as críticas necessárias, dos organismos internacionais resultaram instrumentos como o GDI (*Gender-Related Development Index*) e o GEM (*Gender Empowerment Measure*), por

exemplo, que são úteis para uma tomada de consciência e para a legitimação das reivindicações de melhorias em políticas de gênero (Ferreira 2000, 20).

Chamo a atenção ainda para a perspectiva da diferença de gênero como uma das premissas basilares no entendimento de gênero na educação, a considerar até que ponto essa é uma questão resolvida na política de gênero ou ainda fortemente subentendida. A observação de Forde (2014), por exemplo, afirma que muito das abordagens sobre gênero e educação partem daquela ideia como categoria organizadora do gênero, de modo que permanece o risco da essencialização do feminino e do masculino. Nesse sentido, a análise crítica da autora é questionar sobre o entendimento de gênero presente na política e se tal entendimento é útil para a educação, o que é importante observar ao nível das políticas, uma vez que as discussões teóricas tentam dar conta de tal questão recorrendo ao conceito de relações de gênero ou relações sociais de sexo. Assim, o foco para as mulheres sofre um processo de mudança na medida em que se quer chamar a atenção para as relações sociais de gênero ou de sexo. A tentativa explicativa do conceito de política de gênero reflete em certo sentido a dinâmica crítica dos feminismos em dar conta da complexidade social, indo ao encontro do que afirma Biroli (2017, 1999) que:

uma das maneiras de analisar a crítica feminista historicamente é [...] na sua passagem do problema da *exclusão* das mulheres ao problema da *produção do gênero*” [e] “[...] o da passagem do problema da *exclusão das mulheres* para o problema do *privilégio*, de modo que incorpora significativamente outras variáveis além do gênero (grifos da autora).

Essa observação é importante para tentar perceber como as perspectivas feministas interferem, impactam ou negociam a formulação de políticas de gênero em termos de compreensão e definição conceitual da política de gênero. Como aponta Ferreira (2000, 20), no contexto da União Europeia, o “aumento das redes feministas transnacionais” teve um papel importante para reforçar as políticas de igualdade.

As questões de gênero na política pública de educação são um campo tenso e por vezes contraditório (Vianna 2011; Forde 2014): por um lado, as perspectivas feministas buscam explicar uma dinâmica social e política complexa que envolve diferentes agentes e sujeitos, organismos institucionais e nacionais, dentre outros, no campo das formulações de políticas públicas. As políticas públicas, por outro lado, tendem a eliminar as complexidades. Como apontam as críticas das autoras aqui citadas, as políticas apontam para os resultados em termos quantitativos sem de facto enfrentar a realidade problemática das relações sociais de gênero, que são entendidas aqui enquanto um campo

de problematizações em relação à desigualdade entre mulheres e homens em decorrência dos privilégios que estes últimos adquiriram ao longo da história, com prejuízos para elas. Considerando esses temas ao nível dos processos de interlocução, de viagem das ideias, de troca de saberes, parece importante considerar o conceito de política de gênero tanto no contexto nacional como global. Uma questão consequente para pensar o âmbito da política de educação e gênero é, nesse sentido, como afirma Forde (2014), que a ideia de uma educação sensível ao gênero para a política educacional tem potencial, mas merece um exame mais minucioso do entendimento do gênero. Para além da atenção à relação entre meninas e meninos, mulheres e homens, entre mulheres e entre homens, a que a política de gênero se refere, é relevante um maior aprofundamento no modo como a construção histórica dessas relações é transformado no gênero. Penso ainda que este é um trabalho necessário na medida em que o tema de gênero na política de educação se depara com uma quase ausência de preocupação no âmbito dos feminismos. Essa questão é observada em uma pesquisa de cientometria realizada em uma das principais bases de dados de artigos acadêmicos, SCOPUS (de 1960 a julho de 2013), na qual os resultados deram conta de uma “escassa presença de artigos sobre o impacto do feminismo nas políticas públicas e quanto a uma análise da aplicação da teoria feminista sobre a educação” (Hernández-Pozo and Fernández-Rius 2013, 31).

A questão do acesso à educação escolar não foi/é o suficiente para garantir acesso à cidadania plena das mulheres, também não se desenvolveram mecanismos mais eficientes de desconstruir a educação sexista nos contextos escolares; e a intersecção das relações de gênero, classe e “raça”/etnia não é atingida pela política, de forma que, sendo a esfera pública o principal foco da política, se impõe pensar uma repolitização da política de gênero. Assim, cabe problematizar ainda as questões de gênero na educação desde uma perspectiva da interseccionalidade e analisar como gênero, classe e “raça”/etnia impõem desafios à política de educação para uma sociedade mais igualitária.

### 1.5 - Educação e Interseccionalidade de gênero, classe e “raça”

O acesso à educação formal para as mulheres é uma conquista recente na história ocidental; especificamente no Brasil, é na década de 1990 que a feminização da educação se torna uma realidade consolidada em todos os níveis de ensino. Em muitos países, de uma maneira geral, as mulheres na atualidade têm mais escolaridade que os homens, são maioria inclusive no nível de ensino superior, contudo, é preciso observar com mais

especificidade esse quadro. Quando se trata de considerar os aspectos de classe social e de “raça”/etnia as estatísticas de gênero nacionais<sup>28</sup> e internacionais<sup>29</sup> demonstram que as pessoas negras e não brancas constituem os grupos que mais sofrem dificuldades para ter acesso à educação formal e para permanecer nos estudos até alcançar os níveis mais altos de formação. O tema desta seção é, nessa perspectiva, sobre as questões de gênero na educação com relação à classe e à “raça”/etnia<sup>30</sup> em uma reflexão epistemológica da interseccionalidade.

O objetivo dessa abordagem é empregar o olhar interseccional em sua contribuição teórica para uma percepção crítica das políticas de educação em relação ao gênero sem descurar das suas especificidades quanto à classe e questões raciais. Justifica-se esta seção pela compreensão da realidade educacional brasileira face à desigualdade escolar que, em termos de gênero, é também de classe e “raça”/etnia. Especificamente em relação às mulheres negras, por exemplo, desde os anos de 1990 algumas pesquisas apontavam que elas possuíam maior escolaridade<sup>31</sup> que os homens negros (Rosemberg 2001b). No cruzamento dos dados educacionais, no entanto, com os de ocupação/trabalho elas são o grupo social com mais constrangimentos para conciliar a permanência nos estudos, além do tempo que dedicam ao trabalho não pago<sup>32</sup>. Não somente, há outros aspectos de constrangimentos que também não são considerados em tais pesquisas por

---

<sup>28</sup> [www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163](http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163)

<sup>29</sup> <https://genderstats.un.org/>

<sup>30</sup> Usaremos o par “raça”/etnia, com base na perspectiva construtivista que faz assentar as diferenças na percepção própria ou de outrem. Assim, podemos definir raça e etnia com Stephen Cornell e Douglas Hartmann (1998, 24-26) para quem raça corresponde ao modo como “um ser humano é definido por si ou por outras pessoas como distinto em virtude de características físicas comuns percebidas como inerentes. Determinar quais características constituem a raça é uma escolha que os seres humanos fazem. Nem marcadores nem categorias são predeterminados por quaisquer fatores biológicos” (Cornell and Hartmann 1998, 24). A etnia, inversamente, é definida como um sentido de ancestralidade comum, baseado em apegos culturais, herança linguística passada, afiliações religiosas, parentesco reivindicado ou alguns traços físicos (1998, 19). Identidades raciais são tipicamente consideradas como abrangendo múltiplas identidades étnicas (Cornell and Hartmann 1998, p. 26) (tradução nossa). As pessoas raramente têm escolha sobre a sua identidade racial, devido ao impacto visual imediato dos traços físicos associados à raça, mas têm-na relativamente à etnia. O par “raça”/etnia, por outro lado, procura fugir à contenda entre acadêmicas dos Estados Unidos e da Europa, já que as primeiras acusam as segundas de despolitizarem a teoria da interseccionalidade, ao preferirem mobilizar a categoria da etnia em vez da raça (Salem, 2018; Davis, 2019).

<sup>31</sup> Taxa de frequência no ensino médio. Homem: branco (71,9), Preto/Pardo (57,3), Mulher: branca (80,1), Preta/Parda (69,3); Taxa de frequência no ensino superior (2016). Homem: branco (25,9), Preto/Pardo (9,6), Mulher: branca (38,8), Preta/Parda (14,8). Fonte: (IBGE 2016). Com relação aos povos indígenas, houve um crescimento com o sistema de cotas, instituído no Brasil, e o censo atual (IPEA 2018) contabiliza 17.269 ingressantes, sendo que as mulheres indígenas são também maioria em relação aos homens, mas representam apenas 0,5% no ensino superior. Fonte: Ipea (Silva, Bruno, e Martins 2019).

<sup>32</sup> Número médio de horas semanais dedicada aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos. Homem: branco (11,0), preto/pardo (11,1), Mulher: Branca (20,6), Preta/Parda (21,2). Fonte: IBGE, 2016.

não abrangerem as situações de permanência e, portanto, de trajetórias escolares de mulheres e homens.

A relação entre “raça”/etnia e classe social é assim uma realidade que se impõe face às desigualdades de gênero na educação. O acesso das mulheres à educação formal não eliminou, portanto, entraves de ordem estrutural e cultural no que tange ainda a estereótipos de gênero em relação aos corpos das mulheres não brancas.

A estrutura desta seção inicia com a explicação do conceito de interseccionalidade e algumas questões críticas conceituais de diferentes autoras, para depois analisar tal perspectiva teórica na política de educação e gênero, bem como refletir questões pertinentes ao contexto brasileiro.

Os feminismos negros têm contribuído para a crítica teórica feminista ao expor as especificidades da realidade social vivenciada pelas mulheres negras, dentre as quais, a intersecção com a classe social guarda uma relação intrínseca com a trajetória histórica do povo negro na modernidade. No Brasil, a influência da produção teórica norte-americana é muito significativa, mas as autoras brasileiras também apresentam suas contribuições e estão sendo mais notadas na medida em que se passa a dar visibilidade a nomes de mulheres negras em diferentes áreas da produção científica e cultural.

O conceito de interseccionalidade é uma das contribuições teóricas que muito tem influenciado o contexto da produção brasileira. Guardadas as críticas necessárias de cunho epistemológico ao conceito, este conceito tem contribuído para a emergência de um discurso cada vez mais potente de crítica ao racismo estrutural e institucional na cultura brasileira, onde as marcas do mito da “democracia racial” deixam fortes resquícios de exclusão simbólica e material do corpo não branco.

O conceito de interseccionalidade “remonta ao movimento do final dos anos de 1970 conhecido como Black Feminism” (Hirata 2014, 62) e diz respeito ao lugar da opressão que se torna potenciada, em um determinado momento, no cruzamento de elementos constitutivos da identidade, mas sem significar que estão sobrepostos. São opressões que não são apenas somadas, mas que mostram um lugar diferente em que as pessoas não brancas estão sob o jugo do sistema opressor (Crenshaw 1993, 2002). Nesse sentido, para o feminismo negro no Brasil, as experiências com a interseccionalidade são pensadas na busca de atentar para o contexto histórico e cultural do país.

Os questionamentos das feministas negras pontuam questões absolutamente pertinentes desde uma produção de conhecimento sobre as mulheres, uma vez que uma pretensa universalidade ignorou as diversas experiências de diferentes realidades sociais

das mulheres. Como, contudo, as categorias de análise são formas não hierarquizantes desses mesmos elementos (gênero, classe social e “raça”/etnia) na compreensão da opressão? Ou ainda, até que ponto realizamos o questionamento das próprias categorias no modo como elas se interseccionam? Essa perspectiva acrescenta quais instrumentos de análise para o contexto de exclusão na educação para além “do lugar-comum da denúncia”? (Gonçalves e Silva 2000). O racismo continua sendo uma dimensão complexa das relações sociais e não ignorar, hoje, que ele está relacionado com a classe, o gênero e a sexualidade, por exemplo, é um ponto inicial necessário para o seu não ocultamento.

Como explica Helena Hirata (2014, 62), referindo-se à Crenshaw, o conceito de interseccionalidade proposto por essa autora é “focalizado sobretudo nas intersecções da “raça” e do gênero, abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que podem contribuir para estruturar as experiências das mulheres de cor”. No texto “Mapping the Margins” (1993), a proposta de Crenshaw é apresentar o conceito de interseccionalidade como um paradigma contra o essencialismo, principalmente em face da noção de identidade que essencializa as mulheres como um sujeito único, “um ser mulher”, e pela qual se justificaria uma condição homogênea de gênero. Sua abordagem está focalizada no contexto das mulheres não brancas nos Estados Unidos. A autora chama a atenção para as diferenças, no que diz respeito a “raça”, a classe e ao sexo/gênero, principalmente quando da situação de mulheres e homens do mesmo grupo etnicorracial. O seu objetivo é explorar a intersecção entre “raça” e gênero quando da violência sobre mulheres não brancas, concentrando a sua análise principalmente em relação à violência doméstica e ao estupro. Para a autora, as experiências das mulheres que sofreram tais violências demonstram como o racismo e o sexismo são o produto do que vivenciam, mas que não são percebidos como interseccionais. Para atender as mulheres em situação de violência, desse modo, o sistema falha em não perceber que outras categorias identitárias estão presentes e, na medida em que estas não são percebidas, as torna mais marginalizadas e vulneráveis.

A proposta de Kimberle Crenshaw (1993, 2002) é significativa por chamar a atenção para os diferentes contextos nos quais as mulheres estão submetidas a processos diferenciados de formas de opressão que as atingem de modo singular, ao se enxergar que “raça” e gênero potencializam as opressões. O modo como a violência perpetrada contra mulheres não brancas está mais propenso a um olhar que marginaliza as vítimas demonstra como os sistemas de opressão operam uma forma de seleção excludente dentre diferentes fatores em causa. É notório que um conceito enquanto um instrumento político

passa por um processo de ressignificação pragmático, na medida em que busca dar conta de uma realidade concreta, como a opressão de mulheres não brancas. Não somente não brancas e ainda pobres, lésbicas, imigrantes, mães solteiras... em que os elementos constitutivos da identidade se mostram múltiplos e o conceito de interseccionalidade busca chamar a atenção para eles em face das experiências vivenciadas pelas mulheres que quase nunca são compartilhadas de maneira semelhante. A autora focaliza “raça” e gênero, mas nos deixa dúvidas sobre em que momento essas categorias se interseccionam, e como seria possível entendê-las nos processos estruturais em que se encontram.

A crítica à perspectiva de interseccionalidade na abordagem de Crenshaw enquanto categoria é apontada por Helena Hirata (2014, 65) no que Daniele Kergoat chamou de noção “geométrica” de intersecção no sentido de que “a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais”. Retomando a crítica da autora francesa, para Hirata, três aspectos críticos da abordagem interseccional são pontuados. Um primeiro, acerca do perigo da fragmentação que leve a uma contribuição da reprodução de opressões, bem como não é certo que as categorias estejam todas no mesmo plano; e, por fim, que a interseccionalidade continua sendo pensada em termos de categorias quando deveria ser tratada enquanto relações sociais. Desse modo, para Hirata (2014) a questão principal dessa crítica “é que tal categoria não parte das relações sociais fundamentais (sexo, classe, “raça”) em toda a sua complexidade”, além do mais, a questão de classe fica geralmente em segundo plano em relação ao par gênero e “raça”. Nesse sentido, Hirata (2014, 66) chama de “interseccionalidade de geometria variável” o facto de que “raça”, gênero e classe se tratam de relações sociais fundamentais imbricadas e transversais.

Em uma perspectiva de síntese crítica, Walby Armstrong *et al* (2012) analisam diferentes abordagens sobre o conceito de interseccionalidade (Crenshaw 1993; McCall 2005; Hancock 2007)<sup>33</sup> que são importantes contribuições teóricas, mas que ainda deixam seis dilemas não resolvidos nesses debates. As referidas autoras questionam como dar conta da relação das categorias com os projetos políticos; dar visibilidade aos grupos desfavorecidos sem descurar das ações opressoras; do equilíbrio entre a estabilidade e a

---

<sup>33</sup> Sobre a abordagem de Crenshaw, pontua que sua análise perde de vista as poderosas ações estruturais do racismo, enquanto a análise de McCall identifica três tipos de abordagens, quais sejam, “intra-categórica, não-categórica e inter-categórica” e, por sua vez, recomenda esta última perspectiva pela relação com as estruturas mais amplas que geram as desigualdades. Chama a atenção, ainda, para as desigualdades dentro das categorias e não apenas entre elas. Já na abordagem de Hancock sua análise identifica três abordagens que são classificadas como “unitária, múltipla e interseccional”, e sua ênfase é para esta última por considerar a fluidez entre as categorias (Walby, Armstrong, and Strid 2012, 227 e ss.).

fluidez das desigualdades em análises empíricas; como considerar a classe sem ignorá-la e sem lhe dar demasiada importância; como equilibrar a visibilidade dos projetos para minorias sem presumir todos como igualmente importantes; e como considerar o cruzamento das desigualdades na medida em que estas se alteram na intersecção.

De modo a considerar possíveis respostas para tais dilemas, Walby Armstrong *et al* (2012) baseiam-se na perspectiva teórica do realismo crítico e da teoria da complexidade. Afirmam que para conceituar as desigualdades é necessário sofisticar a abordagem para além da profundidade ontológica de cada uma delas, é preciso pensá-las a partir do entendimento de um “conjunto de relações sociais” ou ainda de “desigualdades e sistema social” para uma análise dos sistemas adaptativos complexos (Walby, Armstrong, and Strid 2012, 231). É necessário reconhecer a natureza historicamente construída das desigualdades e sua sedimentação nas instituições sociais. Dentre elas, a classe social deve ser considerada sem que sua importância seja subestimada. Os projetos para minorias podem se cruzar de maneiras muito complexas, incluindo formas assimétricas de aliança, pois as relações de desigualdade social precisam ser avaliadas em seus contextos. O caminho para avançar no debate é considerar o conceito de “mútua formatação” (*Mutual shaping*) na medida em que permite nomear as desigualdades ou projetos ao mesmo tempo em que reconhece que estes se alteram no ponto de intersecção, mas que não se tornam algo totalmente diferente (Walby, Armstrong, and Strid 2012, 235).

Em suma, as críticas às abordagens interseccionais são pertinentes para problematizar e fazer avançar a discussão teórica que busque dar conta dos grupos desfavorecidos e dos sistemas de opressão. É preciso, no que tange a classe social, “raça”/etnia e gênero, não perder de vista as forças poderosas que mantêm as estruturas da desigualdade e, ao mesmo tempo, entendê-las nas suas especificidades temporais, culturais, relacionais, no modo como interagem e se dinamizam. De facto, a aplicação empírica da abordagem interseccional é um processo quiçá muito inicial, mas já um conceito significativo de questionamentos epistemológicos. No que diz respeito às pesquisas em educação tal consideração é muito pertinente para problematizar as estatísticas de gênero quanto ao acesso à educação formal, permanência e trajetória no ensino das mulheres não brancas.

As especificidades das condições sociais históricas das mulheres não brancas têm um impacto diferenciado na educação formal não somente pelas suas experiências, mas ao mesmo tempo, por evidenciar o contexto escolar também como um espaço de

opressões. A escola possui diferentes tipos de currículos e não apenas o conteúdo visível, mas principalmente o currículo omisso contribui para formas opressoras no contexto educacional. Chamo atenção aqui para a não oferta de conteúdo que envolva gênero, classe e “raça”/etnia já que “uma maneira de aumentar a probabilidade de que algo não seja aprendido é garantir que não seja ensinado, isto é, tornar um assunto parte de um currículo nulo”<sup>34</sup> (Eisner 2005, 146). Penso que considerar a perspectiva interseccional a partir de suas lacunas teóricas é uma maneira de demonstrar a necessidade de encontrar novas respostas para a persistência estruturante da exclusão no contexto educacional à qual a política pública ainda não responde.

No âmbito das orientações de organismos internacionais foram produzidas várias recomendações designadas como oportunidades iguais em educação para mulheres e homens. Na perspectiva de que o acesso à educação é uma garantia para o desenvolvimento econômico do Estado, no início dos anos 2000, retomando princípios de outras conferências realizadas nos anos 1990, a Conferência Mundial de Educação para todos dá atenção especial à educação das meninas e ao ‘*gender gap*’ (Rosemberg 2001b, 517). As orientações, legislações, documentos, indicadores, metas etc. resultantes desses eventos internacionais para um conjunto de países, geralmente, fazem uma projeção que não corresponde às especificidades de realidades sociais porque partem de uma falsa perspectiva homogênea de concepção de Estado. O questionamento necessário sobre qual educação sensível ao gênero, como, para quem e qual desenvolvimento, está em causa, e são subjacentes ao próprio questionamento de qual Estado.

Em uma análise crítica para o contexto da União Europeia, Custódia Rocha (2009, 76) afirma que a perspectiva da igualdade é construída e reforçada por um horizonte de resultados, que se trata de uma transposição semântica da expressão “igualdade de oportunidades” para o da “equidade de resultados” em um processo de neoliberalismo da educação. Tal quadro em relação às orientações internacionais, de acordo com a autora, demonstra ambiguidades e contradições de seu desenvolvimento entre os Estados. Fúlvia Rosemberg (2001, 517 e ss.) chama a atenção para o contexto do Brasil, em relação às orientações internacionais, para os indicadores que são criados para acompanhar as metas e compromissos em relação à desigualdade de gênero na educação. Sua crítica aponta que esses indicadores consideram o processo educacional de maneira fragmentada, focado nas etapas do sistema de ensino como se fossem independentes. Aponta ainda que se trata

---

<sup>34</sup> No original: One way to increase the probability that something will not be learned is to ensure that it will not be taught, that is, to make a subject matter a part of a null curriculum (Eisner 2005, 146).

de uma perspectiva do feminismo liberal que não faz a crítica ao sistema, mas olha para a meta como forma de aproximar os indicadores femininos dos masculinos.

As análises críticas demonstram que a questão da desigualdade de gênero na educação está subordinada ao interesse real da ótica econômica neoliberal, de forma que as especificidades dos contextos diferenciados de mulheres e homens acabam por ser um detalhe de adaptação à regra geral de um objetivo econômico (Rosemberg 2001b; Rocha 2009). A classe social e as questões raciais geralmente parecem ser magicamente “resolvidas” com o acesso à educação. No que tange especificamente à discriminação contra as mulheres, não levar em consideração dados que fazem a diferença nos indicadores globais sobre educação “tem levado à adoção de metas tão uniformes quanto pouco eficientes e mesmo equivocadas sobre políticas educacionais e dominação de gênero” (Rosemberg 2001b, 517).

Tal contexto aponta para o dilema de como a abordagem interseccional atenta para o modo como projetos sociais ou políticas públicas poderiam dar conta de diferentes e múltiplos marcadores de desigualdades. No Brasil, como em vários outros contextos, a presença das mulheres no sistema de ensino em todos os níveis já é um direito conquistado, o sistema educacional possibilita o acesso de mulheres e homens, mas apresenta uma intensa desigualdade em termos de origem econômica e pertencimento racial (Rosemberg 2001b). Enquanto Fúlvia Rosemberg (2001) questiona “como as hierarquias de gênero interagem com as de “raça” e classe para produzirem um sistema educacional tão excludente quanto o brasileiro?” Nilma Gomes (1996, 75) afirma que as teorias racistas sofrem um processo de retroalimentação e legitimam o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar. A presença de uma ideologia racial na escola geralmente não é confrontada no contexto educacional por uma “defesa da mestiçagem como uma possível solução para o ‘problema racial’ brasileiro” (idem). As análises de ambas as autoras são ainda muito atuais, apesar de anteriores às políticas sociais e educativas dos governos do Partido dos Trabalhadores que possibilitaram o acesso à educação formal de jovens negras, indígenas, da classe baixa e pobres. É possível afirmar, no entanto, que as políticas educativas que consideraram a questão de gênero e de “raça” e se caracterizaram como políticas afirmativas também se limitaram à situação do acesso e não conseguiram aprofundar a discussão em relação à permanência e demais implicações para uma nova realidade social no país.

O contexto da sociedade brasileira é fortemente marcado pela desigualdade social, de modo que é imprescindível considerar o aspecto da classe social, bem como as

questões raciais/étnicas no que tange ao gênero na política de educação. Mas é preciso levar em conta as críticas às abordagens interseccionais (Hirata 2014; Walby, Armstrong, and Strid 2012; Tefera, Powers, and Fischzman 2018) que questionam o seu alcance teórico no entendimento das discriminações e sistemas de opressões, e a aplicação empírica para as propostas de políticas públicas que considerem uma perspectiva de gênero em suas proposições.

Considerando especificamente o contexto educacional brasileiro, a exigência de pensar tal abordagem interseccional enquanto uma inspiração inicial, mas provocativa, é válida, mas muito limitada. A perspectiva da “interseccionalidade de geometria variável” (Hirata 2014) é importante no sentido de não perder de vista que as relações sociais de gênero estão sempre presentes no contexto da educação, sobre as quais a política educativa pode interferir de maneira positiva ao tentar dar conta dessas relações, ou negativa, fomentando mais ainda a desigualdade. Enquanto relações sociais imbricadas e transversais, gênero, classe social e “raça”/etnia precisam ser observadas de maneira contextualizada histórica e culturalmente, de modo a perceber que a relação hierarquizante entre essas categorias se move, e, ao se deslocar, uma categoria pode se sobrepor como mais forte sobre as demais em determinado momento político. As políticas públicas, nesse sentido, têm limitações e dificuldades para serem ampliadas em um olhar interseccional porque partem da compreensão de categoria como se elas fossem um elemento aditivo a mais. As relações sociais de gênero, classe social e “raça”/etnia são dinâmicas e sofrem os impactos das políticas educativas no modo como são consideradas na representação política ou como são ignoradas e excluídas como problema. Desse modo, é necessário, ainda, considerar o conceito de “mútua formatação”, como sugerem Walby *et al* (2012), enquanto uma discussão teórica que busca responder a uma complexa demanda da realidade social em face de processos que limitam, marginalizam e excluem mais uns grupos sociais que outros.

Para uma análise da problemática da educação que considere gênero, classe social e “raça”/etnia, a interseccionalidade se depara ainda com a complexidade da realidade social brasileira no que tange ao aspecto histórico e cultural da mestiçagem. A identidade cultural se choca várias vezes com a cor da pele, entre outros estereótipos não tão bem encaixados pelos simbolismos culturais das discriminações. Em termos de política educativa, essa situação apareceu em alguns momentos em relação às cotas raciais para o acesso ao ensino superior, por exemplo. Contudo, para além disso, como afirma Sandra Azerêdo (1994, 204)

a questão racial tem geralmente ficado a cargo das mulheres pretas, como se apenas estas fossem marcadas pela “raça” (...) [a questão racial se trata] de compreender que “raça”, assim como gênero, se constitui em relações de poder e, portanto, determina tanto a vida das mulheres e homens brancos como a de mulheres e homens pretos.

A desigualdade de gênero na educação tem, dessa maneira, que problematizar as relações de gênero no que diz respeito às questões raciais e de classe social não apenas com os grupos sociais estigmatizados, não apenas com mulheres não brancas. Dentre tais estigmas, por exemplo, está o facto de que o corpo da mulher negra e o da mulher indígena são fortemente marcados pelo imaginário da sexualidade disponível, construído pelo pensamento social brasileiro e presente em obras influentes como as de Gilberto Freyre e Darci Ribeiro<sup>35</sup>. As maneiras em que as meninas e mulheres negras e indígenas estão sujeitas ao assédio e violência sexual, também nos sistemas de ensino, ainda estão por ser enfrentadas no contexto das políticas brasileiras. Stromquist (1996, 32) afirma que:

Se a sutileza das diferenças de gênero na sociedade está intimamente ligada à influência da ideologia e do discurso, a teoria feminista argumentaria que as políticas públicas são necessárias a fim de modificar as práticas pelas quais as escolas criam o gênero [...]. Com a finalidade de apoiar [esse objetivo] deveriam se promover pesquisas, em particular estudos qualitativos da educação, a fim de tornar transparentes o “submundo” sexual da educação.

A dimensão da sexualização do corpo não branco feminino, em particular, se cruza com a construção histórica no país da marginalização econômica da população negra e indígena. O aspecto da desigualdade de gênero em relação aos fatores econômicos engendrados pelas condições de classe social contribui de maneira significativa para as hierarquias de gênero e de “raça”. Nesse sentido, as aspirações sociais das mulheres através da educação serão diferenciadas dependendo do contexto racial e de classe no qual elas se encontram. Considero a crítica de Helena Hirata (2014) muito válida no que diz respeito a classe na perspectiva interseccional porque penso ser um dos fatores significativos na compreensão do privilégio masculino do homem branco no acesso, permanência e prestígio que ele tem pela educação formal. A segregação em determinadas áreas ditas masculinas e ditas femininas é um exemplo palpável de que as áreas mais valorizadas têm relação direta com o ideal de formação bem-sucedida para o mercado de

---

<sup>35</sup> As obras mais conhecidas desses autores respectivamente são: “Casa Grande e Senzala” e “O povo brasileiro”; cabe destacar ainda o livro de Ribeiro intitulado “O mestiço que é bom”.

trabalho com base em estereótipos masculinos (Santos 2010, 101). Por outro lado, também é importante considerar a crítica de Walby et al (2012) quanto à demasiada centralidade na questão da classe social, pois é certo que nem tudo diz respeito ao acesso ao recurso econômico. Há contextos em que a questão é mais de reconhecimento e não objetivamente determinado pela classe. Por exemplo, se considero as mulheres brancas de classe média que estão dentro das universidades ou em profissões liberais, uma questão mais premente será o facto de que a maioria delas não consegue chegar ao nível mais alto de reconhecimento profissional. No Brasil, no entanto, a segregação feminina em determinadas áreas de formação reflete de maneira indissociável o gênero, a “raça”/etnia e a classe social em um processo histórico. As mulheres brancas são a maioria no ensino superior, mas predominantemente nas áreas de educação, serviço social e enfermagem que são relacionadas ao cuidado (Vianna, 2001; Ricoldi e Artes, 2016), enquanto a presença das mulheres negras nesse nicho apenas muito recentemente aparece com o programa de cotas raciais. Até esse ponto, contudo, a política pública foi discutida quanto ao acesso à educação formal por meio das cotas<sup>36</sup>. “Pode-se discernir algumas conquistas quanto ao acesso à instrução, mas não está claro até que ponto estas não passam de simples produtos de uma propensão do sistema educacional em crescer com o tempo” (Stromquist 1996, 39). No caso, as políticas públicas em relação ao gênero em um processo de “mútua formatação” precisam ser melhor percebidas não apenas pelo acesso à educação em relação aos contextos socioeconômicos.

As implicações de uma problematização mais ampla da desigualdade de gênero considerando as relações sociais de gênero, classe social e “raça”/etnia remetem a questões acerca das quais o sistema educativo é significativo no impacto sobre a vida das mulheres e homens. O olhar interseccional crítico das relações sociais para a construção das categorias de análise pode contribuir para uma maior aproximação da complexidade na análise de políticas educativas sensíveis ao gênero.

---

<sup>36</sup> Considero as políticas afirmativas importantes para o país, penso que são um primeiro passo no reconhecimento e enfrentamento das diferentes formas de racismo, mas com necessidade de aprofundar sua compreensão e efeitos.

## Capítulo II – Os procedimentos de pesquisa

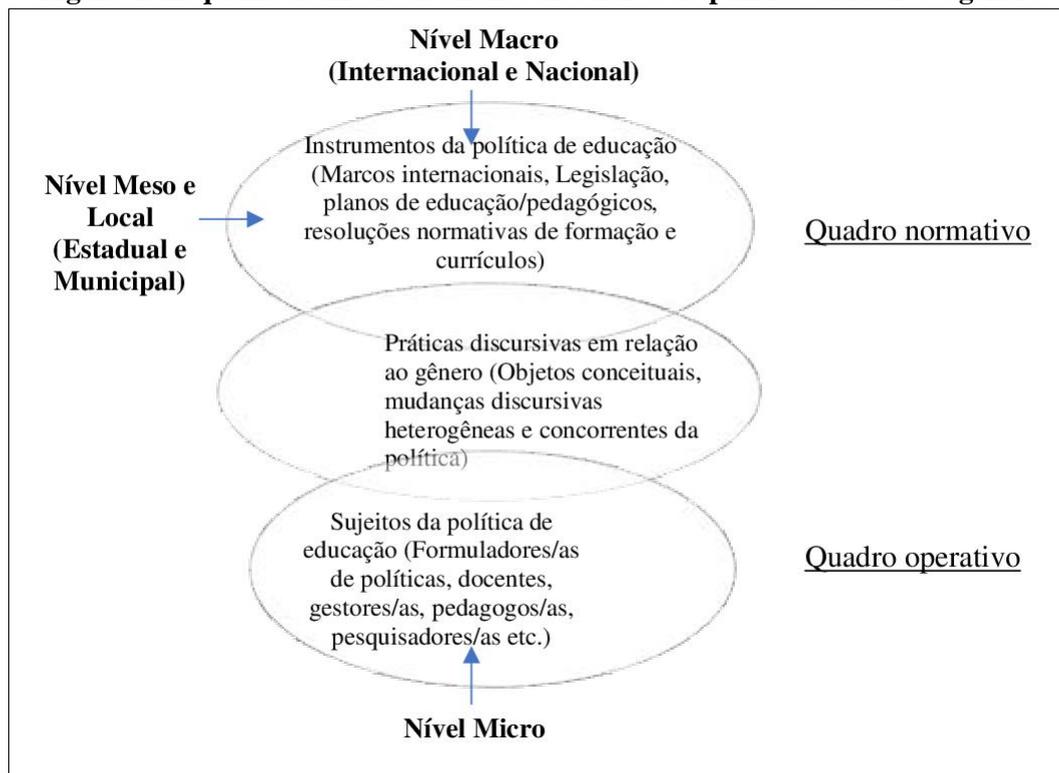
---

### 2 - Desenho analítico da pesquisa

A divisão entre “quadros” normativo e operativo de políticas públicas é um recurso de análise explicativo para uma compreensão conceitual e epistemológica. Não se concebe a política como estável e os sujeitos fixos, mas sim um contínuo processo em movimento em que o gênero na política de educação foi construído como objeto de análise. Os quadros normativo e operativo não são fixos e estáveis, nem tem uma linha divisória rígida entre eles, uma vez que os instrumentos de políticas não são apenas textos como normas legislativas, de orientações e/ou ações e programas políticos, mas se constituem em práticas nos discursos das pessoas envolvidas em diferentes momentos da política educativa. As práticas discursivas dos sujeitos são, ainda, o que dá materialidade ao conjunto dos documentos de políticas que são ressignificados e reinterpretados no que foi dito. Nessa perspectiva, se objetiva identificar como os efeitos discursivos “do dito” e do “não dito” (silenciamentos) são produzidos sobre o gênero nas políticas educativas do Brasil como processos heterogêneos entre instituições e sujeitos construídos por práticas discursivas.

O desenho analítico da minha análise (Figura 1) é construído a partir de um nível **macro** da política educativa, mas de maneira não linear. Para tanto, considero, nos níveis **meso** e **local**, os documentos de quatro regiões diferentes do país para um panorama nacional, bem como a enunciação discursiva de *stakeholders* e docentes na cidade de Manaus (**nível micro**). A análise não está centrada apenas no nível dos documentos da política (legislações governamentais, planos de educação, marcos internacionais etc.) ou dito de outra forma, em uma perspectiva do centro para as margens das orientações supranacionais ou normas nacionais da política pública de educação para os/as “usuários/as” da política.

**Figura 1: Esquema de níveis de análise discursiva da política educativa e gênero**



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2020.

É importante explicitar que este modelo analítico não é concebido na visão hierárquica e positivista como do sistema mais complexo (supostamente o nível macro) para os sistemas menos complexos, porque não se trata de perceber a política pública como legislação que define suas etapas (elaboração, implementação e execução, por exemplo) como na visão *top bottom*, mas sim, de perceber a política em diferentes momentos e sendo interpretada pelos diferentes sujeitos envolvidos e em seus contextos de atuação. A abordagem desenvolvida buscou dessa maneira relacionar os níveis macro, meso e micro na análise com a atenção para as dificuldades de sua abrangência investigativa e argumentativa.

A partir dessa configuração multinível da política (Alonso 2017) a abordagem pós-estruturalista (Bacchi and Goodwin 2016; Ball 2008) seguiu os procedimentos analíticos que consistem em: i) identificar as premissas conceituais da política de educação sensível ao gênero; ii) traçar a genealogia do modo como o problema é representado; iii) identificar o que não é representado como problema; iv) problematizar os diagnósticos e prognósticos da política; v) analisar a relação entre fatores discursivos e não discursivos; vi) identificar as práticas que sustentam suas representações.

Considerando a dimensão discursiva na análise de políticas públicas, afasto-me da visão positivista das políticas como entidades objetivas resultantes de autoridades racionais (Bacchi and Goodwin 2016). A análise de políticas requer um olhar crítico e interpretativo dos seus pressupostos e proposições, e o modo como o problema da política pública está presente demonstra uma forma de problematizar sobre as questões de gênero na educação. Dito mais especificamente, me permite problematizar o que é uma política de educação sensível ao gênero. O presente modelo analítico é, desse modo, o que me possibilita problematizar a compreensão da desigualdade de gênero na educação em uma dimensão que nos afeta coletiva e politicamente, como mulheres e homens em relações assimétricas de poder na sociedade. Como afirmam Durnova e Zittoun (2013, 87) “as abordagens discursivas forçam os analistas a repensar o papel do conhecimento nos processos” da produção de conhecimento empírico e analítico.

Devo pontuar, em modo de síntese, que a abordagem metodológica para a pesquisa é uma apropriação desde uma perspectiva feminista, na qual me situo enquanto aporte teórico e crítico, científico e político, e discursivo, no desenvolvimento da pesquisa. Para além das diferenças conceituais e epistemológicas dos feminismos, é possível considerar que existe uma metodologia feminista, que, de acordo com Eli Bartra (2010), é não sexista e não androcêntrica [não racista e não homofóbica] e expressa de maneira explícita a relação entre política e ciência. Nada mais que uma reafirmação da não neutralidade metodológica há muito colocada pelas perspectivas teóricas feministas, mas que é importante frisar na medida em que o campo da produção científica é esse espaço de disputa e hierarquias no qual a desigualdade de gênero ainda é patente.

O que proponho, na apropriação dos métodos aqui elencados, é submetê-los a uma apropriação do olhar feminista, que é situado, contextualizado, político, subjetivo, como todo o processo de pesquisa, e que tem gênero. A análise de políticas públicas de educação tem como ponto de partida um direcionamento claro com a necessidade de problematizar a educação no que diz respeito à desigualdade de gênero.

## 2.1 - Posição epistemológica

As análises pós-estruturalistas de políticas públicas têm diferentes perspectivas sobre a concepção de política e podem privilegiar aspectos e fatores diversificados em suas abordagens, mas convergem quanto a fluidez do poder e da agência das pessoas

envolvidas na política pública (Deem and Brehony 2000, 198; Mainardes, Ferreira, e Tello 2011, 156).

Na abordagem pós-estruturalista se busca romper com a noção racionalista de processos/etapas de política (Deem and Brehony 2000) e dá-se ênfase aos seus discursos (Mainardes, Ferreira, e Tello 2011). A partir desse ponto de vista “a leitura de textos ocorre constantemente e como os significados não são fixos, significados múltiplos e até mesmo conflitantes podem ser produzidos por leitores/as de políticas” o que permite uma maior singularidade no entendimento do assunto da política pública (Deem and Brehony 2000, 198)<sup>37</sup>. A política pública é produzida a partir de várias influências e agendas, em que discursos são intencionais e estão em disputa/negociações dentro do Estado e da política. Nesse contexto, alguns discursos são dominantes em relação a outros (Mainardes, Ferreira, e Tello 2011, 157).

Stephen Ball (1993) propõe a conceituação de política como texto e como discurso. No entendimento da política como texto o autor se refere ao modo como diferentes leitores/as dos documentos da política produzem uma pluralidade de leituras. Não é uma visão que privilegie o entendimento desses sujeitos (leitores/as), uma vez que considera os esforços dos/as autores/as de políticas na disponibilização do que produzem. O que é preciso entender, portanto, é que as políticas são 'contestadas', mediadas e diferencialmente representadas por agentes/sujeitos em diferentes contextos (Ball 2015). Conseqüentemente, este entendimento da política como texto, aponta para o reconhecimento de que tais documentos não são necessariamente claros, fechados ou completos em si mesmos. “Os textos são o produto de conciliações em vários estágios (em pontos de influência inicial, na micropolítica da formulação legislativa, no processo parlamentar e na política e micropolítica da articulação dos grupos de interesse)”<sup>38</sup> (Ball 1993, 11), e apontam para o reconhecimento de que as políticas deslocam e mudam os seus significados nas arenas. De acordo com o referido autor, é necessário considerar que os documentos importam enquanto “intervenções textuais em prática”, pois as políticas colocam problemas que devem ser resolvidos em seus contextos (Ball 1993, 12). Mas a prática e os efeitos da política não estão limitados nos textos, é preciso considerar ainda a dimensão da prática discursiva.

---

<sup>37</sup>No original: Reading of texts takes place constantly and as no meanings are fixed, multiple and even conflictual meanings may be produced by readers of policies (Deem and Brehony 2000, 198).

<sup>38</sup>No original: The texts are the product of compromises at various stages (at points of initial influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation) (Ball 1993, 11).

A política como discurso atenta para o modo como produções de “verdade” e de “conhecimento” servem ao exercício do poder, sobre o mundo e sobre nós mesmos (Ball 1993; 2015). Para Ball (1993, 14) “os discursos são práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam”<sup>39</sup>. Dentro de uma dimensão discursiva, as disputas pela interpretação e promulgação das políticas articulam e restringem as possibilidades e probabilidades dessa interpretação. Considerando os efeitos da política como discursivo, o autor afirma que “efeitos de primeira ordem são mudanças na prática ou estrutura (...); e os efeitos de segunda ordem são o impacto dessas mudanças nos padrões de acesso e oportunidades sociais e de justiça social”<sup>40</sup> (Ball 1993, 16).

Carol Bacchi (2000, 47), por outro lado, questiona na conceituação de política como discurso uma tensão entre a ênfase nos usos do discurso e nos efeitos do discurso. Bacchi descarta uma certa aplicação seletiva do entendimento do discurso na análise de políticas que ignora essa tensão tendendo a considerar os usos do discurso pelos que detêm o poder e os efeitos sobre aqueles/as a quem falta poder e são constituídos pelo discurso (Bacchi 2000, 51). A crítica da autora aponta para a necessidade de reconsideração dessa perspectiva que identifica apenas um grupo ou alguns grupos como “usuários” capazes de discurso. Os indivíduos não são objetos presos aos regimes discursivos, existem corpos e pessoas reais que vivenciam os efeitos de convenções discursivas e é essencial cuidar dos danos vivenciados (Bacchi 2000, 55). Um cuidado que, em termos de análise, essa pesquisa busca ter com a realidade da política de educação no Brasil considerando os enunciados discursivos em torno do gênero como o de classe social e “raça”/etnia em uma perspectiva da interseccionalidade.

Para Bacchi a política é considerada como problematizações que produzem “problemas” como tipos particulares de problemas (Bacchi and Goodwin 2016, 6)<sup>41</sup>. Esta dimensão conceitual está voltada para a interpelação do modo como os problemas são representados ou constituídos nas políticas, tornando assim possível visibilizar “os pressupostos subjacentes que tornam essas representações inteligíveis e as suas

---

<sup>39</sup> No original: Discourses are “practices that systematically form the objects of which they speak [...]” (*idem*, 14).

<sup>40</sup> No original: First order effects are changes in practice or structure (which are evident in particular sites and across the system as a whole); and second order effects are the impact of these changes on patterns of social access and opportunity and social justice (*ibidem*, 16).

<sup>41</sup> No original: “An explicit challenge to the conventional view that policies address problems, it approaches policies as problematizations that produce ‘problems’ as particular types of problems” (Bacchi and Goodwin 2016, 6).

implicações no modo como as vidas são imaginadas e vividas” (idem)<sup>42</sup>. No que concerne ao quadro teórico, parto, portanto, da discussão crítica da perspectiva pós-estruturalista de políticas, que orienta o procedimento de análise para a intervenção estatal, bem como para as relações de poder que mantêm a desigualdade entre mulheres e homens na educação e para os espaços da micropolítica em relação ao gênero na política de educação.

As teorias feministas de análises de políticas se diferenciam por levar em consideração as relações sociais de gênero construídas socialmente. Outra característica é a “importância dada às relações de poder de gênero na construção e interpretação da política educacional e na formulação do processo político” (Deem and Brehony 2000, 199)<sup>43</sup>. As abordagens feministas não são estritamente um “bloco” teórico, inter cruzam diferentes perspectivas na análise de políticas considerando aspectos de diferentes campos epistemológicos e visões teóricas. O posicionamento teórico-epistemológico da pesquisa, nesse sentido, baseia-se em uma perspectiva feminista em diálogo com abordagens teóricas que fortalecem a crítica na análise de políticas de educação, como a perspectiva interseccional no que diz respeito à imbricação de gênero, classe social e “raça”/etnia.

É importante assumir duas consequências: a primeira é a vigilância epistemológica que ambas as teorias exigem enquanto olhares diferenciados sobre a realidade social e, portanto, na consideração do objeto de análise; a segunda é considerar as críticas e os limites das teorias mobilizadas para a presente análise de políticas de educação e gênero. Este posicionamento possibilita-me, assim, propor uma análise crítica propositiva do que está em aberto em tais teorias, não fixando o olhar em explicações de estruturas, mas em explicações problematizadoras sobre o que é móvel no seu interior, como as representações, os pressupostos, os discursos. O que se propõe, desse modo, é aplicar uma metáfora de *movimento* para explicar processos discursivos e heterogêneos sobre as questões de gênero na política de educação.

A política de educação diz respeito às “análises de mudanças, reformas ou desenvolvimentos na educação, seja nos níveis macro (nacional ou supranacional), meso ou micro, quer o seu foco se centre em processos históricos ou contemporâneos”<sup>44</sup> (Deem

---

<sup>42</sup> No original: “By asking how ‘problems’ are represented or constituted in policies, it becomes possible to probe underlying assumptions that render these representations intelligible and the implications that follow for how lives are imagined and lived” (idem).

<sup>43</sup> No original: They also address the importance of gender power relations in the construction and interpretation of educational policy and the shaping of the policy process (Deem and Brehony 2000, 199).

<sup>44</sup> No original: Educational policy is a term used to refer to almost any analysis of changes, reforms or developments in education, whether these occur at the macro (national or supra-national), meso (middle)

and Brehony 2000, 193). Essa forma de olhar para a política pública me possibilita compreender quais e como as interpretações sobre as questões de gênero na educação são construídas nos diferentes níveis discursivos da política educativa no Brasil. Assim, quem pensa e faz a política e quem vivencia seus efeitos, como os/as docentes em sala de aula, produzem diferentes tipos de discurso.

Como afirma Ball e Mainardes (2011, 14) “a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios”. Sublinham, no entanto, o caráter da não fixidez posto que as políticas “podem estar sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática”.

A expressão do não fixo e do mutável, sempre destacada, é assim a base “insegura” na qual a política de educação é compreendida na pesquisa em um fluxo discursivo de instituições e sujeitos que podem ser inteligíveis pelas práticas discursivas. Ou dito em forma de conceito, as políticas de educação são práticas discursivas e heterogêneas no sistema de instituições (públicas e privadas) e sujeitos constituídos no processo (instável) da política. Processo em disputa e contingente pelo qual a educação pode ser entendida e produzida em diferentes níveis de um quadro normativo (instrumentos da política nacional e internacional) e em diferentes níveis em um quadro operativo (formuladores/as de política, educadores/as etc.). Tal entendimento é o que se pretende demonstrar na argumentação da tese, pela discussão teórica e análise empírica do objeto da pesquisa.

## 2.2 - Posição metodológica

O objetivo geral deste estudo é analisar se e como a educação sensível ao gênero tem sido formulada nas políticas de educação no Brasil, ao longo das duas últimas décadas, e a forma como é operacionalizada ao nível das práticas educativas. Esse objetivo implica ponderar sobre o sujeito do discurso, sobre quem tem legitimidade para falar, de quais lugares institucionais são proferidos os discursos, como são emitidos os discursos, o que não é dito, como as práticas discursivas mudam, e a temporalidade histórica.

---

or micro (local) level, and irrespective of whether the focus is on contemporary or historical events and processes (Deem and Brehony 2000, 193).

O desenvolvimento do objetivo, desse modo, localiza nos documentos da política educativa o lugar do discurso institucional e as práticas discursivas dos sujeitos da educação como o espaço concorrente, ou de resistência, face à legitimidade do discurso oficial sobre o gênero na educação escolar. O recorte temporal, que tem como marco o início dos anos 2000 até o momento presente, tem uma justificativa plausível, do ponto de vista metodológico, que é compreender como vem ocorrendo a incorporação das questões de gênero na política educativa do Brasil. Com o intuito de entender, discernir e demonstrar como chegamos “aqui”, momento em que as questões de gênero foram silenciadas nos documentos da política de educação, percorro os últimos vinte anos em que a sociedade brasileira trilhou novos rumos em uma perspectiva progressista de políticas nesse debate e declinou nas ações pró igualdade de gênero. É preciso ressaltar, contudo, que não busco uma narrativa linear desse período histórico. Os momentos e/ou documentos de política são analisados pelo caráter de fluidez, instabilidade e não linearidade, inerentes à história do presente.

Para tanto, se faz mister explicar como compreendo e utilizo a análise discursiva e a perspectiva da problematização metodológica, e, do mesmo modo, os procedimentos e técnicas empregadas nos objetivos específicos.

### 2.2.1 - Discurso, práticas discursivas e a análise discursiva

Na análise discursiva da política pública, o discurso não é considerado como mais uma variável explicativa entre outras, conforme afirmam Durnova e Zuttoun (2013, 86) o discurso é um conceito chave no entendimento de como os sujeitos constroem e modificam as políticas. Os referidos autores destacam as características conceituais do discurso como um meio de entender o mundo para transformá-lo e como prática pela qual sujeitos interagem por objetivos comuns. Destacam, nessa perspectiva, três consequências importantes do conceito de discurso para a análise de políticas públicas: i) a rejeição de que o instrumento da política é um objeto neutro, desprovido de significados e efeitos; ii) a importância da percepção do conhecimento prático produzido pelos sujeitos, seu uso e a maneira como o desafiam em geral; e iii) a consideração da definição do problema e da solução da/na política (Durnova et Zittoun 2013, 86). Tais consequências são orientadoras do olhar crítico no desenvolvimento da pesquisa.

O conceito de discurso é considerado de diferentes maneiras no âmbito da análise discursiva nas várias filiações teóricas. Na presente tese, se utiliza a perspectiva pós-

estruturalista que teve nos trabalhos de Foucault um dos seus marcos iniciais. A influência da perspectiva foucaultiana do discurso é uma das contribuições que delineiam o seu entendimento como prática discursiva. Para Foucault (2008, 54), a prática discursiva não está na língua como uma organização léxica, porquanto apesar desse aspecto ser importante não possibilita perceber o emaranhado de objetos em que o discurso forma ou deforma vários e diferentes sentidos. As práticas discursivas não se referem a regras dentro de um corpus de vocabulário, mas às maneiras pelas quais os signos da língua dizem algo mais que a própria língua (Foucault 2008, 55). Este aspecto exige considerar as formas de exposição do enunciado. Na discussão foucaultiana, a questão colocada é para o entendimento dos processos pelos quais os discursos são produzidos: por quais enunciados? Sob quais regras foram construídos? Por que um enunciado e não outro? Quais outros enunciados são excluídos? Quais as relações entre enunciados diferentes? Estes são percebidos em um feixe complexo de relações, sem perder de vista as suas condições históricas. A partir dessa perspectiva, me interessa o aspecto discursivo da política pública. É preciso considerar, contudo, que, a rigor, Foucault não elaborou um método para a análise de discursos, formulou proposições teóricas, de modo que assumo tais orientações como referenciais epistemológicos e não como procedimentos de um método.

A análise do discurso (AD) é uma metodologia com diferentes vertentes nas quais são considerados aspectos, elementos e procedimentos que se diferenciam a partir da perspectiva teórica na qual a AD é situada. A conceituação de AD se torna, assim, um posicionamento de escolha teórica para com as expressões da linguagem. Para o desenvolvimento da tese, a AD, na esteira da arqueologia do saber, analisa os discursos não como objetos prontos e acabados, estanques em um corpus lexical, mas como parte de sistemas que os tornam possíveis (Foucault 2008, 85). A arqueologia objetiva definir os discursos como práticas que obedecem a regras; identificar as especificidades dos discursos e as produções de sentidos das regras utilizadas; definir os tipos de práticas discursivas sem que estas sejam imanentes a um sujeito criador do discurso; e, por fim, alcançar “a descrição sistemática de um discurso-objeto” (Foucault 2008, 157–158). A Análise do Discurso (AD) “especifica sociohistoricamente as formações discursivas interdependentes, os sistemas de regras que possibilitam as ocorrências de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições” (Resende 2006, 19). Na perspectiva pós-estruturalista da AD dois tipos de críticas antiessencialistas podem ser distinguidas: i) a crítica genealógica da constituição histórica do presente; e ii) a crítica

desconstrutivista da descentralização dos sistemas conceituais (Angermüller, Maingueneau, and Wodak 2014). A especificidade na perspectiva feminista na AD distingue a crítica desconstrutivista da noção essencializante do sexo biológico, bem como as oposições binárias, como o homem contra a mulher (Angermüller, Maingueneau, and Wodak 2014).

Considerando algumas críticas à perspectiva foucaultiana da análise de discurso, como a centralidade na produção de discursos dominantes da qual é difícil o sujeito escapar (Deem and Brehony 2000, 199), bem como a análise crítica de Bacchi (2000) de que os sujeitos que “usam” os discursos são os que “detêm” poder, é preciso avançar na AD como teoria e metodologia não apenas de estudo de documentos, mas de sujeitos, que na realidade empírica constroem diferentes práticas discursivas. Joan Scott (1992, 89) ao destacar a linguagem, dentre alguns conceitos apropriados desde uma perspectiva feminista, pontua o problema de como encontrar formas para analisar “textos” não apenas os escritos, mas também os das práticas culturais, em termos de significados históricos e contextos específicos.

O que interessa chamar a atenção é como a política pública pode apresentar um sentido repressivo e ao mesmo tempo produzir sujeitos através do discurso e práticas discursivas. A dimensão dessa problematização justifica, igualmente, a importância da presença dos sujeitos envolvidos na política, porque é no acesso à verbalização das pessoas que formas de interpretação e ressignificação situam também as questões de gênero por expressões, categorizações, representações e sentidos ao nível do entendimento e implementação da política. Essa concepção do discurso é importante na medida em que as representações do sistema sexo-gênero nas políticas de educação são antes de mais construções discursivas constantemente deslocadas por uma vontade de “verdade” que diferentes sujeitos buscam controlar. Com influência da perspectiva pós-estruturalista foucaultiana “as políticas se tornam ‘regimes de verdade’ que estabelecem limites para sua interpretação e atuação” (Deem and Brehony 2000, 198)<sup>45</sup>. Nesse aspecto, interessa-me, ainda, que em um sistema de exclusão e em um “regime de verdade”, “o problema” do “gênero” é produzido com base nas relações de poder.

---

<sup>45</sup>No original: From a discourse perspective, policies become ‘regimes of truth’ which set limits to their interpretation and enactment (Deem and Brehony 2000, 198).

### 2.2.2 - Da análise problematizadora

Outro procedimento metodológico é o da problematização para a análise de políticas. Para esse foco, considero, em diálogo, duas concepções em vertentes teóricas diferentes do entendimento da problematização. Sem necessidade de defender qualquer tipo de purismo epistemológico, busco a perspectiva freiriana e a foucaultiana de Carol Bacchi para tal intuito. Emprego a perspectiva pós-estruturalista de problematização em Foucault (Bacchi, 2012) e a de Paulo Freire (1987) porque considero que na interação entre ambas é possível demonstrar três níveis de inteligibilidade sobre o discurso na política de educação em relação ao gênero: i) o discurso não é comum, pois há legitimações frente a outros discursos; ii) a dimensão discursiva produz efeitos concretos; e iii) o que é a realidade objetivamente captável é onde esses discursos e práticas existem e como existem.

O ato de ler é uma forma de ler o mundo, de acordo com Paulo Freire. É, de facto, reler criticamente o mundo. Freire (1987), que não é um “desconstrucionista”, desconstrói o sentido da narração como método educacional. A forma mecânica do aprendizado como uma suposta transferência do conhecimento de quem o detém para quem não o detém limita e oprime o sujeito do saber. Uma questão pouco considerada no processo de aprendizagem, nos termos de Jean Lave (2015, 39), é que sempre sabemos o que as pessoas aprendem, mas não sabemos muito como elas aprendem. Tal compreensão que me chama a atenção para considerar como os/as docentes aprendem e “definem” o lugar do gênero na sala de aula. Lave também explora a educação em contextos fora da escola (ensino não formal) e, com aspectos muito próximos ao paradigma freiriano, afirma que a cultura e a aprendizagem em uma ótica relacional são sempre indivisíveis. Na medida em que o aprender são formas de aprender no cotidiano, o conhecer é aprendido. Na perspectiva da teoria da prática social, mobilizada por ela, compreende que “toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (Lave 2015, 40). Na abordagem freiriana, o conhecimento é situado culturalmente na relação para com e com o outro, ou ainda, “em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros” (Lave 2015, 40).

O modelo da ‘educação bancária’ não permite a comunicação, não permite o diálogo e faz do saber um objeto inerte que constrói no outro a alienação da ignorância (Freire 1987, 34). A relação do/a educador/a, aquele/a que sempre sabe, e o/a aluno/a,

aquele/a que nunca sabe, estabelece uma negação da educação e do conhecimento como processos de invenção, reinvenção, buscas, inquietações... que mulheres e homens fazem no mundo, com o mundo e com os/as outros/as. O objetivo dessa opressão é adaptar os/as oprimidos/as à situação que os/as oprime. “A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso” (Freire 1987, 35). Freire não apenas faz uma leitura crítica do processo de domesticação da educação bancária, mas, ao falar de perigo ele provoca e desafia, porque os caminhos dos conhecimentos têm consequências e, nesse sentido, sua análise nos provoca a revitalização do olhar para a realidade e descobrir-nos nela como um devenir constante.

Muito diferente do método de “aprender a cartilha”, Freire (1987) nos traz o diálogo como metodologia. É através da relação dialógica entre o/a educador/a e o/a educando/a que o conhecimento é potência libertadora e práxis libertária. A relação dialógica é provocadora da educação problematizadora e, em última instância, da humanização de mulheres e homens em tal relação. A pedagogia freiriana não é um conhecimento possível, mas sim um constante conhecimento pulsante do saber-fazer para o qual sua proposta nos encaminha, nos questiona, nos provoca, nos revitaliza. Em face da dimensão com que os fenômenos sociais se impõem em nossa contemporaneidade e da heterogeneidade com a qual emergem nos espaços e contextos da história do presente, o olhar freiriano da realidade social me desacomoda novamente à necessidade de uma educação/pesquisa problematizadora.

Entender os fenômenos sociais exige uma transformação do olhar sobre o “objeto” como tem sido problematizado pelas abordagens de metodologias colaborativas não extrativistas. Desfazer a relação hierárquica entre sujeito e “objeto” do conhecimento para reconhecer uma relação sujeito e sujeito implica partir do princípio de que há diferentes formas de conhecer, diferentes saberes e racionalidades como formas diferenciadas de ler o mundo. Para tanto, é preciso enxergar as pessoas como sujeitos de conhecimento, que suas vidas importam, que elas não são meras informações e estatísticas as quais manipulamos simplesmente.

Reconhecê-las como sujeitos de conhecimento é ainda conferir a necessidade da construção de outras metodologias que consolidem uma relação dialógica entre racionalidades diferentes do saber-fazer. A proposta metodológica de Jean Lave (2015) me chama novamente a atenção como um ponto de partida fundamental que ultrapassa a relação cultura e aprendizagem, uma vez que expõe vários processos em diferentes pontos, desse mesmo processo, em suas singularidades situacionais. Para a referida

autora, o aprendizado na prática envolve o que já se sabe e fazer o que ainda não se sabe, em relações que são múltiplas, contraditórias, o que ela chama de “aprender na/como prática”.

Aprender na/como prática realiza-se através de um engajamento/envolvimento com o que está acontecendo. Há maneiras diferentes de fazer tal engajamento, que podem ser mais periféricas ou mais próximas. A participação dos sujeitos, nesse sentido, demonstra que os processos heterogêneos da política de educação dizem respeito a diferentes contextos de práticas discursivas, como a prática discursiva de docentes em sala de aula, e geralmente a escola não é considerada na política pública para além de um *locus* de implementação, por exemplo. E, igualmente, o meu próprio posicionamento de professora e pesquisadora como “parte interessada”.

A questão da presença de múltiplos conhecimentos se coloca como problematização do *locus* da produção de conhecimento como “o único válido”. A marca do pensamento positivista do século XIX manteve-se presente em diferentes matizes: o aprendizado do fazer científico como algo distanciado, com uma clara linha divisória que determinou o *locus* na academia, nos laboratórios, com a sua linguagem entendível apenas entre os pares, enfim, como coisa de cientista e em um suposto lugar determinado. No caso da política pública de educação, este olhar está geralmente no macro contexto entre os *policymakers* (quem produz a política). Mas o conhecimento não pode ser totalmente apartado da realidade social cotidiana, da subjetividade, do humano; dentre as consequências do conhecimento está como esses “objetos” nos atingem (em algum momento sempre nos atingem) e nos exigem algum tipo de resposta.

Em uma abordagem distinta a “problematização” em Foucault é empregada para descrever um procedimento de análise e para se referir a um processo histórico de produção de objetos para o pensamento. O “pensar problemático” para o autor não é procurar pela resposta correta para uma questão, mas examinar como tal questão é questionada, analisada, classificada e regulada em momentos específicos e sob circunstâncias específicas (Bacchi 2012, 1). O estudo das problematizações tem por objetivo “desmontar” objetos (sexualidade, loucura etc.) como essências fixas consideradas como certas, mostrar como eles vieram a ser e construir desse modo um método de análise para esse fim (Bacchi 2012, 2; Foucault 1991, 28). Tal procedimento coloca em questão o status natural presumido do que é o objeto e permite rastrear as relações (conexões, apoios, jogo de forças etc.) que resultam em seu surgimento como objeto (Bacchi 2012).

Outro aspecto da problematização em Foucault é que esta é sempre “um tipo de criação”, no sentido de que “sempre há exigências que afetam a forma como os desenvolvimentos ocorrem, enfatizando a política, a contestação, as relações estratégicas envolvidas nesses desenvolvimentos” (Bacchi 2012, 2)<sup>46</sup>. Bacchi destaca que as problematizações possibilitam demonstrar que as evidências são frágeis e estão em circunstâncias particulares, além disso, que as experiências das pessoas são moldadas por tais objetos como supostamente fixos. Uma consequência no entendimento desse processo é o da subjetivação, que diz respeito ao que as pessoas “são” e ao que sabem. Os níveis de aproximação e distanciamento no entendimento da política educativa não são apenas um conjunto de instrumentos legais que orientam normas, pois impõem uma política pedagógica de identidades de gênero, classe, “raça”, de valores etc. que, por sua vez, tem relação com as práticas discursivas e produz um tipo de conhecimento sobre as questões de gênero.

Na abordagem foucaultiana “práticas” são descritas como “lugares” onde “o que é dito e o que é feito, regras impostas e razões apresentadas, o planejado e o adquirido como garantido, se encontram e se interconectam” possuindo um componente judicativo (que julga) e “veridicativo” (discurso “verdadeiro/falso”) (Bacchi 2012, 3). O termo “prática” descreve, portanto, o “pano de fundo inteligível” para as ações, por meio das práticas as pessoas são constituídas como tipos particulares de sujeitos, “enquanto a multiplicidade de práticas garante a natureza sempre incompleta desses processos de subjetivação” (idem)<sup>47</sup>.

A problematização no sentido foucaultiano nos permite pensar nas relações que fazem com que o objeto seja pensado como um problema, o que não significa uma representação de um objeto preexistente e nem que através do discurso se crie um objeto que não existe. O que interessa é o jogo do verdadeiro e do falso que, pelas práticas do dito e do não dito, constituem o objeto (sexualidade, loucura etc.). A problematização sobre as questões de gênero na política de educação do Brasil foi constituída como um objeto de pensamento através de diferentes práticas discursivas: como reflexão moral, como afirmação ideológica, como conhecimento científico, como violência simbólica etc.

---

<sup>46</sup> No original: That is, there are always exigencies that affect how developments take place, putting emphasis on the politics, the contestation, the strategic relations involved in those developments (Bacchi 2012, 2).

<sup>47</sup> No original: Hence, practices shape emergent individuals and relations. Through practices, we are constituted as particular kinds of subjects, while the multiplicity of practices ensures the always incomplete nature of these subjectivation processes (Bacchi 2012, 3).

A questão não é a “produção de afirmações verdadeiras” e sim como o que é dito como verdade e falsidade é regulado, bem como quem o regula na política educativa.

A leitura de Bacchi (2012) da visão foucaultiana de problematização é significativa, porque o seu questionamento: “qual é o problema representado?” é uma entrada para a identificação de problematizações no próprio texto da política. As problematizações não têm por pressuposto apontar “o problema real”, e sim identificar, analisar, como são praticadas as formas de exclusão e os seus limites, com as quais corroboramos conscientes ou não. Com base em Carol Bacchi, a questão é a possibilidade de detectar padrões em problematizações que demonstrem modos ou estilos de governo que moldam vidas e subjetividades (Bacchi 2012, 5).

A conciliação, em diálogo, de ambas as perspectivas de problematizações para a análise de políticas de educação e gênero, possibilita olhar para o instrumento da política a partir de questionamentos e não da aceitação de uma realidade dada. Se considerarmos que uma das facetas da realidade educacional no Brasil a presença de mulheres em todos os níveis de escolaridade, é já um facto consolidado, para tomá-lo como igualdade de gênero, perdemos de vista os vários processos heterogêneos pelos quais se mantêm as contradições que relacionam gênero, classe e “raça”/etnia ao nível conceitual e prático das políticas públicas para a educação. Pretende-se demonstrar que a partir de uma mudança no olhar com o procedimento metodológico na análise de políticas é possível captar outras facetas passíveis de inteligibilidade, como a do *movimento* das práticas discursivas.

### 2.3 - Métodos e técnicas

A abordagem teórico-metodológica é qualitativa e busca realizar uma análise feminista e pós-estruturalista da política de educação em seu aspecto discursivo, tanto no nível dos documentos como no das práticas discursivas de sujeitos envolvidos, e práticas educativas. As técnicas utilizadas são: análise de documentos, aplicação de questionários e o inquérito Delphi.

#### 2.3.1 - Análise de discursos documentais

A análise de discursos documentais é guiada por uma série de perguntas: como o problema da desigualdade de gênero é representado na política? (diagnóstico); e que

soluções são oferecidas para o problema? (prognóstico). Por um lado, há a dimensão mais abrangente em que o *gender mainstreaming* constrói o gênero e que impregna os compromissos internacionais, e há a dimensão nacional em que os Estados e os/as demais agentes dessa esfera constroem as políticas educativas nacionais. O sistema internacional-global e o sistema nacional têm uma relação de interação na produção de políticas (Rua 2013), a qual entendo por uma metáfora de *movimento*, uma vez que, nesses contextos, a discussão em torno das questões de gênero na política de educação, sofre mudanças discursivas em face das interações internas complexas que envolvem outras dinâmicas sócio-históricas e interesses de grupos diversos. Nesta pesquisa, o procedimento metodológico se atenta para a mudança discursiva que sofreu o Brasil desde o início dos anos 2000 até o momento atual (2019). Próximo às orientações das Nações Unidas sobre a igualdade de gênero, o país construía uma agenda especificamente nacional (com o Partido dos Trabalhadores no Governo Federal), mas com a derrocada do viés progressista ocorreu a modificação desse cenário, com o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff e a chegada da extrema direita ao poder.

Considerando a política como texto é importante analisar a dimensão discursiva sobre o gênero nos documentos da política como uma “primeira” esfera que enuncia a representação/construção do gênero na educação. Para a análise documental, é considerado um conjunto de instrumentos das políticas de organismos internacionais, designadamente da Organização das Nações Unidas (ONU) e de políticas educativas do Brasil (**nível macro**). Uma vez que o Brasil, como Estado-membro, assumiu um compromisso com as orientações políticas internacionais, é importante considerar esse contexto como a aproximação de um lócus do modelo *gender mainstreaming* que marca influências significativas no entendimento da transversalidade de gênero para o contexto latino-americano. Em termos globais, é tomado como referência para a análise o debate em torno da educação sensível ao gênero, suscitado pelo documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar” (2000), organizado pela UNESCO e de que o Brasil é signatário. Igualmente são focalizados os documentos: “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (2015) e “Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030” (2017). Outros documentos de marco histórico são considerados como fontes para contextualizar a análise e não propriamente como objetos de análise. Os critérios para a seleção e escolha dos instrumentos da política

internacional foram: documentos ratificados pelo Brasil e outros que reforçam a orientação internacional da perspectiva de gênero para a educação.

Especificamente no contexto nacional, a análise é focada a partir do Plano Nacional de Educação 2001-2010 e, em seguida, com a elaboração do Projeto de Lei para o Plano Nacional de Educação 2011-2020, que atentava para o tema da igualdade de gênero de maneira mais significativa, mas que veio a sofrer uma profunda mudança com a elaboração do plano substitutivo a partir da manipulação do discurso “ideologia de gênero” no contexto da recente crise política no país.

Os principais instrumentos de política educativa do Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº 9394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018) e os Planos Nacionais de Educação são considerados à luz de orientações nacionais que corroboraram para a implementação de políticas sensíveis ao gênero na política pública de educação. Os Planos de Educação ao nível estadual, nomeadamente do Amazonas, Maranhão, São Paulo e Paraná, são analisados para perceber como ocorre a integração da perspectiva de gênero **ao nível meso**. Os planos de educação dos Estados possibilitam demonstrar como o tema do gênero na política de educação foi considerado de formas muito diferentes nas regiões do país, mesmo partindo das mesmas orientações do último Plano Nacional de Educação 2014-2024. O plano municipal de educação da cidade de Manaus também é analisado de modo a demonstrar como as representações do “problema do gênero” ao **nível local** da política de educação tiveram impacto de aproximações e/ou distanciamentos do cenário mais abrangente. Os critérios de seleção e escolha dos Planos de Educação ao nível de Estado e de município foram: fazer referência à realidade discursiva de quatro regiões diferentes do país; apresentar diferenças significativas quanto ao tema de gênero na educação nos níveis de decisão da política educativa; e apresentar um panorama nacional multinível.

Ao nível dos documentos da política educativa, portanto, pretende-se perceber como se move o discurso sobre as questões de gênero na educação para identificar o tipo de abordagem da política pública segundo as categorias de análise: “abordagem de gênero neutro, favorável à mulher ou sensível ao gênero” (Sinnes and Løken 2014; Forde 2014) que são discutidas e problematizadas à luz da teoria feminista.

Nesse quadro de análise, o qual designo como normativo, busco atingir os **objetivos específicos** em relação aos documentos da política: 1) Analisar as conceitualizações do gênero nos instrumentos de orientação política internacional e do

Brasil para a educação (nível macro); 2) Identificar e caracterizar as orientações de gênero de política educativa nacional nos planos estaduais de educação (nível meso) e no plano municipal de educação (nível local); e 3) Mapear padrões de integração da perspectiva de gênero na formação inicial de professores/as.

O procedimento da pergunta “What’s the Problem Represented to be?” ou apenas a abordagem WPR (Bacchi 1999, 2009; Bacchi and Goodwin 2016) consiste em uma análise teórico metodológica crítica do modo como se olha para as políticas e o que se compreende a partir delas. Como procedimento metodológico, três aspectos iniciais são utilizados para a análise de conteúdo dos documentos da política: i) a natureza do problema social é constituída na descrição que lhe é oferecida; ii) o que temos acesso são afirmações contestadas sobre a existência e a natureza dos problemas sociais; iii) representações implícitas de problemas em propostas de políticas existentes são o ponto de partida para perguntar o que não é problematizado (Bacchi 1999). A partir disso, a autora oferece um conjunto de questionamentos que orientam o olhar para problematizar “o problema” que é representado pela política pública. Utilizo as perguntas reinterpretando-as em quatro níveis de desdobramentos para a análise: o da pergunta; o da representação; o da problematização e, por último, identifico um tipo de abordagem em relação ao gênero presente no texto da política (Quadro 2).

**Quadro 2: Esquema de análise feminista de discursos documentais**

Questões de investigação (Com base na metodologia WPR de Carol Bacchi)		
Instrumento da política	Título do documento (ano)	
Tipo de abordagem	“gênero neutro”/ “favorável à mulher”/ “sensível ao gênero”	
Questões de análise	Representação do “problema”	Problematização
1.Qual é o “problema” do gênero na política educativa?		
2.Quais pressupostos ou suposições são subjacentes à representação do problema?		
3.Como surgiu essa representação do problema?		
4.Quais efeitos discursivos, subjetivos, vividos, são produzidos por essa representação?		
5.Onde estão os silêncios em relação ao gênero na política educativa?		
6.Como e onde a representação do problema foi difundida, disseminada e defendida? Como tem sido interrompida e/ou substituída?		
7.Como os/as diferentes agentes integram a perspectiva de gênero?	Obs. Ao nível dos sujeitos	Idem

Elaboração própria. Fonte: adaptação de Bacchi (1999).

Para alcançar o objetivo de mapear padrões de integração da perspectiva de gênero na formação inicial de professores/as foram analisados os documentos da política curricular da formação docente. Especificamente: a “Resolução CNE/CP N° 1/2002” que “institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; a “Resolução CNE/CP N° 2/2015”, que “define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada” e a “Resolução CNE/CP N° 2/2019”, que “define as diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação)”. Também foi realizado um levantamento dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), através de uma amostragem do total de cursos de licenciatura que acontecem na cidade de Manaus. Os PPCs analisados totalizam 16 currículos: onze de cursos da UFAM e cinco de cursos da UEA. Para esta análise foi elaborado um quadro (Quadro 3) em que se verificou primeiramente a presença de temas de gênero e questões étnico raciais, conforme a legislação educativa do país, observando em qual item do PPC estas referências apareceram.

**Quadro 3: Esquema de análise dos PPCs**

Documento da política		Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura (UFAM e UEA)		
Número	Curso de licenciatura (Universidade, ano do PPC)	Apresenta temas/conteúdo ou menção às questões de gênero (Sim=1; Não=2)	Apresenta o cumprimento da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08)	Item do PPC onde aparecem as referências

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2020.

A análise dos dados documentais é orientada pela compreensão foucaultiana de discurso. O conceito de discurso em Foucault (1999, 9 e ss.) o considera como fala e códigos de linguagem, produzidos e controlados por procedimentos de exclusão. Um desses procedimentos ocorre em um jogo de interdições sobre o que pode e o que não pode ser dito, onde e como dizer e quem tem o privilégio de falar. Um segundo princípio da exclusão é o de uma separação e rejeição em que certos sujeitos até falam, mas não lhes são concedidas a escuta, não interessando o que realmente estão dizendo. Um terceiro

aspecto da exclusão é a oposição entre o verdadeiro e o falso, que cria uma vontade de verdade, que historicamente se deslocou e se desloca, pois se antes a verdade estava na enunciação, agora ela consiste no próprio enunciado.

A vontade de verdade, assim como os demais procedimentos de exclusão, está apoiada na instituição, mas ela é cada vez mais crescente e atravessa os outros procedimentos como uma forma de pressão e de coerção. E é justamente o discurso verdadeiro que mascara a vontade de verdade por não reconhecer que é atravessado por ela. Esses sistemas de exclusão concernem “à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (Foucault 1999, 21). Nessa realidade histórica, portanto, não é possível ignorar que os campos são de luta com interesses de grupos, em que os sujeitos, suas falas, modos de falar e objetos de fala são armas poderosas não apenas de significação de sentidos, mas de orientação da prática social dos indivíduos.

Os discursos implicam em um tipo de conhecimento sobre as questões de gênero na educação que tem demonstrado como a política nos faz olhar para aspectos que se distanciam da problematização da desigualdade de gênero na educação.

A tentativa é desenvolver a descrição sistemática do discurso sobre o gênero na educação sem perder de vista a sua historicidade. Esta análise, contudo, não está centrada nas orientações supranacionais e normas nacionais da política pública de educação. Para tanto, considero, igualmente, a política como discurso ao nível das práticas educativas de professoras e professores do Ensino Fundamental II<sup>48</sup> e o Ensino Médio<sup>49</sup> da escola pública na cidade de Manaus (nível micro), pois, interessa perceber como é que os/as docentes integram ou não na sua pedagogia as orientações para integrar as questões de gênero, ou, como é que integram ou não a omissão das questões de gênero nos programas e orientações da política educativa, portanto, em suas especificidades quanto aos sentidos e regularidades que o definem. A participação de *stakeholders* com diferentes formas de inserção na discussão sobre gênero e política de educação também contribui para a reflexão e análise no quadro operativo.

### 2.3.2 - Questionários – sua funcionalidade na pesquisa

A posição dos sujeitos é importante para perceber o modo como as questões em disputa (*issues*) serão consideradas, pois suas expectativas demarcam o padrão de suas

---

<sup>48</sup> O que corresponde ao 3º ciclo do nível de ensino em Portugal.

<sup>49</sup> O que corresponde ao secundário do nível de ensino em Portugal.

interações, processo este que é entendido como arena. A arena é um conceito abstrato em que se constitui “uma certa disposição das forças políticas e das relações de atores políticos em torno de um tema de política pública” (Rua 2013). De acordo com Secchi (2016, 100-101), os agentes são categorizados em individuais e coletivos e agem intencionalmente em uma arena política. Os agentes na arena política têm configurações peculiares “com prevalência de uns e a ausência de outros”.

Os critérios de seleção dos sujeitos para a pesquisa foram: ter participado do processo decisório da elaboração do plano de educação em cargo institucional; ser representante de alguma instituição colaboradora no processo de elaboração do plano de educação; ser profissional pesquisador/a de políticas e, especificamente, ser docente atuante na escola pública.

Nesse quadro de análise, o qual designo como operativo, busco desenvolver os objetivos específicos: 5) Identificar ressignificações da política educativa nas práticas discursivas de agentes de educação (professores/as do ensino médio e fundamental); e 6) Analisar as práticas discursivas sobre a política educativa junto a *stakeholders* em relação ao gênero na educação escolar<sup>50</sup>.

Os questionários (ver Anexo III) foram aplicados a docentes em exercício na educação pública, de nível fundamental II e nível médio na cidade de Manaus, com o total de 32 pessoas. O acesso aos questionários ocorreu por meio de um link realizado através de uma plataforma de comunicação a distância, com base num conjunto de perguntas abertas: sendo oito sobre a BNCC e a BNC-formação; duas sobre PEE e três sobre o PME; e perguntas fechadas: sendo sete sobre a BNCC e a BNC-formação, quinze sobre PEE, quatro sobre o PME, dezenove sobre a LDB e PNE. O período para o recebimento do retorno dos/as docentes ocorreu entre maio e junho de 2020.

Diante da necessidade da coleta de dados com sujeitos ter se realizado por meio de acesso eletrônico<sup>51</sup>, cabe esclarecer sobre os pressupostos segundo os quais não se confunde com os aspectos mais herméticos de um “inquérito por questionário”. Um

---

<sup>50</sup> A participação de sujeitos na pesquisa respeitou as normas do comitê de ética em pesquisa com seres humanos com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Código de aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP): CAAE Nº 36375520.1.0000.5016.

<sup>51</sup> As entrevistas estavam pensadas para serem realizadas presencialmente considerando as possibilidades de maior contato com as/os docentes no exercício das práticas discursivas em sala de aula, contudo, devido a pandemia causada pela COVID-19 foi necessário realizar questionários online. A opção de realizar via formulário Google foi a mais viável em face do momento que se vivenciava perante as incertezas das consequências da pandemia, e para tentar chegar ao maior número possível de docentes que tivessem disponibilidade para participar na pesquisa durante o período de isolamento social. Foi uma aproximação difícil porque algumas pessoas se recusaram a participar da pesquisa devido ao tema, e a posição contrária e de perseguição aos/as docentes no governo Bolsonaro que se fazia sentir nas escolas.

primeiro aspecto é o da lógica quantitativa, e um segundo aspecto é o formato de questionário rígido com o intuito de atingir o máximo de uniformização dos critérios para o tratamento das respostas obtidas pelas pessoas inqueridas (Ferreira 1986). A quantidade de docentes atingidas/os nesta pesquisa não resulta de uma preocupação estatística, portanto, não se trata de uma amostragem estatística, uma vez que o que interessa na análise é uma “interpretação sociológica”. Na interpretação sociológica uma amostra é representativa se permite traduzir as diversidades e nuances sociais suspeitadas desde o viés teórico da investigação (Ferreira 1986). Em relação ao segundo aspecto, a rigidez da uniformização dos critérios não está condicionada a um conjunto de perguntas fechadas, ela consiste em uma combinação de perguntas abertas e fechadas com o objetivo de um maior controle do direcionamento para o tema da pesquisa (Boni e Quaresma 2005, 75). É importante, destacar, ainda, o acesso às pessoas através do questionário que possibilita a aproximação ao que elas gostariam falar, e destacar o alcance de suas contribuições ao tema da pesquisa.

As perguntas procuram captar as representações das/os docentes, por exemplo, quanto ao discurso das políticas de educação e os níveis de proximidade ou distanciamento em suas próprias práticas discursivas, bem como as problematizações subjacentes ou explícitas em suas respostas abertas em relação ao entendimento das relações de gênero ou do gênero no contexto da educação. É importante salientar, de acordo com Ferreira (1986), que o sentido de representação nas respostas obtidas dizem respeito ao “conteúdo da imagem que [quem responde] pretende sua naquele contexto e tanto quanto é capaz de configurar”. Consequentemente a verdade é sempre pragmática e referenciada a um contexto específico.

A análise das respostas está baseada na compreensão do discurso como conhecimento, no sentido de que interessa como as pessoas produzem práticas discursivas, com o foco no “que é dito” e não em padrões da linguagem (Bonham and Bacchi 2017, 2).<sup>52</sup> As respostas constituem-se como uma forma de interagir sobre e com a realidade educativa de sujeitos com envolvimento em diferentes momentos da política de educação.

---

<sup>52</sup> Não ignoro a presença do silenciamento (“não dito”), que pode surgir nas respostas lacônicas, ou ainda, no facto do respondente não utilizar o espaço das perguntas abertas, por exemplo. Contudo, é preciso ser coerente com as limitações que o formato à distância e o contexto político tenso impuseram ao contato com os sujeitos.

A partir dessa perspectiva, a análise do “que é dito” considera três aspectos de pressupostos pós-estruturalista nas respostas do inquérito: i) os questionários são lugares dentro de práticas discursivas; ii) são lugares em que as pessoas são incitadas a reconhecer-se como tipos particulares de sujeitos; e iii) são ainda lugares de instabilidade que permitem mudanças (Bonham and Bacchi 2017, 3-4). Considerando o contexto social e da história do presente, em que as políticas de educação são analisadas, tais pressupostos permitiram que a análise das respostas explorasse mais profundamente a prática discursiva considerando a formação contínua de posições de sujeitos dentro da prática discursiva – docentes, pesquisadores/as, *stakeholders*, gestores/as etc. – na política de educação.

O critério da instabilidade não significa perda de objetividade, o que se salienta é a impossibilidade de prescindir de aspectos da ordem da subjetividade dos indivíduos concretos, seus contextos sociais, situacionais, como a posição que o/a “sujeita” a estar na condição de entrevista ou, ainda, em uma performance. A questão é, em vez de pretender alcançar “a verdade” nas respostas obtidas como uma prova incontestada da realidade e do objeto em estudo, apreender a visão de processo, mecanismos ou procedimentos em funcionamento na produção das práticas discursivas.

### 2.3.3 - Aplicação do inquérito Delphi

O objetivo 5, com a participação de *stakeholders*, é explorado pela técnica do inquérito Delphi, para analisar práticas discursivas de consenso ou de conflito entre especialistas, consultores/as e gestores/as, agentes envolvidos/as na formulação/implementação de políticas públicas em âmbito nacional e local. Na aplicação da ferramenta *Policy Delphi* estão incluídos participantes que perfazem o perfil institucional de governo, organismo internacional, instituição pública e sem fins lucrativos e universidade.

O inquérito Delphi é uma das ferramentas utilizadas em pesquisas qualitativas que consiste em um processo de comunicação coletiva entre grupos de indivíduos para lidar com problemas complexos (Marques e Freitas 2018). Um conjunto de inquéritos é elaborado para ser respondido de maneira sequencial por um grupo de indivíduos para estabelecer um diálogo entre as suas respostas. A cada turno de inquéritos, os resultados são analisados pela pesquisadora. “São observadas as tendências e as opiniões dissonantes, bem como suas justificativas, sistematizando-as e compilando-as para,

posteriormente, as reenviar ao grupo” (Marques e Freitas 2018, 391). A busca do consenso, muito referenciado em estudos que aplicam essa técnica, não é o único objetivo para o seu uso. A principal potencialidade no inquérito Delphi é a qualidade das respostas que podem ser obtidas por especialistas de um determinado assunto.

O tipo de aplicação dessa ferramenta que interessa à pesquisa é o *Policy Delphi*, uma vez que “procura gerar pontos de vista opostos sobre um determinado assunto, normalmente envolvendo políticas e sua implementação” (Marques e Freitas 2018, 392). As vantagens e potencialidades do inquérito Delphi compiladas pelas autoras são: o anonimato entre os/as participantes do grupo; a obtenção de um conjunto de variáveis da complexidade do tema em estudo; a contribuição de um grupo de especialistas para pensar o problema em profundidade; a dispersão geográfica do grupo de especialistas; a disponibilização de uma ferramenta de aprendizagem para além de uma técnica de pesquisa. Já as desvantagens são: a possibilidade de influência dos/as pesquisadores/as na elaboração das questões; a duração do processo, uma vez que depende do retorno dos/as participantes; a não comunicação verbal com os/as participantes no grupo. O intuito na aplicação dessa ferramenta, portanto, centra-se na análise de práticas discursivas com o objetivo, para a pesquisa, de mapear desenvolvimentos possíveis.

O procedimento de abordagem dos/as participantes no Inquérito Delphi foi realizado a partir de um levantamento de instituição sem fins lucrativos, órgão governamental, grupo de estudo/pesquisa acadêmica e movimentos sociais. Os contatos das instituições foram obtidos nos sites oficiais em suas páginas web, os convites para participar da pesquisa foram enviados aos correios eletrônicos institucionais ou pessoais quando de acesso público. O inquérito foi realizado em duas rondas. A primeira ronda ocorreu no mês de agosto e obteve o retorno de dezanove participantes e a segunda ronda no mês de setembro de 2021, com o retorno de sete pessoas. Na primeira ronda, os/as inquiridos responderam a um inquérito com doze questões principais que se desdobravam em outras secundárias ou com a possibilidade de justificativa para as respostas, totalizando 64 itens. As respostas estavam visíveis para todas as pessoas participantes, mas com a garantia de anonimato. As respostas foram compiladas para a segunda ronda e partilhada entre todos/as para serem avaliadas e consideradas quanto a exequibilidade das ações propostas.

### Capítulo III – A construção das categorias de análise

---

3 - "Gênero neutro", "Favorável à mulher" e "Sensível ao gênero": análise de pressupostos e implicações para as políticas educativas

A problematização inicial na investigação dessa tese questiona: Como tem sido traduzida em discursos e práticas educativas a “educação sensível ao gênero” no Brasil? Essa indagação coloca em questão o entendimento de uma “educação sensível ao gênero” e busca compreendê-lo na análise dos instrumentos da política educativa e nos discursos de sujeitos envolvidos nela. O que implica partir, primeiramente, da compreensão do “sensível ao gênero” enquanto uma categoria de análise, ela própria com pressupostos e representações do problema do gênero na educação. Igualmente as categorias “favorável à mulher” e “gênero neutro”, retomadas a partir da leitura conceitual de Christine Forde (2014), porque são apropriações teóricas que possibilitam caracterizar um tipo de abordagem predominante presente em um documento da política educativa. Tais categorias, conscientemente tomadas de uma literatura anglo-saxã, são problematizadas neste capítulo a partir de um conjunto de diferentes leituras que permitem, em um primeiro nível de entendimento, focar quais pressupostos elas próprias implicam e quais representações podem evocar para os instrumentos da política, os quais são submetidos, por sua vez, a um conjunto de perguntas<sup>53</sup> baseadas na abordagem teórico metodológica “*What’s the Problem Represented to be?*” ou apenas WPR, de Carol Bacchi (1999, 2009; Bacchi and Goodwin 2016).

Partindo dessa perspectiva, o tema do presente capítulo é sobre as categorias de análise como ponto de partida da abordagem discursiva de políticas de educação e gênero. A reflexão teórica delimita os níveis de entendimento que norteiam o olhar interpretativo sobre os instrumentos da política pública quanto às questões de gênero na educação. O objetivo é, desse modo, construir os pressupostos de entendimento das categorias de análise da tese desde a perspectiva de possíveis reflexões críticas. Justifica-se a abordagem desse capítulo pela importância de aclarar como, e sobre o quê, as categorias “favorável à mulher”, “gênero neutro” e “sensível ao gênero” implicam em certos tipos

---

<sup>53</sup> Qual é o “problema” do gênero na política de educação? Quais pressupostos ou suposições são subjacentes à representação do problema? Como surgiu essa representação do problema? Quais efeitos discursivos, subjetivos, vividos, são produzidos por essa representação? Onde estão os silêncios em relação ao gênero na política de educação? Qual o currículo omitido? Como e onde a representação do problema foi difundida, disseminada e defendida? Como tem sido interrompida e/ou substituída?

de efeitos e não outros, afirmam certos tipos de discursos e não outros, silenciam algumas questões e não outras, enfim, produzem um tipo de conhecimento sobre as questões de gênero e não outro.

A estrutura do desenvolvimento da argumentação do capítulo inicia com a citação sintética do conceito de gênero e, em seguida, apresenta o desenrolar dos estudos de gênero e educação nas diferentes perspectivas feministas (feminismo liberal, radical, socialista, pós-estruturalista). A explicação e problematização das categorias de análise (“favorável à mulher”, “gênero neutro” e “sensível ao gênero”) são abordadas logo após, com a intenção de mobilizar ainda críticas aos discursos dominantes sobre as questões de gênero na educação escolar.

É importante destacar que tal reflexão teórica se depara de maneira consciente com as críticas que apontam limitações da perspectiva feminista pós-estruturalista no âmbito da educação e gênero. Principalmente no que tange às possibilidades de caráter transformador das relações sociais de gênero na educação, o que tem implicações diretas para a análise de políticas públicas como ação institucional que constrói o discurso sobre algo que precisa ser solucionado (o problema) na sociedade. A problematização das categorias de análise, nesse sentido, refina uma leitura de compreensão teórica para a construção de uma perspectiva feminista pós-estruturalista que lida com a possibilidade de um escrutínio “por dentro” do próprio olhar e para uma compreensão problematizadora da política de educação quanto às questões de gênero.

Retomando a problematização inicial, o “sensível ao gênero” da questão investigativa coloca a complexidade inerente dos debates nas teorias feministas face às desigualdades de gênero na educação, que não dizem respeito apenas ao acesso à educação formal, mas ao nível de escolarização de mulheres e homens. Tais indicadores, de acesso e escolarização, caracterizam processos nos quais são criados discursos que buscam regularizar a vida social, de maneira que também resulta desafiador trabalhar com discursos reguladores, uma vez que “a ideia de educação sensível ao gênero é confusa, complexa e por vezes contraditória”<sup>54</sup> (Forde 2014, 372). Assim que, pensar desde essa categoria exige não perder de vista o debate sobre o conceito de gênero, mesmo que não seja este o foco central da presente abordagem, e o que está em seu entorno para situar o meu próprio olhar teórico.

---

<sup>54</sup> No original: The idea of gender sensitive education is messy, complex and sometimes contradictory (Forde 2014, 372).

A discussão teórica e acadêmica sobre o que se tornou expressão comum de questões de gênero problematizou e ampliou esse campo de estudos em diferentes perspectivas dos feminismos. Desde a formulação conceitual “como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos” e “forma primeira de significar as relações de poder” por Joan Scott (1995 [1988], 21) e a sua desconstrução por Judith Butler (2016 [1990]) em que o sexo e não apenas o gênero, ambos são construções sociais e performatizados, o conceito de gênero é discutido como uma potente categoria analítica e uma estratégia de pesquisa, em parte política; por outro lado, muito questionado em sua base epistemológica, e ainda, problematizado como uma forma de poder<sup>55</sup>.

Em face dessas questões caberia problematizar como o gênero adentra o âmbito da educação<sup>56</sup> e com quais pressupostos e representações se torna um problema para a política educativa. A emergência de tipologias ou categorias como “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero” reflete a dimensão ampla em que práticas discursivas heterogêneas e concorrentes no âmbito da educação escolar suscitam efeitos (discursivos, de subjetivação, vividos) produzidos por tais categorias como a representação do gênero como “o problema”. Na política de educação do Brasil tais efeitos são historicamente recentes, resultantes das reivindicações dos movimentos feministas e provocados pela produção crítica na academia.

Do ponto de vista da discussão acadêmica, de acordo com Dilabough e Arnot (2001, 31) desde os anos de 1970 que estudos feministas sobre a educação contribuíram para desenvolver um corpo de estudos chamado de “sociologia da educação de mulheres” ou também “sociologia do gênero”. As primeiras iniciativas das feministas nesse campo de estudos procuram estabelecer uma nova agenda crítica e libertadora para a educação. As referidas autoras traçam as diferentes contribuições teóricas feministas para este campo de estudo que possibilitam identificar uma trajetória da sociologia feminista na educação. A partir de uma designação de Connell entre teorias intrínsecas e extrínsecas, Dilabough e Arnot (2001, 33) explicam que teorias intrínsecas “são aquelas que tentam explicar como fortes noções conceituais e estáveis de gênero (ao invés de noções de

---

<sup>55</sup> Ao longo da tese há a clara compreensão do conceito de gênero como construção social e cultural, mas a pesquisa não busca uma definição única porque se entende a necessidade do diálogo entre autoras feministas, sem, contudo, perder o foco epistemológico da investigação.

<sup>56</sup> Não se trata de propor uma abordagem histórica pela amplitude de sua temporalidade, bem como não é objeto desta pesquisa afirmar uma constituição supostamente linear da História no que implica a luta e conquista das mulheres no processo da educação escolar.

gênero mutantes) surgem na sociedade”<sup>57</sup>. Teorias extrínsecas, por outro lado, “tendem a focar na natureza social e/ou baseada na classe das relações de poder no regime político”<sup>58</sup>. A crítica das autoras, dessas posturas teóricas, aponta que ambas consistem em uma estrutura racionalista de pensamento baseada na opressão das mulheres que, em última análise, afirma o binarismo de gênero (o poder masculino sobre as mulheres) na educação. As teorias relacionais, as quais elas identificam pelos termos de pós-modernas e pós-estruturais, contrastam com tais perspectivas e ampliam os questionamentos e complexificam as abordagens das questões de gênero na educação.

Passando pelo feminismo liberal, que colocou a questão do acesso igual à educação para as mulheres, e pelo feminismo radical, que buscou desenvolver uma compreensão das relações do patriarcado com a sexualidade feminina, Dilabough e Arnot (2001) demonstram que foram contribuições limitadas para problematizar para além da diferença de gênero no âmbito da educação. O feminismo socialista ofereceu uma crítica significativa das democracias liberais com o reconhecimento da esfera econômica e seus efeitos na educação. “A ênfase na reprodução da ordem social e econômica levou a uma versão feminista da teoria da reprodução social”<sup>59</sup> (Dilabough and Arnot 2001, 38). Nesse campo, em uma primeira fase, os estudos privilegiaram as estruturas escolares e suas relações com a economia, em outra fase, as teóricas feministas relacionaram seus estudos com os conceitos de hegemonia de classe em Gramsci, capital cultural em Bourdieu, e códigos educacionais em Bernstein, para explicar as contradições entre a escola, a cultura e a economia. O socialismo feminista, no entanto, não atentou para a agência política das mulheres e para as diferenças, tampouco em termos étnicos e sexuais (idem).

No campo das epistemologias relacionais, em termos gerais, a escolarização é entendida como um processo de gênero, em vez de instituição social, modelando e reconstituindo identidades em relação a tempo e espaço (Dilabough and Arnot 2001, 41). Na perspectiva feminista pós-estruturalista o desafio é identificar como mecanismos regulatórios das identidades, configurados discursivamente e subjetivamente criam “verdades” na escola e levam à reconstituição das hierarquias de gênero. Outras questões

---

<sup>57</sup> No original: Intrinsic theories are those which attempt to explain how strong conceptual and stable notions of gender (rather than shifting notions of gender) in society come into being (Dilabough and Arnot 2001, 33).

<sup>58</sup> No original: Extrinsic theories, on the other hand, tend to focus on the social and/or class-based nature of power relations in the polity (Dilabough and Arnot 2001, 38).

<sup>59</sup> No original: The emphasis on the reproduction of the social and economic order led to a feminist version of social reproduction theory (Dilabough and Arnot 2001, 41).

de estudo têm sido colocadas desde essa perspectiva, tais como a reforma educacional, a política de gênero em contextos educacionais, os discursos macronacionais e o micro nível do discurso educacional sobre o gênero. Dentre as críticas que as referidas autoras apontam para o feminismo pós-estruturalista está a quase centralidade dos estudos sobre as subjetividades das mulheres, o que tem vindo a comprometer a noção de mulheres como um coletivo político, mesmo que heterogêneo. Outra afirmação das autoras aponta que as argumentações teóricas pós-estruturalistas não facilitam o entendimento sobre as desigualdades de gênero na escola e que permanece problemático o pouco espaço sobre o papel do estado neoliberal e a mudança social na vida das mulheres (Dillabough e Arnot 2001, 43). Por fim, Dilabough e Arnot (2001, 44) apresentam ainda o campo de estudos que elas denominam de teoria da modernização crítica em que o “próprio feminismo se torna parte de uma série de discursos contemporâneos que definem e posicionam mulheres e homens em novos conjuntos de expectativas sociais e em períodos de mudança social”.<sup>60</sup> Nessa perspectiva, é destacada a influência de Becker em relação ao conceito de “sociedade de risco” e das pressões que coloca nos indivíduos para se envolverem em um processo de "individualização reflexiva" de suas vidas. Na esteira dessa teoria, apontam que os/as jovens são capazes de se distanciar dos entendimentos tradicionais de mulheres e homens, mas o que não significa dizer que a igualdade de gênero seja um resultado provável.

Esse panorama dos debates e contribuições teóricas feministas é provocativo para a discussão de políticas educativas. Apesar das divergências de perspectivas as contribuições teóricas feministas apontam para a existência da desigualdade de gênero e como a educação tem um papel significativo nas e para as relações sociais de gênero, que não podem ser simplesmente ignoradas. Tal exposição de ideias contribui, desse modo, para refletir criticamente que possíveis respostas sensíveis ao gênero estão imbricadas em um amplo contexto que é social, político e econômico. Situar o “sensível ao gênero” nesse campo de debates, como categoria de análise, exige, nesse sentido, reconhecer que também o olhar científico constrói um discurso face à realidade social. A intenção desta tese, ao problematizar tal categoria, é afirmá-la em aberto para a construção de um campo de saber; para tanto, situo a minha perspectiva feminista nas práticas discursivas em funcionamento na política de educação e gênero.

---

<sup>60</sup> No original: In these analyses, feminism itself becomes one of a range of contemporary discourses which defines and positions women and men in new sets of social expectations and in periods of social change (Dilabough and Arnot 2001).

### 3.1 - Situando as categorias de análise nas abordagens feministas de políticas

É importante destacar que as teorias e metodologias feministas na análise de políticas são aqui discussões que apontam para a maior abertura de questões sociais, políticas e econômicas que atingem a vida de mulheres e homens na sociedade. As categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero” emergem no amplo contexto de tais análises e é importante considerar, rapidamente, algumas perspectivas que aportam aspectos basilares para a tese, bem como contextualizam a emergência dessas categorias para a minha abordagem investigativa.

As abordagens de políticas públicas desde as perspectivas feministas estão voltadas para a análise de políticas considerando as relações sociais de gênero. O modo como as relações sociais de gênero apresenta expressão na política pública tem, nas últimas décadas, demonstrado ser significativo para a análise das imbricadas relações de poder e ideológicas que estruturam as hierarquias e desigualdades entre mulheres e homens na sociedade.

A abordagem de configurações multinível (*multi-level settings*) de Alba Alonso (2017) analisa como ocorrem os processos de institucionalização da política pública baseada na perspectiva do *gender mainstreaming* ao nível local de implementação. Sua abordagem propõe compreender como agentes domésticos integram as orientações e diretrizes tendo em vista o contexto externo das instituições internacionais. Nesse modelo, a abordagem da política pública tem por objetivo analisar o processo de institucionalização em diferentes níveis da perspectiva das/os formuladoras/es de políticas em seus contextos regionais. Essa abordagem busca analisar como ocorre e se ocorre uma integração pela igualdade de gênero na política pública, se a configuração multinível do organismo internacional fornece incentivos e/ou conhecimentos para essa integração e se é um quadro que facilita a integração da perspectiva de gênero ao nível regional/local (Alonso 2017, 175).

Essa proposta de abordagem de políticas públicas é muito útil para analisar a política não como processo de etapas, mas sim, como a política se movimenta em uma perspectiva de aprendizado e de tomada de decisão pelas/os agentes domésticos. Uma limitação, no entanto, desse modelo está na centralidade da análise das políticas consideradas pelas/os *policymakers*.

As abordagens de perspectivas feministas também consideram diferentes tipologias na análise de políticas públicas de gênero.

A tipologia de Nelly Stromquist (1996, 31) classifica a política pública de gênero baseada no nível de transformação que essa política pode ter na sociedade. Para tanto, ela considera três níveis de transformação em três modelos de legislação dessa política pública. As *Leis de coerção* são “as ativadas para prevenção no caso de ocorrer ou de continuar ocorrendo qualquer discriminação sexual”. Nesse tipo de legislação o efeito esperado é a eliminação da discriminação de gênero. As *Leis de Apoio* são “as criadoras de organismos para promover ou monitorar a implementação de novas práticas”. O que se objetiva é a criação de instituições/unidades de promoção e monitoração de legislação sensível ao gênero. As *Leis de Construção* são “as promotoras de incentivos para novas práticas nas instituições educacionais, relacionadas a desenvolvimento de programas e cursos, treinamento de professores, maior número de bolsas de estudo para mulheres etc.”. O resultado esperado é a mudança de comportamento e atitudes nas relações sociais de gênero.

Diferente daquela abordagem que parte da classificação da política pública de gênero, Astrid Sinnes (Sinnes and Løken 2014, 348) considera três formas de abordagem das políticas públicas em relação ao gênero. As tipologias são a abordagem de “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero” (*gender-neutral, female-friendly and 'gender-sensitive'*) (Sinnes and Løken, 2014). As autoras ressaltam que partem de um olhar situado no contexto anglo-saxão e que outras realidades podem apresentar diferenças no modo como as consideram. Aquela tipologia é retomada por Christine Forde (2014) para discutir e problematizar suas conceituações. A suposição do “gênero neutro” é a que considera insignificante as questões de gênero na educação, mas esta posição ignora os regimes de poder que sustentam as hierarquias de gênero que perpetuam as desigualdades. Em contraste, a abordagem “favorável à mulher” considera que é possível encontrar maneiras em que se possa permitir que mulheres e meninas contribuam com as suas perspectivas, capacidades e valores específicos para o projeto científico. Essa posição, no entanto, tem uma visão limitada a um conjunto de necessidades e pode deixar de fora outras. A abordagem “sensível ao gênero” emerge como uma opção às tensões existentes entre as anteriores, pois, entre buscar o equilíbrio e reforçar visões estereotipadas de gênero na política pública, à vezes, pode ser algo sutil, é preciso evitar a simples recuperação estreita do entendimento de feminilidade e masculinidade. A

postura a ser adotada na perspectiva do sensível ao gênero é interrogativa sobre o conceito de gênero e o lugar que ocupa na sala de aula (Forde 2014, 371-372).

As propostas de abordagem de políticas de Stromquist (1996) e de Forde (2014) podem ser complementares, pois observam diferentes níveis em que a política pública é proposta se consideradas em conjunto; podem ser partes de um mesmo processo de análise das políticas de educação. É a tipologia ao nível da discursividade do gênero, contudo, que nos coloca a necessidade de avançarmos na complexidade conceitual do que se entende por política pública de gênero, pois suas implicações, impactos e efeitos são reflexos diretos de como diferentes entendimentos sobre o “gênero coexistem e competem na política” (Forde 2014, 370). A limitação que é possível apontar para as abordagens das referidas autoras, com exceção a Forde (2014), é que estão muito focalizadas nos instrumentos das políticas (legislações, projetos, programas etc.) e correm o risco de delimitar o alcance das análises.

Passo, assim, à problematização das categorias no sentido de colocar questões enunciativas de discursos e passíveis de uma inteligibilidade crítica. Também se trata de uma apropriação teórica como guia de uma construção de análise dos documentos da política educativa no Brasil.

### 3.2 - Definindo a perspectiva do sensível ao gênero

Nas tensões e aprofundamentos dos debates nas teorias feministas, a apresentação de diferentes campos de análise possibilita situar melhor a perspectiva teórica elencada para a pesquisa deste estudo, no sentido de conhecer as potencialidades e as críticas as quais é preciso levar em consideração na abordagem sobre a política de educação e gênero. Outrossim, problematizar alguns pressupostos e representações das categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero” é um exercício da perspectiva feminista pós-estruturalista que questiona seus próprios conceitos e bases epistemológicas como profícuas para avançar no seu alcance teórico e propositivo.

Interessa a problematização na qual as categorias dão forma ao “problema” de gênero e carregam desse modo pressupostos e representações que precisam ser questionados em face da realidade educacional quanto ao seu contexto social, histórico, político e econômico. Parte-se da reapropriação daquelas tipologias (“gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero”) enquanto categorias problematizáveis como práticas discursivas que produzem um tipo de conhecimento que, na medida em que é

aceito como “verdade” não apenas representa “o real”, mas sim faz parte de sua produção (Bacchi and Goodwin 2016).

Passo, desse modo, à análise problematizadora de cada uma das categorias em tela para demonstrar os limites interpretativos pelos quais irei instrumentalizá-las na análise dos instrumentos de política educativa.

i) A categoria “gênero neutro” ao considerar insignificantes quaisquer considerações em relação ao gênero na educação parte de pressupostos proeminentemente políticos, mais que teóricos, face às teorias feministas que já colocaram vários questionamentos sobre as expressões históricas das noções de masculinidade e feminilidade e têm contribuído para o conhecimento científico nas diversas áreas de estudo. Assim, dois pontos são destacados, primeiro, a construção da neutralidade como valor científico e masculino e, segundo, como esta mesma noção é empregada para a dominação dos corpos das mulheres.

Silvana Mariano (2008) analisa como as críticas feministas colocaram desafios para a Sociologia e demais áreas, e aponta a dificuldade do reconhecimento das contribuições das teorias feministas por essa disciplina. A crítica da autora, talvez, não seja de todo certa, mas tem muita pertinência ao verificarmos a prática de ensino tradicional na sociologia clássica e na sociologia da educação onde, nas principais referências teóricas, não figuram os nomes de mulheres como basilares na teoria sociológica<sup>61</sup>. O “gênero neutro” invoca, nesse contexto, pressupostos do campo da produção científica, onde as principais referências foram predominantemente masculinas em contraste com o campo da produção feminista como marginalizada ou um gueto.

Outro aspecto, ainda, diz respeito ao modo como a educação dos corpos na perspectiva do “gênero neutro” tem, pela educação escolar, impacto nas trajetórias de meninas e meninos sem considerar a formação do sujeito não apenas em relação ao gênero, mas também quanto a classe social e às questões étnico raciais. As disputas na produção de conhecimento atestam, assim, a dimensão política marcada por gênero, classe social e “raça”/etnia.

As implicações desses pressupostos na política pública de educação produzem várias representações que ignoram não apenas o reconhecimento da importância das questões de gênero, bem como transformam o seu significado em práticas discursivas

---

<sup>61</sup> No Open Syllabus (<https://opensyllabus.org/>) a busca na área de Sociologia resulta que dentre os 50 primeiros nomes mais referenciados nos estudos acadêmicos figuram apenas 7 nomes de mulheres. (09/07/2021).

inclusive controversas. Como afirma hooks (2000, 113), “a aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido”, porque, entre outras coisas, o corpo está relacionado com a paixão, o erotismo, que estão presentes em sala de aula, mesmo que negados. Mas falar do corpo não implica somente na dimensão sexual, como afirma hooks, é preciso considerar os modos de conhecimento em que a dimensão do erótico também contribui para o processo de aprendizagem. Stromquist (2006, 367) afirma que “los cuerpos de las mujeres no son sólo espacios contenciosos, sino espacios que el Estado y particularmente las políticas educativas explícitamente evitan”.

A questão a ser problematizada nesta análise, contudo, não é exatamente sobre o que a política ignora, mas como produz sujeitos. Temas como identidade de gênero, contracepção, aborto, dentre outros assuntos que podem entrar no rol das questões de gênero das práticas discursivas heterogêneas e concorrentes, não são simplesmente evitados, mas sim controlados pelas políticas públicas, pois não podemos perder de vista que a política de educação sempre deve ser vista em relação a outras políticas.

A política pública tende a eliminar a complexidade da realidade social, mas as representações em defesa da perspectiva do “gênero neutro” parecem ter claro que o gênero importa sim, como uma ordem explicativa da realidade sobre o que “é” ser “mulher” e o que “é” ser “homem”, e têm como norma política o masculino. Do contrário, por que a política de educação é uma das áreas mais afetadas por uma discussão de negação das questões de gênero nas reformas contemporâneas em diferentes países? Exemplos em torno da manipulação do discurso sobre “ideologia de gênero” na educação escolar, que ilustram as disputas de práticas discursivas na política educativa, são vistos no contexto da América Latina (Vaggione 2012; Reis e Eggert 2017; Freire 2018), e da Europa (Cornejo-Valle y Pichardo 2017; Paternotte and Kuhar 2018) e que ilustram as disputas de práticas discursivas na política educativa.

Outro exemplo que perpassa ações educativas são as implicações das questões de gênero que envolvem a violência contra as mulheres como espaços muito tensos na política, por exemplo, o caso da Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW, na sigla em inglês), que apesar de ser firmada por 179 países é a convenção com maior número de objeções, pois 50 países não aceitam o documento de maneira integral (Stromquist 2006, 369). Também na Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030, o tema sobre a despenalização do aborto tem a

objeção do governo da Nicarágua. O corpo feminino, nesses exemplos, é claramente objeto de controle, de opressão, portanto, de sujeição ao poder.

A existência de objeção a quaisquer políticas que impliquem no modo como as relações sociais de gênero são vivenciadas, atesta a impossibilidade de sustentar pressupostos de “gênero neutro” como algo que não tem efeitos na vida social. Ao contrário, a insistência na categoria de “gênero neutro” na política de educação tem efeitos significativos no controle dos corpos e na subjetivação de meninas e meninos, mulheres e homens na sociedade.

ii) A categoria “favorável à mulher”, ao considerar que mulheres e meninas contribuam com as suas perspectivas, capacidades e valores específicos, estaria pressupondo que a identidade de gênero é fixa e que a feminilidade é imutável? Tal perspectiva apresentaria, desse modo, várias problemáticas às políticas de educação de maneira a ser questionável o que realmente estaria sendo “favorável” às mulheres.

Para além da possibilidade de reforçar estereótipos e de apresentar formas culturais universalizantes esta categoria pode ser problematizada a partir da crítica de Dilabough e Arnot (2001) sobre a centralidade dos estudos sobre as subjetividades das mulheres na perspectiva pós-estruturalista. É possível concordar, a meu ver, em certa medida, que a dimensão da análise discursiva precisa ser aprofundada, buscando ultrapassar a constatação sobre os constrangimentos que as meninas e mulheres vivenciam no percurso da vida escolar. Se, por um lado, é colocada a crítica à centralidade das subjetividades das mulheres nos contextos educacionais, por outro, contudo, o reconhecimento de que docentes e alunas/os estão embrenhadas/os em múltiplos discursos e posicionados de várias maneiras (Bacchi 1999, 119), aproxima-se mais da realidade escolar. Vários trabalhos, desse modo, que abordam as subjetividades de meninas e mulheres no processo educacional de ensino e aprendizagem não podem ser considerados de pouca contribuição por não serem tão aprofundados teoricamente ou por limitarem o olhar sobre as experiências ao nível micro. Tais trabalhos possibilitaram que o gênero e temas relacionados fossem evidenciados no contexto da sala de aula ao abordar, por exemplo, as experiências docentes de mulheres ou a sexualidade de discentes na escola como motivo de evasão escolar, dentre outros temas dificilmente problematizados no âmbito das políticas educativas.

Não se trata do caráter da subjetividade em si mesma, mas sim o da subjetivação que constitui o sujeito através do discurso, e mesmo coagido por ele, pode transformar-se em sujeito falante (Bacchi 2016). A análise da subjetivação não se confunde com a

teoria da socialização (Bacchi 1999, 120) apesar de algumas análises se aproximarem da preocupação com a subjetividade das meninas e mulheres e deixarem de fora os homens ou ainda, apenas sugerirem mudanças com mensagens alternativas. A crítica de Bacchi (1999) aponta para o facto de que “o problema” do gênero tenha uma centralidade como “o problema” das meninas e mulheres uma vez que no âmbito das políticas educativas essa é uma visão geralmente presente em relação à desigualdade de gênero na educação. E Stromquist (2006, 379), ao questionar por que os homens não tiveram a oportunidade de refletir sobre masculinidades alternativas, se ninguém os impediu, assim ironiza: ¿Tal vez ellos no han tenido las motivaciones para explorar estos asuntos, desde su posición de privilegio?

Nesse âmbito, propostas de políticas, por exemplo, como as tentativas de levar as meninas para áreas principalmente de ciência e tecnologia onde elas continuam sendo sub-representadas, são muitas vezes representativas da categoria “favorável à mulher”. Thereza Soares (2001, 281) aponta duas perspectivas de contraste que tentam explicar a relação muito desproporcional de gênero em C&T. Uma delas é a que “atribui o problema a diferenças biológicas, cognitivas ou de socialização”, e dentre os seus argumentos estariam a falta de controle emocional, a falta de objetividade e que as mulheres são socialmente educadas para se sentirem protegidas. A outra perspectiva “propõe que os padrões institucionais determinam as escolhas individuais, que por sua vez mantêm e reforçam ciclicamente estes mesmos padrões”, e, neste caso, o argumento é que o sucesso profissional das mulheres não é propiciado pelas estruturas das organizações. Bacchi (1999, 116) identifica outros pressupostos de como as causas são descritas em tais projetos e/ou políticas.

Sem subestimar a importância de integrar as meninas em áreas de estudo não tradicionais, é útil identificar os pressupostos subjacentes a este projeto. Primeiro, essa agenda se encaixa exatamente no entendimento do 'problema' da 'desigualdade das mulheres' como falta de acesso ao mercado de trabalho com todas as suas limitações. Em segundo lugar, há um privilégio nesta agenda de áreas de estudo e trabalho onde os homens dominam. A sugestão de que o problema pode ser o contrário, que os meninos não estão optando por estudar as artes, por exemplo, encontra poucos apoiadores. E, terceiro, a ênfase em incentivar as meninas a estudar ciência e tecnologia se encaixa em um discurso economicista que enfatiza a inovação tecnológica como a chave para a competitividade internacional.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> No original: Without underestimating the importance of integrating girls into nontraditional study areas, it is useful to identify the presumptions underlying this project. First, this agenda fits exactly an understanding of the 'problem' of 'women's inequality' as lack of access to the labour market with all its attendant limitations (see Preamble to Part Two). Second, there is a privileging in this agenda of study and work areas where men dominate. The suggestion that the problem might be the other way around, that boys

Discutindo as implicações desses pressupostos na política, Bacchi (1999) afirma ainda que o foco é mudar as mulheres e mudar as suas atitudes, conseqüentemente tal interpretação evoca o discurso de que os homens são vistos a sofrer igualmente das limitações de confinar os papéis sexuais. O foco nas meninas como “o problema”, portanto, direciona a atenção para longe de outras questões que podem ficar de fora da noção do que é “favorável” às mulheres, bem como não são problematizadas em seus pressupostos e representações como as que consideram, por exemplo, um modelo de “déficit” no qual às meninas lhes faltariam autoestima, motivação ou habilidades para conquistarem o próprio sucesso. Também não são problematizadas as representações que deixam de fora quaisquer responsabilidades dos homens para que mudem suas atitudes e seus valores frente aos desafios da sociedade moderna.

Ambas as categorias, “gênero neutro” e “favorável à mulher”, portanto, correm o risco de empregar concepções essencialistas de questões como diferença, feminilidade, masculinidade, sexo, dentre outras que podem implicar no processo de concepção das políticas de educação em relação ao gênero. Primeiramente, porque não é possível considerar tais questões fora da história contingente dos processos que culminam na significação, representação e problematização de questões sobre o gênero e em torno do gênero; do mesmo modo, é preciso ser coerente com o lugar das práticas discursivas heterogêneas e concorrentes que evidenciam que o gênero e suas implicações são disputas políticas; e ainda, os processos de subjetivação são em corpos de carne e osso, as pessoas vivem o que são os efeitos da política. O sentido de efeito, portanto, não é similar ao de causas e efeitos da perspectiva positivista, pois não se trata de procurar uma resposta a ser dada pelas políticas para resolver problemas existentes. O que se busca salientar é como “gênero neutro” e “favorável à mulher” se constituem discursivamente muito distanciados dos contextos da sala de aula, da escola, enfim, dos processos formativos educacionais que envolvem os sujeitos.

iii) A categoria “sensível ao gênero” emerge como mais interrogativa e a problematização dos seus pressupostos é também complexa em um conjunto de debates teóricos em relação aos questionamentos epistemológicos sobre as teorias de gênero e políticas, bem como no que toca às perspectivas propositivas em torno do *gender*

---

are not choosing to study the arts, for example, finds few supporters. And, third, the emphasis upon encouraging girls to study science and technology fits an economic discourse which emphasizes technological innovation as the key to international competitiveness (Bacchi 1999,116).

*mainstreaming* (GM) e às críticas a elas direcionadas mais especificamente ao contexto da educação, ao lugar que ocupa em sala de aula. Diz respeito ao provocativo questionamento que é necessário fazer nesse estudo, qual seja: uma abordagem sensível ao gênero é mesmo o caminho para escapar de essencialismos que envolvem o gênero? Ou perguntado de outra maneira: como é propositivo?

Considerando primeiramente as implicações em relação ao *gender mainstreaming* (GM) ou políticas da transversalidade e a sua influência nas concepções que se fizeram avançar no âmbito das políticas públicas, a categoria “sensível ao gênero” pode estar enredada em pressupostos que não avançaram muito enquanto práticas discursivas de potencial caráter transformador. O GM, como modelo de política criticado por perspectivas feministas que identificam valores neoliberais em seus pressupostos, também sofre críticas na verificação empírica onde os seus compromissos estratégicos não atingem reduções significativas na desigualdade de gênero. Além de pressupostos androcêntricos em seus valores e práticas, as análises feministas críticas encontram o viés de interesses masculinos que, baseados nas diferenças entre mulheres e homens, reforçam vantagens masculinas. Em práticas e discursos locais a desigualdade é despolitizada por meio da presença de mulheres na administração e os interesses políticos das mulheres são muitas vezes subconceitualizados e ainda simplificados demais pelos burocratas (Cavaghan 2016, 1–4).

É certo que a simples referência ao gênero nos instrumentos de políticas não significa de imediato que esta atende ou implica em enfrentamento de questões de desigualdades sociais que atingem mulheres e homens de maneiras diferentes. Stromquist (2006, 370) observa, por exemplo, a necessidade de se fazer a distinção entre equidade e igualdade; para a autora, “en lugar de promover igualdad, muchos gobiernos proponen equidad, confundiendo de esta manera los medios con los fines. La equidad debe hacer referencia a los medios por los cuales se obtiene la igualdad”. O entendimento sobre o(s) significado(s) dos instrumentos da política e como refletem a prática pode demonstrar um grande descompasso entre o que é proposto e o que realmente ocorre.

A influência do *gender mainstreaming* também não se trata de tradução simples nos diferentes contextos nos quais sua perspectiva tenta ser adotada. A adoção da transversalidade no contexto latino americano “implica sua (re)construção contextual, em que uma multiplicidade de significados é mobilizada em distintos países, organismos internacionais e movimentos feministas e de mulheres” (Marcondes, Diniz, e Farah 2018, 39).

A perspectiva do GM no âmbito da educação escolar, no entanto, é muitas vezes limitada a uma interpretação estatística. Stromquist (2006, 369), especificamente no âmbito da política de educação, estuda o contexto latino-americano e observa como o facto da presença das jovens ser pouco maior na escola secundária e universidade, “los gobiernos de esa región asumen la posición que género no es un problema educativo en sus países”. O mesmo foi observado em um relatório de educação de 1999 do Brasil, na avaliação dos compromissos de Jomtien, que considerou a “discriminação de gênero superada” desde o ponto de vista do acesso ao ensino (INEP 1999, 10)<sup>63</sup>. Tal avaliação corrobora a crítica de Stromquist (2006) de como documentos de políticas de referência global como o Educação para Todos e os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio falham em suas propostas por não terem uma perspectiva feminista. A autora ressalta que a não consideração das desigualdades na esfera privada e a desconsideração dos movimentos e contribuições acadêmicas feministas indicam que o estado prefere gênero sem feminismo, e do mesmo modo, busca a igualdade de gênero sem incluir de facto as mulheres (Stromquist 2006, 377). Para a autora, segue insatisfeita a vinculação das teorias de gênero com as políticas públicas; a perspectiva estratégica de Stromquist (2006, 379) é que: “Una parte esencial del nuevo consenso debe recuperar las dimensiones materiales y prácticas y reducir el énfasis discursivo en el tema de género”. A abordagem crítica da referida autora é pertinente em vários aspectos, mas é uma análise que considera principalmente o feminismo de Estado<sup>64</sup> sem discutir os debates concorrentes em torno dessa perspectiva e sem demonstrar como este poderia ser de facto transformador para as experiências de meninas e meninos na educação escolar.

<sup>63</sup> Quando se observam os números absolutos de matrículas da educação básica por sexo/ “raça” o discurso da igualdade pelo acesso à educação formal é de facto um efeito discursivo o qual deve ser problematizado sob vários aspectos. Conforme os dados do INEP (2020) a atual taxa de matrículas demonstra que a proporção de pessoas brancas na escola é mais alta em relação aos outros grupos étnicos em um país de maioria étnica “parda/negra”. Além disso, os jovens negros são os que mais têm dificuldades para permanecer na escola. Esses dados deveriam ser considerados para não limitar a perspectiva do acesso ao dado inicial da taxa de matrícula, principalmente quando se observa que a evasão escolar é maior a partir da última etapa do ensino fundamental II.

Tabela 1: Matrículas na educação básica por sexo/”raça”

Não Declarada	Feminino						Masculino				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
6.545.954	7.608.619	796.717	8.383.920	76.797	157.448	6.752.476	7.683.588	854.189	8.772.524	78.287	163.727

Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

<sup>64</sup> Feminismo de estado é um termo em discussão. Tem sido definido de várias maneiras como as atividades de feministas ou femocratas no governo e na administração, como feminismo institucionalizado em agências públicas, como a capacidade do estado de contribuir para o cumprimento de uma agenda feminista, e ainda como a defesa das demandas do movimento de mulheres dentro do estado (Lovenduski 2005, 4).

Se o entendimento em torno do gênero é problemático em termos teóricos e epistemológicos e na política encontra dificuldades e ambiguidades práticas é mais interessante ainda que se promova o debate crítico desde as suas lacunas e limitações, pois, se poderiam aprofundar suas possibilidades explicativas e propositivas da realidade social.

Em face dessas abordagens sobre a perspectiva de gênero na política de gênero e em particular na política de educação, a categoria “sensível ao gênero” está em constante movimento e deslocamentos de perspectivas que envolvem um conjunto abrangente de questões, as quais é necessário observar: i) além da importância teórica e do posicionamento epistemológico que se toma em uma análise de política, são igualmente necessários os procedimentos metodológicos junto aos sujeitos envolvidos na política educativa; ii) a perspectiva de gênero não é fixa e sofre influência de diferentes agentes e contextos no desenvolvimento de políticas educativas; iii) a perspectiva feminista tem importantes contribuições para desafiar os mecanismos que engendram as desigualdades de gênero, que precisam adentrar mais concretamente no âmbito da política de educação; iv) o “sensível ao gênero”, assim como o gênero, não é apenas uma categoria analítica, pois diz respeito a relações sociais de poder. O “sensível” está imbricado em como as relações sociais de gênero e poder podem ser entendidas e produzidas em diferentes níveis da política educativa.

Bacchi (2017, 1), nesse sentido, oferece um ponto de partida importante, na análise de políticas: “devemos perguntar especificamente como ela é potencialmente *genderante*, constituinte/produtora de gênero e como pode incentivar a produção de comportamentos e características convencionalmente associados às chamadas “mulheres” e “homens”, fazendo-os vir a ser”<sup>65</sup>. A autora faz referência ao termo *gendering*<sup>66</sup> “para capturar os processos ativos, contínuos e sempre incompletos que constituem (fazem surgir) “mulheres” e “homens” como tipos específicos de sujeitos políticos desiguais” (Bacchi 2017, 1). Como “locais de debate político” (Butler 1992; Bacchi 2017) os termos “mulheres” e “homens” precisam ser compreendidos em

---

<sup>65</sup> No original: The suggestion, therefore, is that when we develop or analyze a policy, we ought to ask specifically how it is potentially *gendering* and how it may encourage the production of behaviors and characteristics conventionally associated with those called “women” and “men,” making them come to be (Bacchi 2017, 1).

<sup>66</sup> Uma tradução aproximada do termo *gendering* para o português seria “genderizando”, mas nem sempre esse termo está em concordância com a estrutura da frase ou oração, podendo variar ainda como “genderização”, “generificando”, “gendrar”, “genderante”, “generificar” por exemplo. Desse modo, opto por utilizar o termo em inglês.

processos ou práticas em andamento e contingentes. A categoria “sensível ao gênero”, desse modo, está em face da não fixidez da história e das práticas discursivas heterogêneas e concorrentes que precisam ser situadas, contextualizadas e, fundamentalmente, problematizadas em tais situações e contextos.

Bacchi (2017) chama a atenção para como as políticas constituem os sujeitos, dessa maneira, explora as políticas como práticas de gênero.

Estudar políticas como marcadas pelo gênero (*gendering practices*) nos permite refletir, portanto, sobre as práticas de conhecimento (práticas discursivas) dentro de políticas que constituem as categorias “mulher” e “homem”. O reconhecimento dessas práticas cria a oportunidade de repensar quem e o que somos (Bacchi 2017,2).<sup>67</sup>

O gênero como processo constitutivo acompanha numerosos outros processos de racialização, sexualização, dentre outros, que são importantes de serem considerados como ativos e ativadores de processos de opressão e subordinação. A proposta da autora é, desse modo, propor o termo *gendering* como contrário ao sentido de categorias fixas (gênero ou “raça”, por exemplo) que tendem a ser naturalizadas, pois é preciso encontrar maneira de focar no sentido do “fazer” e não do que é “feito” (Bacchi 2017). Desdobramentos dessa discussão levam à consideração da perspectiva interseccional, o que neste estudo se propõe em diálogo com a perspectiva pós-estruturalista como um caminho para se aproximar do entendimento das desigualdades de gênero na educação escolar. Não apenas no que diz respeito às trajetórias das pessoas na escola, mas principalmente no que toca aos diferentes processos de subjetivação dos sujeitos, marcados pela classe, *gendering*, racialização, dentre outros.

A categoria “sensível ao gênero”, portanto, como categoria política que é, incita a fazer novas perguntas sobre a potencialidade de *gendering*, racialização, da classe, dentre outros efeitos no contexto da política educativa. Perguntar como as políticas de educação são “sensíveis ao gênero” chama a atenção ainda para o modo como propõem mudanças ou podem reforçar valores, estereótipos etc. que moldam as experiências sociais.

Este estudo propõe a categoria “sensível ao gênero” como um ponto de partida e não um ponto de chegada para problematizações dos pressupostos e representações do

---

<sup>67</sup> No original: Studying policies as gendering practices allows us to reflect, therefore, on the knowledge practices (discursive practices) within policies that constitute the categories “woman” and “man.” Acknowledging these practices creates the opportunity to rethink who and what we are (Bacchi 2017, 2).

problema do gênero na política de educação. Ao propor uma abordagem sensível ao gênero busco afirmar que é *um* caminho, e não o único, para escapar ao essencialismo que envolve o gênero, na medida em que a sua problematização coloca o questionamento sobre o conhecimento, o sujeito, no contexto da política educativa e, nesse sentido, me coloco no processo de aprendizagem crítica que se faz ao mesmo tempo do desenvolvimento desta proposta investigativa.

A categoria “sensível ao gênero” é uma proposta, deste modo, para responder que os pressupostos e representações do problema do gênero na política educativa dizem respeito a práticas discursivas que constroem um tipo de conhecimento sobre as questões de gênero. Tais pressupostos e representações situam o gênero em determinados limites interpretativos que cabe submeter ao olhar crítico e problematizador do que é “sensível” face às desigualdades (sociais, políticas e econômicas) de gênero na educação.

No próximo capítulo, as categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero” são abordadas propriamente nas políticas educativas para a análise crítica de discursos documentais.

## Capítulo IV – As questões de gênero na política educativa

---

### 4 – Breve histórico do contexto macro da política de educação

Os documentos da política educativa são brevemente apresentados neste trabalho com o intuito de realizar uma introdução para, em seguida, abordar propriamente os discursos. Esta seção começa com a apresentação da política nacional brasileira e como esta guarda relação com as orientações da política internacional sobre o conceito de “gênero” na educação escolar.

A política pública de educação no Brasil tem um marco histórico com a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988 (CF88), pós golpe militar que instaurou o regime ditatorial (1964 a 1985), trazendo mudanças significativas na concepção da educação como um direito universal. A CF88 adota a "concepção clássica de cidadania de Marshall,<sup>68</sup> que engloba os direitos civis, políticos e sociais" (Menicucci e Gomes 2018, 92). Conhecida como Constituição Cidadã, sua inovação está na forma de intervenção do Estado e nas propostas políticas na perspectiva da universalização dos direitos e acesso aos serviços públicos. Como afirmam Menicucci e Gomes (2018, 93-94), a CF88 se desloca de um modelo meritocrático-pluralista (regime militar) para um modelo institucional-redistributivo (regime democrático). Os impactos na política de educação são significativos, pois a educação passa a ser entendida como um direito social subjetivo, de todas as pessoas e obrigação do Estado e da sociedade (Menicucci e Gomes 2018, 96).

O Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>69</sup>. A Lei Nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “estabelece uma série de regulamentações para a organização nacional de educação em todos os níveis e

---

<sup>68</sup> A crítica feminista da teoria da cidadania de Marshall é importante como um pano de fundo a não perder de vista, porque demonstra que a sua perspectiva está apenas na direção que considera a inclusão social da classe trabalhadora masculina sem tocar na condição de subalternidade das mulheres. Isso tem implicações diretas no modo como as mulheres têm acesso à educação escolar e no modo como as suas trajetórias na vida social pública, mesmo com instrução educativa formal, encontram muitas limitações em exercer seus direitos ao emprego, por exemplo.

<sup>69</sup> A origem da LDB remonta à Constituição Federal de 1934 com a intenção de organizar a educação em âmbito nacional, visando a implantação de um Sistema Nacional de Educação, mas a expressão “diretrizes e bases” só vai aparecer na Constituição de 1946. O Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional é encaminhado à Câmara Federal em 1948 e, após uma longa tramitação, foi promulgada a primeira LDB em 1961. Após o desgaste do regime militar e com a elaboração da Constituição de 1988, a nova LDB é elaborada e, depois de novas tramitações, promulgada em 1996.

modalidades de ensino, as qualificações requeridas para os profissionais da educação e a provisão dos recursos financeiros” (Menicucci e Gomes 2018, 130).

Com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, lhe foi atribuída a função de organizar as comissões responsáveis pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Somente em 1962 surge o primeiro PNE, previsto para um período de oito anos e que logo perdeu o caráter nacional com o desmantelamento da educação pública e o favorecimento à privatização do ensino no regime militar (Saviani 2008). A retomada da sua discussão ocorre juntamente com a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e, após longo processo, o primeiro PNE é promulgado em lei em janeiro de 2001. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, é definido o seu desígnio e o PNE traça os rumos para as políticas e ações governamentais, com objetivos e metas para a educação por um período de dez anos.

A discussão em torno de um currículo nacional também está presente desde a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação. Antes de se consolidar a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que consistiam em um conjunto de instrumentos definindo currículos e conteúdo para a educação básica. Primeiro surgiram os PCNs para o ensino fundamental em 1997/1998 e depois para o ensino médio no ano 2000. Em 2010, os PCNs foram reformulados e passaram a constituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Após vários processos que culminaram em diversos documentos de política para o currículo, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular é apresentada em setembro de 2015; em maio de 2016, uma segunda versão da BNCC é disponibilizada; finalmente no ano de 2017, a terceira e última versão da BNCC, etapa ensino fundamental, é homologada, em um processo conflituoso e sem unanimidade no Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>70</sup>. No ano de 2018, foi instituída a BNCC etapa ensino médio, encerrando assim um processo fragmentado e controverso, conceitual e politicamente, em torno do instrumento normativo. Em síntese, ficou definido que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino e suas propostas pedagógicas para todos os níveis de ensino (educação infantil, ensinos fundamental e médio), baseados no estabelecimento de conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos na educação básica.

---

<sup>70</sup> Sobre a tramitação da elaboração da BNCC, ver Macedo (2018).

A partir dos anos 2000, a política de educação no Brasil passa por um processo de mudanças no que diz respeito à ampliação do acesso, melhoria na qualidade do ensino com políticas de ações educativas e de avaliações de desempenho nacionais, embora permaneçam desafios de acesso, permanência e qualidade de ensino em face das desigualdades sociais (Menicucci e Gomes 2018, 132 e ss.). Também passa por processos relacionados às questões de gênero nos planos educacionais<sup>71</sup> e políticas nacionais (ver Quadro 1).

O sistema de ensino brasileiro está dividido em dois níveis: educação básica e ensino superior. Apenas a educação básica é obrigatória e envolve diferentes etapas do ensino: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou a CF88 dando nova redação ao art. 208 que trata da educação básica obrigatória e gratuita. O ensino obrigatório foi ampliado dos quatro (4) anos aos dezessete (17) anos e sancionado em 2013 no governo da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT).

Um dos principais objetivos da política de educação brasileira foi, e continua sendo, garantir a universalização do acesso ao ensino fundamental. Nos anos de 1990, foi criada uma política institucional de financiamento para atingir essa meta. Em 2006, essa política foi reelaborada e substituída pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>72</sup>, ampliando o escopo da política para além do ensino fundamental e com a proposta de um piso nacional para profissionais do magistério. No ano de 2007, outras políticas importantes foram criadas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Mais Educação. A partir de 2010, muitas ações educacionais foram criadas dentro de outras

---

<sup>71</sup> Não quer se afirmar que as questões de gênero na política de educação sejam algo presente apenas na história recente, pois as questões de gênero estiveram presentes desde as primeiras legislações que buscavam organizar a educação escolar. A lei de 15 de outubro de 1827 de criação de escolas de primeiras letras no Brasil, por exemplo, já deixava muito claras as diferenças de espaços e conteúdo a serem destinadas a meninas e meninos, pois nas escolas de meninas apenas era permitido o ensino básico de matemática e incluía o ensino de prendas domésticas. Essa preocupação com o conteúdo diferenciado também estava presente na primeira LDB (1961) ao afirmar a distinção na ampliação de conhecimento de “técnicas de artes aplicadas” que fossem “adequadas ao sexo e à idade”. Em um tempo percorrido com mais acuidade, poderia se demonstrar como evidente a presença constante de práticas discursivas para uma hierarquização do gênero presente nos documentos da política da educação escolar ao longo de toda a história.

<sup>72</sup> A Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de agosto de 2020, amplia o financiamento da União, torna o FUNDEB permanente e está em fase de regulamentação. É uma conquista fundamental para a política educativa do país, ao mesmo tempo em que o governo federal de Bolsonaro amplia os cortes de verbas da educação básica e educação superior.

políticas sociais como o Plano Brasil Sem Miséria, o Programa Brasil Carinhoso, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, dentre outras (Menicucci e Gomes 2018).

Com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que constituem o conjunto de macro políticas do Estado Brasileiro, pode-se afirmar que as atuais versões aprovadas, de 2014 e 2017/2018, respectivamente, marcam um processo de ruptura na concepção de educação como responsabilidade do Estado e na desconstrução de uma concepção de política de educação que atentava também para as questões de gênero e as desigualdades sociais<sup>73</sup>.

No âmbito internacional, os anos de 1990 serão significativos na discussão transnacional de uma política de educação para o alívio da pobreza. Com o apoio do Banco Mundial, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, produziu um documento que representa um marco nas orientações para o acesso à educação escolar em escala mundial. A Conferência de Jomtien (1990) teve como mote principal satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e influenciou políticas e planos nacionais para a garantia de acesso à educação escolar para todos/as. Em 2000, a discussão global é retomada no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, no Senegal, onde emerge um documento que dá continuidade aos compromissos da conferência anterior, mas com o novo mote de uma educação de qualidade. O Marco de Ação de Dakar traçou objetivos e metas para cumprimento até o ano de 2015. Nesse mesmo ano, findo o prazo de Dakar, o novo Fórum Mundial ocorrido em Incheon, Coréia do Sul, realizado pela UNESCO, juntamente com o Banco Mundial, o PNUD, a ONU Mulheres, dentre outros organismos internacionais, renova os objetivos e metas e elabora a Declaração de Incheon com prazo até 2030. Este documento afirma o “rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, apresentando, assim, um discurso amplo e renovado da perspectiva de que a educação é o “principal motor” do desenvolvimento econômico como defendido ao longo dessa trajetória de conferências mundiais.

---

<sup>73</sup> Uma situação marcante da política de extrema direita do governo Bolsonaro é o ataque constante do Ministério da Educação contra a educação e os profissionais da educação. No seu último dia como Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que saiu do cargo com o reconhecimento pela péssima atuação na pasta e forte reprovação popular, revogou a Portaria Normativa Nº 13 de 2016 que estabelecia o direito de cotas nas instituições de ensino superior para pessoas negras, indígenas e com deficiências nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A Portaria 545 de 16 de junho de 2020 revoga a anterior sem nenhuma nota justificativa ou explicativa, é tão somente autoritária e de evidente ataque aos direitos sociais de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Ainda no contexto das grandes conferências internacionais, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) criou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com metas a serem cumpridas até o ano de 2015, para orientar o desenvolvimento de políticas públicas nos países. Em substituição aos ODM, foram elaborados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com metas em torno de uma agenda comum, abrangendo o ambiental, o social e o econômico. Com o foco na erradicação da pobreza e prazo até o ano de 2030, os ODS têm por intuito influenciar mundialmente as políticas públicas reunindo os temas em diferentes questões da sustentabilidade. O Brasil<sup>74</sup> é um dos países que se comprometeu com a Agenda 2030, que, dentre os 17 objetivos, apresenta os objetivos 4 e 5 que tratam, respectivamente, de equidade na educação e de igualdade de gênero: “Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU 2015, 18).

A Agenda Regional de Gênero surge no rol das discussões dos eventos mundiais após a Primeira Conferência Internacional da Mulher no ano de 1975, na cidade do México. Realizada em Havana, em 1977, a primeira Conferência Regional sobre a Integração da Mulher no Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina traçou um plano regional e, desde então, é convocada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). No ano de 2016, em alinhamento com a Agenda 2030, a XIII Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe foi organizada pela CEPAL e o governo do Uruguai, reunindo organismos da ONU, representantes de governos e da sociedade civil. O encontro resultou no documento chamado “Estratégia de Montevideu” com o intuito de propor ações concretas para alcançar a igualdade de gênero na região.

A partir dessa contextualização do surgimento dos documentos de política nacional e de orientação internacional sobre educação e igualdade de gênero, o olhar da pesquisa é direcionado para a análise propriamente dita. A leitura horizontal dos documentos possibilitou reunir a análise a partir das categorias com as quais foram identificados como um tipo de abordagem preponderante em seus pressupostos e representações “do problema” em relação ao gênero. Analisados em conjunto e reunidos

---

<sup>74</sup> O Brasil tem um Grupo de Trabalho que reúne 40 entidades da sociedade civil de diferentes regiões do país para difundir, promover e monitorar a Agenda 2030. Ver sobre o GT em: <https://gtagenda2030.org.br/quem-somos-2/>

a partir da preponderância do “gênero neutro” ou “favorável à mulher” ou “sensível ao gênero”, esses documentos são um recurso explicativo da análise, pois vários aspectos em termos de problematizações dos pressupostos e representações que as categorias implicam podem estar presentes ao mesmo tempo em um único documento de política. As subseções a seguir enunciam essa problemática principal a partir da qual as implicações em relação às questões de gênero surgem.

#### 4.1 – Identificando “o problema” do gênero

A abordagem pós-estruturalista de políticas de educação que considera a política como texto e discurso é realizada na compreensão do nível macro da política em que as questões de gênero estão presentes. A partir das problematizações das categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero”, que servem como ponto de partida para a análise discursiva, busco o aprofundamento dos pressupostos e representações nos textos propriamente ditos. Nesse sentido, o tema desta abordagem diz respeito a *como* as conceitualizações de gênero estão presentes em alguns documentos de política para a educação escolar.

A análise do nível macro da política educativa tem por objetivo compreender as práticas discursivas (Foucault 2008) em relação à produção de conhecimento sobre gênero. Analisar as conceitualizações do gênero implica processos instáveis da política pelos quais os documentos de orientação internacional e do Brasil guardam proximidades e distanciamentos em termos de perspectivas conceituais, políticas, sociais e econômicas. Justifica-se essa abordagem para explicar e demonstrar como as categorias “gênero neutro” e “favorável à mulher” convergem para pressupostos compartilhados, mas apresentam singularidades para uma ampliação e aprofundamento de outras problematizações. Por sua vez, a categoria “sensível ao gênero” apresenta um movimento diverso, pois não necessariamente é convergente com os pressupostos desafiadores e de confronto face ao cenário capitalista neoliberal da realidade social.

Para atingir o objetivo proposto, analiso três das principais políticas educativas do Brasil que normatizam a educação escolar em âmbito federal (LDB, PNE e BNCC) e quatro documentos da política internacional que guardam relação com as questões de gênero na educação, com reflexos importantes no cenário nacional (“EPT: O compromisso de Dakar”, “A Agenda 2030”, “Declaração de Incheon” e “Estratégia de Montevideu”).

Emprego a metodologia “What’s the Problem Represented to be?” (WPR), que primeiro consistiu em uma leitura vertical separada de cada documento para, em um segundo momento, ser realizada uma leitura horizontal e percebê-los em conjunto. À luz dos pressupostos da problematização crítica e pós-estruturalista e da discussão teórica feminista, a análise se atenta ao que “é dito” e “como é dito”, no contexto capitalista e neoliberal, sobre as questões de gênero na educação como uma das facetas da desigualdade social.

A discussão sobre a temática gênero na política educativa não tem sido um ponto fulcral nas questões políticas; ao longo das duas últimas décadas, sua importância foi apenas assinalada. O momento mais significativo da história do presente no país foi durante o período de governo do Partido dos Trabalhadores, apesar de ainda não ser possível afirmar que tenha se consolidado uma política de gênero na educação.

Nos anos de 1990 no Brasil, Rosenberg (2001a, 63 e ss.) percebe o pouco interesse da produção acadêmica sobre mulheres e/ou relações de gênero na educação. Muitas análises e em diferentes perspectivas já abordavam as questões de gênero na educação, mas de forma dispersa entre diferentes áreas das ciências sociais e pouco expressivas nas ciências da educação. Esse cenário, por exemplo, não atingiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996). Na primeira década dos anos 2000, Vianna (2012, 128) constata um avanço da produção acadêmica sobre gênero, sexualidade e educação formal, que terá algum reflexo no âmbito da política educativa.

No conjunto dessas discussões, é possível afirmar que se produziu um campo de conhecimento vasto em diferentes áreas do conhecimento, para além do campo da educação e pedagogia, sobre as relações sociais de gênero e que foram importantes para os debates em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos os documentos, analisados desde a categoria “gênero neutro”, contudo, avançaram em uma perspectiva contrária a um movimento favorável à presença das questões de gênero na educação e em outras políticas nacionais.<sup>75</sup>

Igualmente, no governo atual, avançaram de maneira negativa em relação aos compromissos internacionais junto à Organização da Nações Unidas (ONU), dos quais o país é signatário e fez parte de discussões/comissões ao longo das últimas duas décadas

---

<sup>75</sup> A Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), criada em 2003 com os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, trouxe o eixo educação inclusiva e não sexista como uma das áreas estratégicas para a igualdade de gênero. Apesar de a SPM ser extinta em 2016, a prerrogativa do tema de gênero na educação escolar está presente, por exemplo, em legislações como a chamada Lei Maria da Penha, que qualifica a violência contra a mulher.

em prol da igualdade de gênero. Dentre estes compromissos, é possível destacar o “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (2000), “Educação 2030: declaração de Incheon” (2015); “A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” (2015) e ainda o instrumento “Estratégia de Montevideu para a implementação da Agenda Regional de Gênero no âmbito do desenvolvimento sustentável até 2030” (2017).

O documento “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (2000) (EPT), na continuação da conferência de Jomtien (1990), é considerado um marco dentre os debates em torno dos compromissos globais para a educação e ratificado por vários países. A atenção para os aspectos globais da educação e para a desigualdade educacional entre meninos e meninas acena para problemáticas de gênero que devem ser consideradas e enfrentadas ao longo do novo século. As discussões e debates a partir destas orientações desdobraram-se em várias questões em perspectiva global e em contextos nacionais. Com foco no acesso e desempenho das meninas na educação, o EPT possibilita a problematização das conceitualizações do gênero a partir da categoria de análise “favorável à mulher”.

Na continuação das conferências internacionais, o documento “Educação 2030: declaração de Incheon” (2015) reafirma os compromissos das conferências anteriores (Jomtien, 1990 e Dakar, 2000) para a educação e constata que a “educação para todos” está longe de ser conquistada. Em uma prática discursiva mais próxima às discussões contemporâneas em torno do gênero, nele emerge, dentre os objetivos específicos, uma atenção para o “apoio às políticas de aprendizagem sensíveis ao gênero”. Como conceitualizações de gênero em práticas discursivas mais ou menos alinhadas, tal perspectiva também utilizou a categoria “sensível ao gênero” na análise da “Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” (2015) e “Estratégia de Montevideu para a implementação da Agenda Regional de Gênero no âmbito do desenvolvimento sustentável até 2030” (2017).

A partir desses documentos, busco elucidar um exame mais acurado do entendimento sobre o gênero e como o conhecimento aí produzido é útil para a educação escolar. Ressalto, desse modo, a convergência entre educação e gênero nas implicações para o sujeito, por exemplo, que a política educativa produz.

As conceitualizações do gênero apontam, assim, para diferentes perspectivas e pressupostos de “problemas” presentes nos documentos da política, tais como:

- “exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (LDB) (Brasil 1996, 7);

- “eliminar disparidades de gênero [...] com enfoque no acesso e desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica” (EPT 2000) (Unesco 2001, 7);
- “erradicação de todas as formas de discriminação” (PNE 2014/2024) (Brasil 2014, 43);
- “eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero” (Declaração de Incheon 2015) (Unesco 2016, 2);
- “entraves ao empoderamento” (Agenda 2030) (ONU 2015, 4);
- “enfoques à autonomia e aos direitos das mulheres” (Estratégia de Montevideu) (CEPAL 2017, 9–10), em diferentes áreas sociais e políticas;
- “sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC) (Brasil 2017, 10).

A partir desses enfoques, as problematizações apontam diferentes questões na política educativa, as quais serão consideradas entre pressupostos, efeitos discursivos e silenciamentos que permanecem.

#### 4.1.1 – As conceitualizações do “gênero neutro” como a política “estável”

O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como esta última figura na presente análise. Mesmo que seja uma política de 1996, por ser a política educativa perene do país nos ajuda a melhor situar uma estrutura de pensamento que até então tem se consolidado em relação ao gênero na educação escolar.

A partir da categoria “gênero neutro”, duas questões são problematizadas desde os pressupostos basilares com o foco na “cidadania e qualificação para o trabalho” (LDB), “erradicação de todas as formas de discriminação” (PNE 2014/2024) e “preconceito de qualquer natureza” (BNCC).

Uma primeira problematização diz respeito à subjetivação do corpo, supostamente neutro e forjado subjetiva e materialmente em direção a um ideal de “cidadão e trabalhador”. Uma segunda questão diz respeito ao aspecto de um efeito de proximidade que a prática discursiva da expressão “erradicação de todas as formas de discriminação” constrói para as questões de gênero, pois amalgama um universo de experiências de discriminação, exclusão, estigmatização e violências como se todas essas formas pudessem ser consideradas equivalentes. O mesmo pressuposto está presente nos planos

de educação que têm de maneira análoga a expressão “preconceito de qualquer natureza”. Em última instância, o “gênero neutro” não ignora o gênero, como à primeira vista pode se supor. Ao contrário, “o gênero” em tal perspectiva implica uma “verdade” que produz o que é ser “mulher/feminino” e o que é ser “homem/masculino”.

Essas problematizações têm como consequências diferentes aspectos que demonstram que ignorar o gênero deixa na sombra questões de desigualdade na educação. Há uma tentativa de torná-lo um assunto de “minorias”, quando na verdade afeta a todas e todos. Passo a destacar cada um desses pontos, ressaltando alguns excertos dos documentos da política em tela:

i) A política de educação que supõe o “gênero neutro” busca evitar a problematização das desigualdades educacionais não apenas em relação ao gênero, mas também quanto às questões étnico-raciais, sexuais, dentre outras. A discriminação sem sujeito discriminado não aponta para nenhum prognóstico concreto da desigualdade educacional. Por outro lado, colocar o foco do problema na discriminação ou no preconceito direciona a atenção para o indivíduo e, assim, individualiza a capacidade de sua reação como força coletiva a quaisquer adversidades, como as barreiras que encontra na trajetória educacional.

Focar o problema de gênero na discriminação e nos preconceitos ignora os processos de subjetivação (Bacchi 2016; 2017) e de controle dos corpos educados que a instituição escolar produz, como se a vivência dos nossos corpos fosse universal e homogênea (Louro 2000). Não nomear e situar os sujeitos discriminados em práticas discursivas, tais como “diversidade de indivíduos” e “sem preconceitos de qualquer natureza”, esvazia a singularidade humana.

O PNE e a BNCC contrastam, assim, com a perspectiva do instrumento de política da ONUBR em comprometimento com a Agenda 2030 que desenvolve um glossário dos termos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS-5), considerando as especificidades do país, em que se afirma: “o gênero é parte do contexto sociocultural mais amplo e junto com raça e etnia, ao menos no Brasil, conforma componentes de desigualdades estruturantes, onde mulheres e população negra apresentam os piores indicadores socioeconômicos” (ONU 2016, 1-17).

No conjunto dos discursos que destacam a discriminação e/ou o preconceito, percebe-se a contradição face à realidade escolar, uma vez que afastam cada vez mais o complexo sistema de opressão de gênero, classe social e “raça”/etnia e não permitem questionamentos sobre as desigualdades e relações de poder. A problematização da

abordagem do tipo “gênero neutro” torna patente que uma noção de proximidade das discriminações e preconceitos quer nos fazer olhar para uma política supostamente de acolhimento, vontades impessoais e igualitárias, mas não condizente com a realidade social.

ii) Na categoria “gênero neutro”, as políticas evitam mencionar abertamente as questões de gênero, mas suas representações estão visíveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não pressupunha, em tal tema, uma problemática para sua aprovação. Mas, ao considerar que a educação abrange processos formativos para além da vida familiar, como nas instituições de ensino, manifestações culturais, dentre outros, possibilitaria situar o gênero e suas implicações como provenientes desses processos formativos.

A subjetivação do corpo em um ideal de “cidadão e trabalhador” implica que a política de educação induz olhar para uma educação que supostamente atinge de maneira igual mulheres e homens nos processos formativos. As críticas feministas da noção de cidadania, guardadas as suas diferenças teóricas, já apontaram para as contradições da democracia liberal do “cidadão abstrato” (Arnot e Dillabough 2002) e que o ideal moderno do público cívico opera “para excluir pessoas associadas ao corpo e ao sentimento” (Young 2012, 171). Ademais, o questionamento crítico da conquista da cidadania pelas mulheres exige a necessária presença política das mulheres sem uma afirmação essencialista que nos defina apenas por um aspecto (Phillips 2011).

Chamo atenção ainda para o facto de que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) não sofreu nenhuma alteração<sup>76</sup> no sentido de acrescentar as especificidades das dimensões do gênero nos processos formativos. Estes têm relação direta com as singularidades da comunidade escolar, a exemplo do tema da diversidade étnico-racial que foi acrescentada em 2013 como um dos princípios base do ensino.

A política de educação compreende um conjunto de princípios abrangentes nos processos formativos nos quais o gênero, a “raça”/etnia, a sexualidade etc. importam. Como apontado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu alteração para incluir a consideração com a diversidade étnico-racial, constituindo-a

---

<sup>76</sup> No ano de 2010, a deputada Janete Rocha Pietá (PT-SP) propôs o Projeto de Lei Nº 7627/10, para alterar a LDB e incluir de maneira obrigatória as questões de gênero no ensino. Sua proposta acrescentava: “Art. 26-B – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatória a dialogicidade do tema gênero nas relações intra e interpessoais.”. O referido PL tramitou na Câmara dos Deputados até o ano de 2015 quando foi arquivado. Mas antes o PL teve sua última aprovação pela Comissão de Educação no ano de 2013 e, mesmo após um parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), em 2014, não foi concluída.

como parte dos princípios do ensino, conforme descrito no Art. 3º, nos seguintes termos: “XII – consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil 1996, 7). Essa mudança no texto da LDB compreende um contexto de grande debate nacional sobre a problemática étnico-racial como resultante da conquista de movimentos sociais a exemplo da luta que culminou na Lei Nº. 10.639/2003 e na Lei Nº. 11.645/2008, que consistem na obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira, respectivamente.

iii) Tais pressupostos do “gênero neutro” se apropriaram ainda da prática discursiva sobre a diversidade como efeito de inclusão, mas distanciada das demandas de grupos e movimentos sociais que a associaram a uma forma estratégica de abordar temas em torno do gênero, sexualidade etc. A expressão diversidade é tomada em um viés neoliberal da realidade social porque minimiza e não enfrenta de facto os conflitos da realidade social (Salem 2018, 406). Isso significa que toca em uma questão crítica sobre o que supostamente é diversidade, uma vez que esta expressão tem servido para todos os contextos educacionais invisibilizando os processos de práticas discursivas e materiais que marginalizam e excluem os sujeitos sociais na educação escolar.

Não é possível considerar apenas o gênero, porque, face à diversidade, é preciso insistir em relação à classe social e às questões étnico-raciais, dentre outros processos de subjetivação.

Nos textos da 1ª e 2ª versões da BNCC, estava presente a consideração em relação ao gênero, classe e "raça". Como direito à educação, a 1ª versão (16/09/2015) afirmava entre os seus objetivos:

[...] desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciadas sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (BNCC 1ª versão) (Brasil 2015a, 7).

A 2ª versão da BNCC (3/5/2016) trazia nas unidades curriculares, desde a educação infantil, aprendizagens também em relação a gênero e a sexualidade. No componente de biologia, por exemplo, o texto deixava clara a importância de se compreender a dimensão social e biológica da diversidade humana:

Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo, é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que as

ideias sobre sexo e gênero também são construções sociais e que a normalidade é um conceito relativo (BNCC 2ª versão) (Brasil 2016, 603).

A BNCC aprovada, contudo, prefere recorrer à dimensão ampla da noção "diversidade humana" a afrontar a complexidade dessa diversidade em sujeitos que têm gênero, "raça" e classe social, porque esta dimensão também é política e econômica. As disputas em torno da versão final do documento demonstraram isso ao se polarizar entre a retirada e a permanência de expressões como "identidade de gênero e orientação sexual".

A mudança discursiva da apropriação da noção de diversidade oculta as contradições e conflitos que envolvem as questões de gênero, classe social e "raça"/etnia. Dessa maneira, a BNCC consegue propor um currículo que se apresenta como supostamente abrangente por afirmar, com forte repetição, posicionamentos contra a discriminação, o preconceito e a favor do respeito às diferenças. Ao mesmo tempo, não apresenta um currículo para de facto fortalecer a sua prática na escola.

Os silêncios na BNCC são muitos: o/a estudante como sujeito não é palpável, é apenas um conceito esvaziado de realidade concreta e a proposta de currículo<sup>77</sup> não é problematizadora, se limitando a uma base nos conteúdos propostos com o discurso do desenvolvimento de competências. O *curriculum* omissis silencia de facto o/a estudante como sujeito social ao impor a norma dominante da educação escolar como instituição para a preparação de indivíduos que "só" precisariam de competências e não do exercício crítico delas. O efeito discursivo que a política quer dar, ao parecer apresentar uma renovação da educação, é um engodo, porque limita-se a uma noção de "sujeito de muitas competências" que se ajusta aos interesses mercadológicos e sem apropriação crítica reflexiva de conhecimento.

Este cenário é concernente ao que Paula *et al.* (2019) explica como a modernização conservadora da política (Apple 2003)<sup>78</sup> brasileira e que na educação tem

---

<sup>77</sup> A BNCC não se define como uma base para propor um currículo comum e sim uma base de competências para influenciar os currículos que devem ser elaborados pelas redes de ensino e instituições escolares. O documento afirma que a "BNCC e [os] currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação" (Brasil 2017, 16). A discussão especificamente sobre o conceito de currículo e o seu entendimento na BNCC tem gerado muitos debates sobre as controvérsias em torno dessa questão. Não é o foco específico dessa análise destacar essa discussão, mas assumo o entendimento de que a BNCC, ao influenciar os currículos de ensino com princípios normativos para as suas elaborações, é em si um instrumento curricular. Para uma análise crítica dessa questão, ver Macedo (2018).

<sup>78</sup> "[...] a estranha combinação de mercados, retorno às tradições e valores perdidos, educação religiosa e gerencialismo dos critérios rigorosos e garantia de 'qualidade'" (Apple 2003, 37).

se traduzido no modo como o setor financeiro define os rumos da educação. O olhar dialético desta análise aponta que tal perspectiva da educação para o mercado capitalista tem destaque nos organismos internacionais (BM, UNESCO, FMI) e desde o governo Michel Temer, e agora no de Bolsonaro, as atuais reformas pautam-se na perspectiva de crescimento econômico dependente da superação dos obstáculos educacionais (idem, 35 e ss.).

#### 4.1.2 – Visibilidade das mulheres, para uma educação econômica “libertadora”?

A reforma na política de educação relacionada à crença de que a libertação envolve a participação no mercado de trabalho está muito presente na discussão sobre o acesso. É também onde emerge o problema da sub-representação das meninas e mulheres como o que as impede de se liberar, daí que vários debates buscam mapear a discriminação (Bacchi 1998, 118). Temos, desse modo, principalmente uma política na qual a categoria “favorável à mulher” nos possibilita problematizações de como tais implicações de aspectos econômicos estão interagindo com outros pressupostos de ordem social que reforçam papéis sociais e estereótipos de gênero na sociedade.

A partir da categoria “favorável à mulher”, a problematização dos pressupostos do problema do gênero com enfoque “ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas” (EPT 2000) implica três aspectos: i) o preconceito/discriminação como uma barreira à liberdade competitiva em geral; ii) o não questionamento dos privilégios masculinos; e iii) a característica da diferença de gênero como “verdade” para vivências diferenciadas que ocorrem nos processos formativos da educação.

i) Os pressupostos que focalizam o preconceito/discriminação como uma barreira à liberdade competitiva em geral assinalam a desigualdade apenas como um desequilíbrio do acesso à educação escolar. Uma vez conquistado o acesso à educação, eliminando-se as barreiras dos preconceitos/discriminações, os indivíduos, supostamente, exercitam a livre concorrência a partir de seus próprios esforços e interesses de chegar mais preparados para entrar no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, já se ignora que o acesso não é uma conquista igualitária para todas as pessoas, bem como as trajetórias educacionais não são simplesmente equivalentes e/ou iguais, pois são marcadas pela classe social, gênero e a “raça”/etnia, dentre outros processos de subjetivação, e que a suposta autoconquista não é um resultado unicamente do esforço individual.

No cruzamento de dados de educação formal com os de trabalho/ocupação no Brasil, conforme o IBGE (2016)<sup>79</sup>, as mulheres não brancas são as que mais constrangimentos sofrem para conciliar estudos escolares e trabalho, pois é o grupo que apresenta o maior tempo dispensado ao trabalho não pago, como o cuidado de familiares, por exemplo. Explorei tal relação interseccional de modo mais acurado em outro lugar e aqui, em síntese, ressalto que a questão é “perceber como as desigualdades se cruzam em diferentes momentos da política”, nos quais a questão da classe social também exerce um impacto importante juntamente com as questões de gênero e raciais na realidade educacional e trajetórias escolares (Freire e Ferreira 2021, 308 e ss.).

O documento “Educação para Todos” (EPT) ressalta a questão do acesso, mas no mínimo é contraditório quanto a outros aspectos nos quais a questão econômica é preponderante, como o da garantia da educação escolar conforme os interesses de grupos econômicos. Muito claramente, o EPT defende o desenvolvimento de uma educação para o crescimento econômico capitalista ao apontar a prioridade do financiamento privado: “Recursos financeiros novos, de preferência sob a forma de subsídios e doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas, o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado” (Unesco 2001, 8). A interferência nas políticas de educação pelo Banco Mundial está focalizada em reformas da administração pública e do Estado com o objetivo de promover a “boa governança”<sup>80</sup> (Borges 2003, 125); tais reformas atingem a educação resultante de ajustes econômicos, restrições no orçamento, maior incentivo ao setor privado e desburocratização do Estado (Moreira *et al.*, 2020, 5).

Qual educação e para qual equidade de gênero é possível vislumbrar como provocadora de mudanças em um esquema de manutenção da ordem econômica hegemônica? Práticas discursivas sobre a igualdade de gênero que não confrontam as contradições capitalistas e neoliberais não apontam para mudanças nas hierarquias de gênero e relações de poder. Isso não é nenhuma surpresa considerando a crítica feminista

---

<sup>79</sup> No Brasil, em 2016, as mulheres pretas ou pardas eram as que mais se dedicavam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais; na educação, a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional: taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio, por sexo e cor ou “raça”: homens brancos (71,9%) e mulheres pretas/pardas (69,3%); mulheres brancas (80,1%) e homens pretos/pardos (57,3%) (Informações atualizadas em 08.06.2018) (IBGE 2016).

<sup>80</sup> “O conceito de governança diz respeito à maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao desenvolvimento” (World Bank, 1992, p. 1 *apud* Borges, 2003).

de como a “visibilidade” para as mulheres pelo Banco Mundial é de interesse para o desenvolvimento econômico (Labrecque 2010).

Para Marie Labrecque, o surgimento do *gender mainstreaming* se dá no contexto do Consenso de Washington<sup>81</sup>, em que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) foram grupos de interesses fundamentais na orientação para o desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos. De acordo com a referida autora, a integração do gênero ao conjunto das estratégias do BM se torna sistemática a partir de 2001 com ênfase na relação entre desigualdade de gênero e pobreza, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento capitalista (Labrecque 2010, 904). O compromisso, portanto, é com o mercado e o modo como o *gender mainstreaming*, como um conjunto de práticas que se apoiam em suas próprias dinâmicas e lógicas, não atinge as causas estruturais da desigualdade de gênero, a exemplo dos programas de microcrédito<sup>82</sup> que a autora analisa (Labrecque 2010).

Nas estratégias e recomendações do Banco Mundial sobre as questões de gênero no Brasil, no tocante à educação, são alentadas não apenas parcerias com o setor privado, mas também é reforçada a cobrança social e moral do papel materno como o único responsável pelo cuidado da prole: “Fornecer creches é também crucial para as mães, especialmente para aquelas que são forçadas a trabalhar. Creches financiadas com recursos públicos podem não ser uma opção viável ou necessariamente desejável, dados os problemas potenciais com a qualidade” (Pena e Correia, Banco Mundial 2003, 110).

A questão é não apenas como os pressupostos e representações do gênero apontam uma forma de olhar o problema sobre o gênero, mas, ao mesmo tempo, como apontam a solução. Desse modo, no âmbito da política pública, a educação das meninas e mulheres é um meio para atingir outro objetivo, o da eliminação da pobreza. A incorporação da questão de gênero nas políticas tem alguns desdobramentos que, como apontam Marcondes *et al.* (2018, 40) e Farah (2004), “diz[em] respeito à adoção de uma compreensão instrumental do objetivo de igualdade, em que esse não constitui um fim em si mesmo, mas um meio para potencializar outros objetivos estratégicos do Estado, como o desenvolvimento econômico e o combate à pobreza”. A visão instrumental,

---

<sup>81</sup> “Consenso de Washington”: denominação informal dada à reunião entre funcionários do governo norte-americano e os organismos financeiros, FMI, Banco Mundial e BID, no ano de 1989, com o objetivo de avaliar reformas econômicas empreendidas nos países da América Latina (Batista 2009).

<sup>82</sup> Não ignoro a discussão entre as perspectivas feministas pós-coloniais ou ainda dentro da ciência política, que apontam uma crítica do patriarcado e outras questões, entre favoráveis e desfavoráveis, em estudos de caso sobre programas de microcrédito destinados para mulheres, mas esse debate não é foco da minha análise.

contudo, tem suas limitações ao não ter em conta diferentes fatores interseccionais que afetam mulheres e homens de maneiras diferenciadas também em uma situação de vulnerabilidade social. Entender o contexto da realidade de mulheres pobres é perceber os tipos de pobreza às quais o lugar as submete e as estratégias de sobrevivência que elas conseguem desenvolver.

ii) Considerar tais contradições no que tange a pensar o que significa o “favorável” à mulher nos aponta para o segundo pressuposto das problematizações em questão, qual seja, o não questionamento dos privilégios masculinos.

No documento “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (2000) afirma-se que:

Por todo o sistema educacional, deve haver um compromisso com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que incorporem a consciência e a análise relativa aos gêneros. Os sistemas educacionais devem também atuar explicitamente para eliminar o viés relativo aos gêneros [sic]. Isso inclui a garantia de que as políticas e sua implementação sejam favoráveis à aprendizagem das meninas e dos meninos. As equipes de ensino e de supervisão devem ser justas e transparentes, e as regras e os regulamentos, inclusive as ações relativas à promoção e à disciplina, devem ter impacto equivalente sobre meninas e meninos, mulheres e homens. Deve-se atentar às necessidades dos meninos, nos casos em que eles estejam sendo desfavorecidos (Unesco 2001, 20).

A chamada de atenção em relação aos meninos é importante, mas não cabe no mesmo contexto no qual meninas, mesmo com acesso à escola, lutam por garantias de melhores condições sociais por serem meninas. O risco de uma proposta de política que não considera a problemática do gênero em sua complexidade é apontar, de algum modo, que o progresso das meninas seja um indício para o fracasso dos meninos. Um exemplo dessa perspectiva se encontra no relatório do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas do ano de 2015, onde se lê “que a participação feminina é crescente à progressão escolar. Esse resultado [...] pode ser um indício de que os alunos do sexo masculino estão mais sujeitos a fatores que contribuem para a retenção escolar, como reprovação e abandono escolar” (Governo do Estado do Amazonas 2015a, 11).

A abrangência dessa discussão tem que desafiar as normas sociais e culturais que privilegiam o masculino e as relações de poder que sujeitam as mulheres. A educação formal é o exemplo evidente da desigualdade de gênero porque melhores qualificações acadêmicas para elas não têm sido fator preponderante para a conquista da igualdade entre mulheres e homens na sociedade.

A não problematização do privilégio masculino relaciona-se ainda com a perspectiva de papéis sociais de gênero. Nesse sentido, “grande parte do trabalho sobre gênero na educação tem como premissa a ideia de ‘diferença de gênero’ como categoria organizadora” (Forde 2014, 371) da ordem social como um todo.

iii) Forde (2014) problematiza que uma vez que o gênero faz diferença nos processos formativos da educação, é preciso levantar a questão sobre o entendimento da “diferença”. Em exemplos que a autora busca em estudos de psicologia, observa que o objetivo é explicar as diferenças, mas, embora pareçam ser trabalhos com possibilidades de respostas para o “problema do gênero”, na educação, precisamos ter cautelas; o viés é, principalmente, para buscar a diferença e não a semelhança, podendo resultar assim que o gênero é construído como duas categorias mutuamente exclusivas, baseadas em diferenças sexuais empiricamente evidentes (Forde 2014, 372).

Consequentemente, como afirma a autora, na compreensão de uma estrita diferença binária de gênero, existe o perigo de cristalizar estratégias específicas de aprendizagem, conteúdo e domínios intelectuais que atendem às necessidades de meninos ou meninas e que se polarizam. Assim, a questão de gênero se reduz a conjuntos de práticas, como o ajuste de materiais, o conteúdo, as experiências e o uso de modelos para refletir os interesses e as experiências de um ou outro gênero. Tais estratégias trazem mudanças limitadas porque há uma falta de apreciação do funcionamento dos regimes de poder de gênero. Precisamos, portanto, buscar uma compreensão mais desenvolvida da educação sensível ao gênero (Forde 2014, 272).

A questão de como compreender a diferença é um campo amplo de práticas discursivas que merecem ser observadas nos seus contextos e no modo como os próprios sujeitos da diferença a entendem. Do ponto de vista teórico, principalmente, posicionar-se em tal perspectiva exige entender como a diferença possibilita explicações mais complexas e críticas ao contexto da educação e da realidade escolar, sem partir da diferença de gênero como “verdade” para as diferenças que ocorrem nos processos formativos de educação.

O documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar” (2000) (EPT) tem o reconhecimento de uma orientação política que dá visibilidade à educação de meninas e à equidade de gênero como um compromisso político. Contudo, deixa margem para a problematização das condições históricas e estruturais nas quais a desigualdade de gênero na educação é uma consequência e não a causa do problema nos sistemas educacionais. Ao mesmo tempo, os sistemas educacionais são espaços de poder que podem reforçar as

desigualdades. O que conta e como conta para as abordagens sensíveis ao gênero é o questionamento que interessa ser feito e o que produz como conhecimento sobre o gênero.

#### 4.1.3 – O “sensível ao gênero” face às possibilidades e contradições

A partir da categoria “sensível ao gênero”, as problematizações dos pressupostos com o foco nos “entraves ao empoderamento” (Agenda 2030) e “à autonomia e aos direitos das mulheres” (Estratégia de Montevidéu) possibilitam uma ampla discussão sobre a perspectiva do empoderamento, o que guarda relação com a crítica às reformas educacionais enquanto políticas que podem provocar mudanças na vida das mulheres ou reforçar as desigualdades de gênero.

Outro campo de problematizações é o que possibilita discutir especificamente a instituição escolar como um espaço em que há “discriminação e violência de gênero” (Declaração de Incheon) e, conseqüentemente, o lugar que o “sensível ao gênero” ocupa em sala de aula.

Do conjunto dessas questões, resulta o aprofundamento crítico do não questionamento das contradições da igualdade de gênero no contexto neoliberal e nas relações de gênero que afrontam as práticas discursivas e heterogêneas concorrentes na arena da política de educação.

Nos documentos da política em análise, autonomia e empoderamento<sup>83</sup> são pressupostos convergentes na categoria “sensível ao gênero” e implicam em como, através da educação escolar, se tornam políticas concretas. Há um conjunto de fatores que devem ser levados em consideração no qual a instituição escolar e as relações ao nível micro estão envolvidas, as quais não podem ser vistas de maneira isolada. Há claramente que tocar no fator da política econômica e no papel da governança estatal, portanto, nas relações macroestruturais.

---

<sup>83</sup> A compreensão conceitual do empoderamento está presente na Plataforma de Pequim (ONU 1995, 149) na qual se exigem mudanças estruturais ao nível da política e da sociedade ao afirmar que: “O empoderamento da mulher [...] 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 complexidade em torno desse conceito ampliou as práticas discursivas e concorrentes de como as políticas de gênero avançariam ou teriam bloqueado esse processo. Ainda no aspecto do entendimento conceitual, a ONU Brasil, no glossário dos termos do ODS-5, retoma o conceito de empoderamento. O conceito foi assim ampliado, sendo acrescentada a seguinte continuação: “de forma a lhes garantir a possibilidade de realizarem todo o seu potencial na sociedade, e a construir suas vidas de acordo com suas próprias aspirações” (ONU 2016, s/p).

Mudanças que começam na micropolítica de sala de aula (Morley 1999), como propostas de pedagogias feministas, não estão isoladas do macro contexto em que a compreensão de empoderamento é problemática sem uma crítica ao modo como a política de educação é conceitualmente cada vez menos uma política social e cada vez mais um negócio para empresários da educação.

A discussão teórica sobre o empoderamento é ampla e complexa<sup>84</sup>. Na literatura clássica e no pensamento social brasileiro, a abordagem focada no patrimonialismo na concepção weberiana envolve a relação público e privado, remetendo ao processo da dominação masculina e da sujeição da mulher. A ênfase dessa análise percebe no sistema familiar o lugar da regulação política e econômica que incide sobre o patrimônio e a sexualidade feminina sob a dominação do patriarca. Aguiar (1997, 172), em análise sobre o patriarcalismo como sistema de poder, dialoga com a abordagem weberiana para uma crítica feminista e observa a ausência explicativa das relações de poder entre mulheres e homens “que repartem entre si esta autoridade sobre os demais membros do grupo doméstico”. A autora destaca que a visão sobre a “dimensão de conflito e resistências femininas” enriqueceria a literatura clássica e do pensamento social brasileiro sobre a questão da dominação masculina (Aguiar 1997, 188).

Foucault é aqui particularmente interessante para as análises feministas das relações de poder e implicações para o entendimento sobre o empoderamento feminino. O poder deve ser considerado “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault 1989, 9). Sua análise não está centrada em uma instituição e o seu entendimento de poder como “relação de força” deu apoio às discussões sobre “o pessoal é político”, a “internalização da ideologia patriarcal pelas mulheres” e sobre a “criação de ‘corpos domesticados’ femininos” (Sandenberg 2018, 19) em que a noção de resistência se torna significativa em diversas abordagens. Berth (2017, 37-38) afirma que o desenvolvimento do pensamento crítico não elimina “as barreiras estruturais no efetivo processo de conceituação, disseminação e prática do empoderamento”. Um dos contextos que ressalta é o do “projeto político de educação pública de base”, que, ao ser desvalorizado em um processo de mercantilização da educação, se torna uma barreira à consciência crítica.

---

<sup>84</sup> A tese se propõe a uma análise pós-estruturalista, contudo, se depara com conceitos que fogem ao escopo epistemológico principal, nesse sentido, é necessário dialogar com autoras e autores que realizam suas análises a partir de outras matrizes teóricas, mas sem perder a coerência da investigação.

Morley (1995) analisa como o conceito de empoderamento foi usurpado pela política da Nova Direita<sup>85</sup>, que o tornou uma estratégia do discurso do gerencialismo dos serviços públicos com impactos na educação. Para a autora, a transferência de micro práticas e realizações para a mudança macrossocial permanece uma problemática no discurso do empoderamento. O seu questionamento é: o empoderamento é para qual finalidade?<sup>86</sup> (Morley 1995, 2). A crítica da referida autora aponta um entendimento de visões concorrentes e pouco teorizadas sobre o conceito, sendo “para alguns, um exercício cognitivo, com o objetivo de promover benefícios psicológicos; para outros, o objetivo é sociopolítico, com implicações materiais e mudanças na realidade social substancial. Muitas vezes, é reduzido ao comportamento simplista, buscando uma mudança pessoal descontextualizada socialmente”<sup>87</sup> (idem). A Nova Direita, ao se apropriar desse conceito, também pode ter como meta a transformação social, mas com uma base de valor que concentra a atenção na agência individual e não nas estruturas sociais, defendendo assim a autossuficiência e ignorando formações sociais como de classe, gênero e “raça”/etnia. Morley (1995, 3) aprofunda mais a crítica e afirma que esse empoderamento que parece libertador é um discurso normalizador, ou ainda, parte da ideologia de que os poderosos são os que carregam o fardo social e econômico dos menos poderosos.

É plausível problematizar, nesse sentido, que o entendimento de empoderamento nos documentos internacionais considera de maneira muito próxima tais pressupostos, uma vez que a interferência de grandes grupos de interesses econômicos nos rumos da política de educação não aponta propostas de mudanças globais, mas sim adaptações. Os discursos tocam em questões pertinentes da desigualdade de gênero, mas paradoxalmente estão afirmando um modelo de educação que se ajuste cada vez melhor ao modelo de produção da política neoliberal.

A efetivação da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas dará uma contribuição essencial para o progresso em todos os Objetivos e metas. Alcançar o potencial humano e do desenvolvimento sustentável não é possível se para metade da humanidade continuam a ser

---

<sup>85</sup> A Nova Direita é um termo usado inicialmente para descrever as administrações de Thatcher e Reagan. Isso particularmente se refere a mudanças na política social sustentadas pela transição dos valores das relações humanas e do bem-estar para uma economia de mercado nos serviços públicos (Morley 1995, 8).

<sup>86</sup> No original: “The transference of micro practices and achievements to macro social change remains a problematic in the empowerment discourse. A question that has to be asked about the process is: empowerment for what end?” (Morley 1995, 2).

<sup>87</sup> No original: “For some it is a cognitive exercise, with an objective of promoting psychological benefits, for others the aim is socio-political, with material implications and changes to substantive social reality. Often, it is reduced to simplistic behaviourism, seeking socially decontextualised personal change” (Morley 1995, 2).

negados seus plenos direitos humanos e oportunidades. Mulheres e meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, recursos econômicos e participação política, bem como a igualdade de oportunidades com os homens e meninos em termos de emprego, liderança e tomada de decisões em todos os níveis (ONU 2015, 8–9).

O questionamento do empoderamento na perspectiva de gênero na política de educação é também no sentido de qual entendimento e para qual finalidade. O excerto acima da Agenda 2030 é abrangente e uma mudança discursiva relativa ao gênero, mas dentro do modelo político e econômico já existente, o que seria, então, uma mudança para novas adaptações ao mercado.

As reformas educacionais que consideram o empoderamento feminino precisam ser provocadas em seus pressupostos e representações do problema no que tange ao gênero se quisermos perceber qual proposta de transformação social está em causa. O espaço para a mudança na vida das mulheres, construído por práticas discursivas e heterogêneas de empoderamento na e pela educação, deixa dúvidas do quanto é palpável uma sensibilidade ao gênero dentro da perspectiva de autonomia, autossuficiência e autogerenciamento dos indivíduos, sem considerar as contradições das relações macro políticas e a necessidade de se aproximar mais dos processos de subjetivação (de classe, racial/étnico, sexual etc.) nos contextos escolares.

O caráter neoliberal de documentos internacionais como o “Educação para Todos” (EPT), a “Agenda 2030”, entre outros, limita o alcance de uma perspectiva transformadora, uma vez que atrela a educação aos esquemas de interesse do capital. Os conceitos presentes nesses documentos devem ser “examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF)” (Libâneo 2012, 18). Tais políticas limitam a aprendizagem em uma visão instrumental do conhecimento para atender a necessidades mínimas e instrumentalizam as políticas sociais com o objetivo econômico (*idem* 19 e ss.).

Se a educação é, desse modo, uma finalidade para o mercado, como a igualdade de gênero é construída por uma educação “sensível ao gênero” que prescinde da sensibilidade de uma educação humanística como um meio para o desenvolvimento humano? O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), por exemplo, tem sido utilizado em reformas educativas como um indicador comparativo de capital

humano<sup>88</sup> e como meio que estabelece relações recíprocas entre a criação de novas políticas escolares e a melhoria da economia (Saura 2016, 18). Mesmo que os documentos de políticas internacionais atentem para uma educação que considera as problemáticas da igualdade do gênero na educação, a perspectiva econômica neoliberal não permite vislumbrar a igualdade de gênero em um sistema que fortalece a desigualdade.

A elaboração dos marcos internacionais não problematiza as relações econômicas desiguais, nem o jogo de interesses entre os países. É preciso tocar na incômoda discussão das reformas capitalistas e no modo como produzem as decisões políticas provenientes de um campo predominantemente classista, branco e masculino. Nesse contexto, o questionamento das práticas discursivas do "sensível ao gênero" ao nível dos marcos políticos, como o da Agenda 2030 e os das Conferências de Educação, assinala um tipo de contradição enunciativa. Essa contradição está na maneira como suas orientações apontam para uma espécie de hierarquia horizontal, no sentido de afirmar uma noção de "iguais, mas separados/as". Isto reflete no facto de que a educação formal não leva necessariamente as mulheres aos mesmos resultados que os homens. Muitos outros fatores não são considerados problemas, porque a desigualdade de gênero na educação perpassa um conjunto complexo de questões que a política tenta simplificar.

Falta adentrar efetivamente o mundo da educação escolar. A Estratégia de Montevideu situa a educação em uma das dimensões críticas do contexto latino-americano para a igualdade de gênero com a especificidade de uma "educação sexual integral" (CEPAL 2017)<sup>89</sup>. A dificuldade em torno do debate recente das políticas de educação sobre as questões de gênero na escola passou/passa principalmente pela dimensão de temas como sexualidade, identidade sexual, aborto, dentre outros, nesse âmbito de discussão<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> A Teoria do Capital Humano surge na Escola de Chicago no início dos anos de 1960. Nessa teoria, a educação é vista como investimento que maximiza a capacidade produtiva do indivíduo; perspectiva neoliberal que é adotada pelo Banco Mundial. Ver Costa (2009).

<sup>89</sup> A Estratégia de Montevideu apresenta três categorias que orientam as políticas públicas para o contexto da América Latina e Caribe, dentre elas, a categoria "as dimensões críticas para a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres tematizadas em direitos" (CEPAL 2017, 9), passagem na qual se encontra alguma atenção mais específica para a educação com relação aos direitos sexuais e reprodutivos.

<sup>90</sup> A presença histórica da igreja católica, e igrejas evangélicas, nos rumos da política de educação, por exemplo, é desde sempre um fator de desequilíbrio junto com os setores mais conservadores quando se trata das questões de gênero na América Latina. Vários são os sujeitos que também interferem diretamente. A presença de parlamentares católicos e evangélicos nas instâncias decisórias do poder no Brasil é reflexo direto do poder dessas instituições em interferir na educação escolar. Analisei os discursos de alguns deputados com o posicionamento contrário às questões de gênero na educação em Freire (2021).

A educação escolar, contudo, não tem destaque nenhum nesse instrumento e nada que seja referente à desigualdade de gênero na educação. Isso é sintomático das demandas em matéria de gênero na América Latina. A educação tem sido uma área pouco considerada para o interesse público, a exemplo especificamente do Brasil, que sofreu a retirada da temática de gênero nas últimas reformas de política de educação e valoriza cada vez mais a influência da iniciativa privada.

O documento “Estratégia de Montevideu” aponta a educação como um dos setores da economia em que o nó estrutural da divisão sexual do trabalho precisa ser transformado. No entanto, não há nenhum desdobramento específico chamando a atenção para o contexto escolar sob qualquer aspecto. Das 74 medidas de orientação para políticas de direitos das mulheres, nenhuma considera a educação escolar.

Adentrar o contexto escolar é necessário para pensar políticas transformadoras que considerem as questões de gênero na educação, bem como em que perspectiva de igualdade de gênero se vislumbra na realidade concreta. O documento “Educação 2030: declaração de Incheon” aponta para aprendizagens sensíveis ao gênero, considerando a formação de professores/as e o ambiente da escola:

Reconhecemos 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 2016, 2).

Para além do aspecto relacional do gênero, há ainda que se constituírem estratégias que considerem mudanças significativas e necessárias à compreensão de instituição escolar. A dimensão institucional, no entanto, não é ela própria objeto de transformação social, no sentido de pensá-la como um todo, para além das suas estruturas de espaços físicos, dos processos de formação da gestão, da incorporação de questões de gênero na formação docente etc. Tais questões dizem respeito à escolarização e esta é um processo de *genderização*, *racialização* etc.

Também é necessário pensar a escolarização na perspectiva de como relacionar a dimensão micro com o macro contexto das políticas. Duas questões devem se desdobrar a partir disso. Primeiro, que a perspectiva de ações ao estilo *top down* não se sustenta sem uma interação de via de mão dupla com as realidades escolares locais; segundo, que pensar propriamente a instituição escolar como direito social exige uma retomada crítica de práticas discursivas da educação escolar para a igualdade de gênero.

Os documentos de política, portanto, têm limitações sobre o lugar que o “sensível ao gênero” ocupa em sala de aula quando se refere ao contexto da educação escolar. Há pressupostos que acentuam aspectos ideológicos de uma visão mercadológica da educação e privilegiam a eficácia e as competências com a finalidade de competitividade, supostamente, libertadora.

Cabe citar a influência do Banco Mundial (BM) na mudança discursiva que desvaloriza a instituição escolar a partir de um alargamento da compreensão de aprendizagem que não necessariamente passa pela escolarização. Marcela Pronko (2015) analisa uma relação de reciprocidade e não necessariamente de imposição, entre os interesses de grandes grupos econômicos internacionais e os das políticas de governos nacionais para a política educativa. O desenvolvimento da noção de competência na educação valoriza mais o saber fazer do indivíduo/trabalhador/a do que o tempo de escolarização. Para o BM, a adequação dessas competências reflete no crescimento econômico e conseqüente desenvolvimento social (Pronko 2015, 107). A instituição escolar vai perdendo sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, como afirma Pronko (2015, 107–8):

[...] de forma aparentemente paradoxal, o encurtamento do horizonte educacional pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho promovido pela noção de competências corresponde a um “alargamento” da compreensão de educação, não mais baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem.

O fato de os documentos de organismos internacionais considerarem a educação, nesse sentido, como uma das áreas pertinentes para a igualdade de gênero não significa necessariamente uma proposta desafiadora da instituição escolar que a veja de maneira ampla – para além da reelaboração de currículos e de espaços concretos que dependem de recursos econômicos – principalmente democrática e humanística. Se, por um lado, a defesa da igualdade de gênero é um horizonte de alento pautado pelos organismos internacionais, por outro, a problematização dos aspectos macroestruturais das relações econômicas e que interferem nas políticas de educação nacionais é ainda um assunto espinhoso e incômodo.

#### 4.1.4 – Considerações sobre os discursos em torno do gênero na política nacional e nos organismos internacionais

A problematização dos pressupostos e representações do “problema do gênero” na política nacional e nos documentos internacionais tem, nas diferentes categorias de análise, um recurso explicativo, mas são possíveis aproximações quanto às implicações que foram apontadas a partir de cada uma delas separadamente. Também é possível que outras problematizações, além das mencionadas, estejam presentes na política educativa. A política como texto possibilita diferentes leituras e, enquanto uma análise dos discursos que as constituem, são elas próprias contingentes e em disputa num amplo contexto investigativo.

A partir das questões apresentadas, pretende-se pontuar algumas considerações em uma perspectiva ampla de como o discurso é movido sobre o “problema do gênero” e produz um conhecimento de conceitualizações que marcam diferentes processos no entendimento da igualdade na educação. Desse modo, as questões resultantes dessa análise são: i) o sujeito do gênero é construído face ao pressuposto da norma social masculina; ii) a educação não é pensada necessariamente com foco na sensibilidade para as questões de gênero, mas sim no pragmatismo econômico com o gênero.

i) O pressuposto da norma masculina na compreensão do “gênero neutro”, presente em alguns documentos de política nacional, lança a mensagem de que a uniformização de papéis sociais deve ser também regulada pela política educativa.

As mudanças ocorridas no direcionamento das políticas de educação em relação ao gênero, a partir de 2014 e principalmente no atual governo bolsonarista, que desprestigiam tais questões, são a máxima expressão do “não dito” ao nível dos documentos.

A política de extrema direita do atual governo brasileiro, especificamente, encarna o direcionamento de um ideal educativo patriarcal e sexista na medida em que está na fala de posse do Presidente da República de “combater a ideologia de gênero” a mais forte expressão. O Ministério da Educação e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos têm representado na prática o efeito mais concreto de tal direcionamento, destruindo todas as políticas que até então tinham em atenção as questões de gênero na educação.

ii) O pressuposto do pragmatismo econômico extrapola os discursos ao nível nacional; ao mesmo tempo, a importância de dar atenção às questões de gênero para o

desenvolvimento através da educação escolar é um mote, há tempo, mundial. Tem-se construído, nesse cenário, uma mensagem de igualdade de gênero sendo algo problemático, porque passou para novas práticas discursivas sem evidenciar outras que permanecem, como a do privilégio masculino, a de classe social, a de “raça”/etnia. As questões de gênero já não são entendidas sem o seu caráter interseccional e para o contexto da educação é primordial que as contextualizemos nas dimensões mútuas e variáveis em que ocorrem. Uma política de educação sensível ao gênero, nesse sentido, é uma necessária para uma sociedade mais justa e democrática.

Ao nível da política educativa, a afirmação da sensibilidade ao gênero na educação ainda não implica uma proposta transformadora. Falta principalmente a indicação dos meios palpáveis da conquista da igualdade de gênero que não sejam pelo estímulo alienante à competitividade para a entrada no mercado de trabalho.

A mensagem individualista de uma educação para a competitividade distancia o aspecto coletivo da história das conquistas dos direitos das mulheres e como o seu impacto foi significativo para toda a sociedade. Um forte risco da despolitização do gênero como categoria de análise pode ser proveniente do entendimento do gênero como uma noção abstrata que só interessa às mulheres; diferentemente de um entendimento que questiona como esse conceito atinge a todas as pessoas em diferentes aspectos de desigualdade de gênero, classe social e “raça”/etnia, dentre outros.

Ter direito à educação não basta: a instituição escolar e os processos educativos como um todo também precisam ser pensados desde uma perspectiva sensível ao gênero. Penso que isso reflete, ainda, um distanciamento das perspectivas feministas da política de educação e como entram no jogo das relações de poder quando há necessidade de confrontar as correlações de força para que a temática de gênero esteja no currículo escolar. São implicações a serem aprofundadas; os esforços, contudo, não deixam de estar presentes nos documentos de política atenta às questões de gênero.

Os silenciamentos na política educativa deixam em aberto muitos aspectos que não são considerados como problemas, principalmente quanto ao enfrentamento das relações sociais de poder. O entendimento de que as mulheres precisam se equiparar aos homens nas esferas econômicas, políticas e sociais é um equívoco de entendimento da política que a mantém sob a superficialidade das estatísticas dos desequilíbrios (de acesso e/ou desempenho) na educação. As desigualdades de gênero na educação são um problema proveniente de como, em tais esferas, os obstáculos para as mulheres permanecem invisibilizados. Isso ocorre porque não se considera uma mudança radical

no modelo de educação atrelada ao modelo de produção baseado na dominação/exploração da sociedade capitalista.

Por fim, há uma questão de tempo importante a ser mencionada, mesmo que rapidamente, pois o processo educacional é também histórico. Assim, investir em educação sensível ao gênero é uma demanda de longo prazo e de continuidade constante, que não pode ser o tempo pragmático da produtividade da sociedade capitalista e neoliberal.

Essas reflexões ao nível macro dos discursos sobre as questões de gênero nos documentos de política educativa instigam a pensar em como elas podem estar presentes nos demais níveis. Assim, é relevante tentar compreender como os planos de educação do país orientam o conceito de gênero na educação escolar.

#### 4.2 – Os planos de educação e a instabilidade em torno das questões de gênero

As políticas ao nível macro, ao apresentar diferentes conceitualizações do problema do gênero, possibilitaram outras problematizações. As leituras possíveis dos documentos produzem um conhecimento sobre o gênero não apenas na maneira como orientam, mas principalmente na maneira como são lidos, interpretados, debatidos, para constituir outras políticas. Assim, o tema dessa seção aborda, a partir das categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero”, como as práticas discursivas nos planos de educação se movem no sentido da integração/não integração, ressignificação e outros aspectos de problematização na política educativa também aos níveis meso e local.

As políticas públicas nacionais de educação no Brasil, pelo caráter federativo, são seguidas pelos estados e municípios. Dentre as legislações fundamentais, que são políticas constitucionais, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei Nº 13.005/2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017/2018). Essa configuração política administrativa implica na problematização de como, aos níveis meso e local, as políticas de educação identificam e caracterizam as questões de gênero em consonância ou não em âmbito nacional. Justifica-se essa abordagem para explicar e demonstrar que as questões de gênero na elaboração dos planos de educação não tiveram um impacto linear e homogêneo nos diferentes níveis federativos. Tanto ao nível meso como ao nível local, as interpretações se aproximaram ou se distanciaram das orientações do plano nacional.

Aos níveis meso e local, são considerados os planos de educação dos governos de estado e do município porque são documentos de políticas que têm como principal referência o Plano Nacional de Educação e devem atuar em regime de colaboração para atingir suas metas, de acordo com a própria normativa do PNE. Os documentos aos níveis meso e local espelham, em parte, os movimentos de consensos ou de conflitos, de aproximações ou de disputas, da política de educação em um panorama nacional. Por outra parte, também em seus próprios contextos, ocorrem fissuras internas e de gestão local que são características de instabilidade da política pública. Não se deve esquecer, ainda, o cenário dos discursos internacionais com os quais há um movimento de interação, em que tem ocorrido um distanciamento pelo atual posicionamento político de extrema direita do governo brasileiro, que encarnou uma cruzada contra a “ideologia de gênero”<sup>91</sup>. Tendo em vista os acontecimentos da história recente da política de educação do país em relação ao gênero, interessa, portanto, tentar perceber os processos internos de formas contingentes e em disputa, nos quais as questões de gênero no Brasil têm sofrido um retrocesso no âmbito da política educacional.

É importante, primeiro, considerar o Plano Nacional de Educação (PNE), pois sua consolidação atual é marcada por um processo de divergências e em contexto de crise política<sup>92</sup>, que marcou uma mudança discursiva em relação às questões de gênero para a educação escolar. Em seguida, ao nível meso, se consideram os planos de educação dos governos de quatro estados do país: São Paulo, Paraná, Maranhão e Amazonas para um panorama nacional de integração ou não das questões de gênero. Ao nível do município, mais especificamente, se problematiza o documento de política da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, atingindo dessa maneira o nível local da política educativa. A metodologia “What’s the Problem Represented to be?” (WPR) consistiu em uma análise vertical e horizontal aprofundada na medida em que, para cada plano de educação, o principal parâmetro de orientação consistia no plano nacional e no próprio contexto meso ou local.

---

<sup>91</sup> Em junho de 2019, a Diplomacia brasileira, em posicionamento inédito em sua história, abriu um debate para vetar qualquer referência ao termo “gênero” nas resoluções da ONU. Em setembro, o Ministério das Relações Exteriores censura o acesso a documentos que expliquem o motivo pelo qual o governo brasileiro passou a rejeitar, na ONU, o termo “igualdade de gênero” ou “educação sexual” em resoluções e textos oficiais (Chade 2019).

<sup>92</sup> Para uma leitura marxista da crise política no Brasil, ver Mascaro (2018) e na perspectiva weberiana e do pensamento social brasileiro, ver Souza (2019).

#### 4.2.1 – Em torno do “gênero” e da “diversidade”: as mudanças discursivas nos planos nacionais de educação

O Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de 09 janeiro de 2001, apresentava, em algumas de suas metas, uma atenção para as questões de gênero, tendo em consideração o que se preconizava a nível internacional. A categoria “sensível ao gênero” foi, portanto, utilizada para a sua análise quanto às orientações discursivas na problematização das questões de gênero, com atenção para as suas contradições e controvérsias, ainda não sanadas em relação ao PNE (2014) vigente. Assim, já no diagnóstico da educação infantil, o PNE (Brasil 2001, 9) afirmava que o país não precisava de “correções de gênero”, entendidas a partir da seguinte visão: “A distribuição de matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso país essa questão não requer correções”. A partir dessa perspectiva, baseada nas estatísticas da matrícula, o PNE de 2001 efetivamente não problematiza as questões de gênero, pois o que é mais factível é que o documento apenas substituiu o termo “feminino” por “gênero”.

O desequilíbrio *versus* equilíbrio estatístico de gênero reaparece no diagnóstico da educação de jovens e adultos sobre o analfabetismo e novamente a questão de gênero é negada como um problema a ser enfrentado. Do mesmo modo, a atenção para o “fator etnia”, que faz referência à população negra/parda, é apresentada como um dado de distorção estatística e não um problema social.

[...] tomado este indicador, distorções significativas em função do gênero, estando inclusive as mulheres melhor posicionadas nos grupos etários abaixo de 40 anos. Tomando-se o corte regional, as mulheres têm, em todas as regiões, uma maior média de anos de estudo. Entretanto, quando o fator verificado é a etnia, nota-se uma distorção, a indicar a necessidade de políticas focalizadas (Brasil 2001, 40).

O Plano Nacional de Educação de 2001 ignorava a realidade do analfabetismo não apenas em termos de gênero, mas também de classe e “raça”/etnia. Mesmo que na passagem acima se chame a atenção para o “fator etnia”, não há nenhuma meta ou estratégia que aponte para a problematização das desigualdades educacionais e para o seu real enfrentamento quanto à “raça”/etnia, lembrando que o analfabetismo é apenas uma das consequências dessas desigualdades. Assim, o PNE 2001 era um plano de cima para

baixo que não olhava para a realidade dos contextos educacionais do país, mesmo quando apontava as diferenças regionais, marcadas pelas desigualdades principalmente em relação às regiões Norte e Nordeste; e não apresentou uma política de combate às desigualdades na educação. Tal perspectiva é tão débil que apenas considerou as minorias como vítimas de discriminação e não da política econômica e relações de poder que as tornam, também, parte da exclusão e da violência, ignoradas na própria política de Estado. Como se nota, nos objetivos e metas em relação à educação superior se afirmava:

Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (Brasil 2001).

A realização do Plano Nacional de Educação é uma demanda histórica, mas as singularidades quanto às questões de gênero no PNE de 2001 representam o compromisso com a agenda dos organismos internacionais. A UNESCO, mais especificamente, se encarregou da Conferência de Jomtien, que é referendada dentre os eixos norteadores legais na realização do Plano para o decênio 2001-2010. Conforme se explica, a elaboração do referido PNE:

Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento (Brasil 2001).

As orientações em relação ao gênero no Plano Nacional de Educação (2001/2010) são apresentadas em consideração a uma exigência internacional, reajustada desde os pressupostos da política nacional. Estas questões não ganharam destaque, pois não tiveram acompanhamento das suas propostas (Rizza e Ribeiro, 2017, 62).

O Plano Nacional de Educação, proposto em 2010 para o decênio 2011/2020, foi analisado a partir da categoria “sensível ao gênero”, sendo possível constatar a existência de uma perspectiva de gênero marcada por preocupações de caráter progressista. Na sua décima diretriz, o Projeto de Lei do PNE (2011) trazia esse direcionamento ao afirmar: a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (Art. 2º São diretrizes do PNE – 2011/2020) (Abreu e Cordioli (organização)

2011, 19). Os princípios de equidade e diversidade estão alinhados às perspectivas internacionais como o da Agenda 2030 e o da Estratégia de Montevideu. Buscava-se construir uma agenda própria no entendimento de conceitos como o de diversidade e de gestão democrática que são princípios constitucionais<sup>93</sup>.

É importante lembrar, principalmente, que nos anos 2000 a criação de órgãos federais com atenção às questões de gênero, étnico-raciais, sexualidade, provenientes de demandas dos movimentos sociais, que foram sujeitos com maior inserção no âmbito da política, possibilitou uma discussão mais atinente de práticas discursivas sensíveis ao gênero. Nesse clima político e social, é lançado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (2004) que trazia, no segundo capítulo, a preocupação com uma “Educação inclusiva e não sexista”. Na continuação dos planos, o título desse capítulo reflete o movimento das práticas discursivas no interior desse debate.

Assim, vemos no segundo PNPM (2008) a ampliação das questões quanto ao gênero, à “raça” e à “sexualidade”, por exemplo, que foi intitulado: “Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica”. Tais pontos vão complexificando as discussões e demandas em torno dessas temáticas, de modo que o terceiro PNPM (2013-2015) apresentou o novo título do capítulo como: “Educação para igualdade e cidadania”.

Não é intenção deste trabalho pormenorizar a discussão sobre essa mudança discursiva nos PNPM, apenas fazer alusão ao cenário favorável às discussões sensíveis ao gênero, que os títulos ilustram como um movimento da emergência da perspectiva de diversidade, mas não sem tensão e conflitos<sup>94</sup> entre os setores do governo federal, de movimentos sociais, de grupos religiosos com representação política e ainda dos chamados empresários da educação. Dentre esses coletivos, como analisa Vianna (2012, 137), é a partir do governo Lula (Partido dos Trabalhadores) que se assiste a uma maior porosidade às demandas de movimentos sociais e à participação destes como sujeitos formuladores de políticas. Considerando dessa forma os anos 2000, um movimento

---

<sup>93</sup> Art. 215. § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: V – valorização da diversidade étnica e regional. E Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

<sup>94</sup> Por exemplo, sobre o Programa Brasil sem homofobia não posso afirmar até que ponto teve de facto experiências de implementação nas escolas. Isso devido à manipulação discursiva que o denominou de “kit gay” e culminou em reveses na política progressista do governo atual contra o então governo federal de Dilma Rousseff.

diferente do cenário das políticas de educação dos anos de 1990, Madsem (2008) analisa muito acertadamente como coexistência de duas agendas, uma mais alinhada às pressões internacionais e outra à construção de uma agenda a partir das necessidades histórico nacionais.

A prática discursiva sobre a diversidade é, assim, um dos aspectos nevrálgicos do movimento das questões de gênero dentro da política educacional. O esvaziamento de um entendimento crítico e a despolitização da sua compreensão propositiva é percebido no modo como a décima diretriz do Projeto de Lei do PNE (2011/2020) é então reformulada no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Assim, consta neste PNE: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Art. 2º São diretrizes do PNE 2014, 43). Uma vez que o PNE (2014/2024) evita a problematização das desigualdades educacionais em relação às questões de gênero, raciais, sexuais, de classe ao diluí-las na expressão “todas as formas de discriminação”, o respeito à diversidade aí pode afirmar muitas coisas e não se comprometer com efetivamente nada.

No Projeto de Lei do PNE (2011/2020), o entendimento conceitual de diversidade embasava diferentemente às proposições do plano:

Diversidade [é] entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. Nesse cenário, o direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades [...]. Nesse sentido, o reconhecimento, o respeito e o direito à diversidade a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade. Deverão ser políticas de Estado (Anexo II do PNE 2011 – Explicação de motivos nº 33) (Abreu e Cordioli (organização) 2011, 60–61).

A não continuação do entendimento crítico de diversidade, que se fortalece em uma perspectiva de “gênero neutro” no PNE 2014/2024, demonstra como o discurso sobre a diversidade é engolfado em uma visão neoliberal que a torna não mais que um interesse pragmático. A problematização necessária quanto aos aspectos em relação a gênero, classe social, “raça”/etnia e sexualidade, que corroboram para a evasão e o abandono escolar, retrocede. A problemática da educação escolar em relação ao acesso e à permanência, que são ainda questões a serem enfrentadas pela política nacional, perde um dos focos centrais de sua caracterização na desigualdade de gênero.

Na avaliação técnica da Meta 8 do Projeto de Lei do PNE de 2011/2020, uma perspectiva interseccional é reconhecida para o atingimento da meta, a qual propõe:

Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. [...] Mas, na verdade, existe uma grande intersecção entre os grupos (Notas técnicas. Meta 8) (Brasil 2011a, 54–56).

A questão racial no país não pode ser ignorada como também não pode ser apenas considerada sem a intersecção com outros fatores, como os já referidos, além das desigualdades regionais, que marcam as diferenças educacionais entre o Norte e o Nordeste<sup>95</sup> do país, por exemplo. Essa meta também sofre alterações que não são meramente de expressões, pois indicam como as práticas discursivas sobre essas questões importam, ou não, no enfrentamento das desigualdades educacionais em uma visão nacional. Assim, a Meta 8 no Plano Nacional de Educação de 2014/2024 é reformulada e passa a fazer referência no texto a “igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarada à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Brasil 2014, 67). A meta continua sendo uma demanda face à realidade educacional do país, mas não há comprometimento de enfrentamento, uma vez que a nova passagem não visa à redução da desigualdade educacional como estava formulada anteriormente. Já é possível constatar, com os relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação, o desempenho desses objetivos.

Os relatórios de monitoramento das metas produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Relatório do 1º ciclo, ano 2016; Relatório do 2º ciclo, ano 2018; e Relatório do 3º ciclo, ano 2019) demonstram que a desigualdade entre brancos e negros, por exemplo, não apenas permanece, mas dificilmente aponta para o alcance previsto pela meta, mesmo após o maior ingresso de pessoas negras nos níveis de ensino, principalmente no superior<sup>96</sup>. Os referidos relatórios demonstram a predominância de meninas e mulheres em todos os níveis de ensino, mas ainda não é questionado por que elas permanecem com médias inferiores em matemática e tecnologias como mostra

---

<sup>95</sup> “O abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária [15 a 17] que residem nas regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%) e mulheres (7%)” (IBGE 2019b).

<sup>96</sup> “A razão entre a escolaridade de negros e não negros continua distante de uma situação de igualdade, atingindo 87,4% em 2016, o que posicionava o indicador a mais de 12 p.p. distante da meta do PNE” (Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019, 164).

também o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, sigla em inglês)<sup>97</sup>. Além disso, questões mais complexas ficam sem problematização no âmbito da escola como o facto de as mulheres terem mais escolaridade, mas com desvantagens no meio académico<sup>98</sup> e no mundo do trabalho em geral.

Duas questões ao menos precisam ser problematizadas em face da mudança discursiva nos planos nacionais de educação. Primeiro, no que tange à teorização acerca da ausência de aprofundamento da perspectiva interseccional para as políticas de educação; e segundo, no que tange ao aspecto prático (exequível) da proposição de políticas para a sua consolidação.

A perspectiva interseccional na educação, especificamente na educação escolar, é uma forma importante de ler as complexidades que estão em interação quando diferentes elementos, de sujeitos e contextos, demandam realidades distintas. Tal cenário é uma forma de problematizar, por um lado, as possibilidades propositivas da análise interseccional e, por outro lado, a própria política de educação para responder as demandas diferenciadas, considerando-as no entrelaçamento das desigualdades que estão em interação e podem deslocar-se nesse processo. A perspectiva interseccional é uma via importante para a política de educação no contexto brasileiro, não esquecendo as considerações críticas sobre as limitações teóricas e propositivas que ainda pressupõem as políticas. Assim, em diálogo, a “interseccionalidade de geometria variável” (Hirata 2014) e o conceito de “mútua formatação” (*mutual shaping*) (Walby *et al.* 2012) possibilitam pensar que, primeiramente, não é uma questão de medir a importância entre gênero, classe social e “raça”/etnia, mas sim de considerá-las a partir dos contextos nos

---

<sup>97</sup> “O PISA revela que as meninas tendem a se saírem melhor quando são obrigadas a trabalhar em problemas matemáticos e científicos que são mais semelhantes aos que são rotineiramente encontrados na escola. Mas quando obrigadas a “pensar como cientistas”, as meninas têm desempenho consideravelmente inferior em relação aos meninos. Por exemplo, as meninas tendem a ter baixo desempenho em comparação com os meninos quando são solicitadas a formular situações matematicamente. Em média, dentre os países da OCDE, os meninos superam as meninas nessa habilidade em cerca de 16 pontos no PISA, – o equivalente a quase cinco meses de escola. Os meninos também superam as meninas – em 15 pontos – na capacidade de aplicar os seus conhecimentos de ciências a uma determinada situação, para descrever ou interpretar fenômenos cientificamente e prever as mudanças. Essa diferença de gênero na capacidade de pensar como um cientista pode estar relacionada à autoconfiança dos estudantes” (OCDE 2015). Tal hipótese é algo a ser problematizado em vários aspectos, mas que não cabem neste momento, embora se aproxime das críticas já apontadas a partir da categoria “favorável à mulher”.

<sup>98</sup> Conforme a matéria de Almeida (2018), as mulheres “representam 49% das bolsistas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a principal agência de fomento à pesquisa no Brasil”. No nível de graduação, “nas bolsas de iniciação científica, 59% são mulheres; já nas de produtividade, [para docentes e pesquisadoras] as mais prestigiadas, com financiamento maior, a parcela feminina cai para 35,5%” [...] “Nas universidades federais brasileiras, há 28,3% de reitoras. São 19 entre os 63 reitores”.

quais a compreensão não é a de que são relações constitutivas de diversidade, mas representações e efeitos de problemas complexos.

As políticas de educação são práticas discursivas e heterogêneas que, nos contextos sociopolítico e econômico, dizem respeito às problemáticas e relações de poder de seu tempo. Os grupos oprimidos, que incluem os sujeitos nas relações sociais imbricadas e transversais de classe social, gênero e “raça”/etnia (Hirata 2014), devem ser vistos como históricos em seus contextos e em relação ao que arquiteta a situação deles/as na desigualdade. Daí que a complexidade da “mútua formatação” não apenas nomeia as desigualdades, mas ao mesmo tempo possibilita reconhecer as suas alterações que demandam uma resposta política coerente com o contexto histórico, político e econômico. Tais perspectivas são aqui utilizadas, portanto, no entendimento de que gênero, classe social e “raça”/etnia são categorias analíticas e políticas que estão em movimento desde um olhar interseccional. Nesse sentido, esta análise coloca em diálogo o entendimento crítico de questionar a representação do problema presente no desenho da política.

A suposta inclusão pela diversidade sem transformação social no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, portanto, é um espelho da atual política de educação do país. Não apenas o monitoramento do PNE demonstra que as metas não estão sendo alcançadas, como também a Emenda Constitucional 95/2016, a chamada PEC do teto dos gastos<sup>99</sup>, que inviabiliza o cumprimento da política educativa. Nesse aspecto, toca a problematização sobre o alcance da consolidação da política de educação como política de Estado.

No Projeto de Lei do PNE proposto para o decênio 2011/2020, já na exposição de motivos do plano, se afirma a educação como política de Estado, na compreensão de que a continuidade da sua execução e avaliação seja perene frente às alternâncias governamentais e relações federativas. De maneira coerente com essa visão, o seu Projeto de Lei, ao definir o conceito de diversidade, assim apontava que o reconhecimento, o respeito e o direito à diversidade fossem constituídos em políticas de Estado (Abreu e Cordioli (organização) 2011, 61). Tal concepção, contudo, não é mais afirmada no projeto substitutivo, o qual se tornou o PNE para o decênio 2014/2024. Nesse sentido, as

---

<sup>99</sup> O Projeto de Emenda Constitucional Nº 241/2016 (PEC 241) foi proposto no governo Michel Temer (PMDB), que assumiu após a derrubada da Presidenta Dilma Rousseff (PT), e consistiu no congelamento por 20 anos das despesas do Governo Federal com os valores corrigidos pela inflação. As despesas em saúde e educação são fortemente afetadas por essa medida porque são áreas cujas despesas historicamente crescem acima da inflação. As metas do Plano Nacional de Educação, por exemplo, não podem ser cumpridas porque elas projetam a necessidade de investimentos para a realização das suas estratégias que, ao final, estão comprometidas com os limites impostos pela referida PEC.

práticas discursivas nos documentos dos planos de educação, ao mudar alguns aspectos dos princípios, metas e estratégias, nos informam se as visões diferenciadas em relação às questões de gênero são ou não um problema. São discursos que, ao sustentarem diferentes categorizações e posições de mulheres e homens na política de educação, demonstram que as relações sociais de gênero são relações de poder.

O processo de ruptura na construção de práticas discursivas sensíveis ao gênero na política de educação reflete o movimento instável da política, que não conseguiu efetivamente estabelecer a pauta do gênero na educação escolar. Mesmo em um momento de maior inserção e abertura, criado nos governos do Partido dos Trabalhadores, as resistências contrárias existiam entre os diferentes agentes envolvidos/as na formulação da política, o que refletiu na manipulação do discurso “ideologia de gênero” entre os/as parlamentares, por exemplo, em discussão no congresso nacional<sup>100</sup>.

A estratégia de combate à evasão escolar motivada por questões de gênero foi um avanço significativo face aos debates e produção de conhecimento sobre experiências escolares que demonstravam tal realidade; e considerá-la no Plano Nacional de Educação (PNE) era contemplar as questões de gênero como política e não meramente como temática. Como temática somente, o PNE de 2001/2010 considerava as orientações de políticas internacionais ao sinalizar uma abordagem “sensível” ao gênero. Entre os objetivos e metas, apenas para o ensino fundamental, indicava a avaliação do livro didático “estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. Para a educação superior contemplava: “incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes [...] temas transversais [...] como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais”. Para a educação a distância, considerava: “promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa [...]”. Uma visão fragmentada, portanto, e sem que estivesse ao longo do PNE (2001/2010) como um comprometimento de combate às desigualdades educacionais. Ainda assim um avanço.

---

<sup>100</sup> O veto da Presidenta Dilma para a retirada do material do Programa Brasil sem Homofobia e a ocupação da “presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara pelo pastor Marcos Feliciano e o deputado Anderson Ferreira (PR-PE) que apresentou o PL 6583/2013 propondo o Estatuto da Família” (Miskolci 2018) são exemplos da tensão política daquele momento.

Diferentemente dessa perspectiva, o Projeto de Lei do PNE de 2011/2020 atentava para uma visão que assinalava a construção de uma política buscando contemplar a realidade socioeducacional do ensino escolar no país. Sua estratégia de “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Abreu e Cordioli (organização) 2011, 27), foi, contudo, completamente suprimida através da perspectiva de “gênero neutro” no atual PNE. Consta no PNE aprovado (2014/2024) (Brasil 2014, 55) apenas: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. A ausência da perspectiva de gênero demonstra o distanciamento da realidade social e escolar, que, em outros momentos deste documento, isola questões como “drogas e gravidez precoce”. Estes são temas marcadamente estereotipados em termos de gênero, classe social, etnia e “raça”, por exemplo, e correm o risco de uma leitura equivocada ao ignorarem a dimensão crítica feminista na qual devem ser analisados e problematizados os conteúdos escolares.

O Plano Nacional de Educação de 2014/2024 não apenas retrocede na perspectiva da promoção da igualdade na educação como também amplia uma visão preconceituosa e despreocupada com tais questões no âmbito da política de educação do país, reforçando a desigualdade. O PNE 2014/2024 buscou retirar “tudo” o que poderia fazer referência às questões de gênero na educação, contudo, não configura em absoluto a ausência da problematização das relações sociais de gênero e seus aspectos interseccionais para o contexto escolar.

Há um processo claro de disputas discursivas no movimento da política de educação no país que busca a imposição de valores desde a perspectiva de “gênero neutro” e a despolitização no que tange aos fatores sócio-históricos, políticos e econômicos das questões de gênero (ver Quadro 4). Tal processo não é de todo linear e homogêneo. Nos diferentes níveis da política de educação, as formas contingentes e em disputa nas quais a educação pode ser entendida e produzida, a problemática sobre o gênero tem movimentos diferenciados também nos documentos de política aos níveis meso e local. Ao nível dos planos de educação dos estados, há aproximações discursivas alinhadas na integração com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014/2024 quanto ao viés do “gênero neutro”, mas também há distanciamento e a presença de perspectivas mais próximas das categorias “favorável à mulher” e “sensível ao gênero”.

Assim, passo para a análise da integração em relação ao gênero de alguns planos de educação estaduais que fazem parte de um quadro normativo discursivo da política, mas não de maneira linear.

Quadro 4: Síntese comparativa dos PNEs quanto às categorias de análise de gênero

PNE	Categoria de abordagem	Propostas e/ou perspectivas	Efeitos
<u>PNE 2001/2010</u>	“sensível ao gênero”	<p>Considera o equilíbrio de gênero pela estatística da matrícula;</p> <p>Orienta a abordagem das questões de gênero e étnico-raciais no livro didático;</p> <p>Inclusão de temas como gênero e educação sexual como transversais na formação docente;</p> <p>Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa;</p> <p>Coletar informações para formulação de políticas de gênero.</p>	<p>Adequa às orientações dos organismos internacionais (Madsen 2008);</p> <p>Sem acompanhamento das propostas (Rizza e Ribeiro 2017);</p> <p>Consideração de temas em relação às questões de gênero, fragmentada e sem comprometimento de transformação social.</p>
<u>Projeto de Lei PNE 2010</u>	“sensível ao gênero”	<p>Princípios da equidade como diretrizes da política;</p> <p>conceituações que subjazem às proposições: diversidade étnico-racial e de gênero;</p> <p>ações afirmativas;</p> <p>compreensão da diversidade como Política de Estado;</p> <p>políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero.</p>	<p>Participação de movimentos sociais (Vianna 2012);</p> <p>Criação de órgãos institucionais (SPM, SECAD);</p> <p>Constrói uma agenda nacional (Madsen 2008);</p> <p>Atenção para políticas de igualdade de gênero e racial (Menicucci e Gomes 2018);</p> <p>Propositivo no enfrentamento das desigualdades.</p>
<u>PNE 2014/2024</u>	“gênero neutro”	<p>Enfoque na discriminação e preconceito sem sujeito discriminado.</p> <p>Acompanhar e monitorar as situações de discriminação, preconceitos e violências;</p> <p>retira da diretriz do plano a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.</p>	<p>“Pânico moral”; “ideologia de gênero”; ruptura com as orientações da ONU para a igualdade de gênero;</p> <p>ameaça aos profissionais da educação; cancelamento de políticas de gênero e das ações afirmativas pró igualdade racial na educação (Reis e Eggert 2017; Miskolci 2018; Freire 2018; Chade 2019).</p>

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2020

#### 4.2.2 – Do plano nacional aos planos estaduais de educação: perspectivas em disputa sobre gênero

Os planos estaduais de educação foram analisados para uma visão panorâmica da integração da política nacional ao nível meso. Assim, foi possível demonstrar a não linearidade e instabilidade na qual a política de educação é constituída em processo. O modo como as orientações em relação ao gênero emerge, na política, como *texto* e *discurso* (Ball 1993; Bacchi 1999) é semelhante ao modo como a *produção de conhecimento* sobre o gênero, na educação escolar, move os efeitos concretos nos contextos da política.

A análise dos planos estaduais de educação é realizada considerando o plano e o contexto de cada estado separadamente, mas sem perder de vista as orientações do Plano Nacional de Educação. As categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero” foram os pontos de partida para as problematizações dos planos estaduais de educação de São Paulo (SP), Paraná (PR), Maranhão (MA) e Amazonas (AM), respectivamente (ver Quadro 5).

O estado de São Paulo tem a capital mais importante da América Latina. O processo histórico, político e econômico dessa região guarda relações tensas e de conflito com outras regiões do país. Guardadas as questões históricas, políticas e econômicas, que fazem a cidade de São Paulo ser o “Norte” e o Amazonas ser o “Sul”<sup>101</sup> do Brasil, interessa a caracterização das questões de gênero nos planos de educação. Isso demonstra o gênero como uma posição política singular que precisa ser vigiada e controlada e, principalmente, que depende dos lugares de onde advêm os discursos.

O Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE\_SP) foi proposto como Projeto de Lei em 2015 (PL 1035/15) e aprovado pela Lei 16.279 de 8 de julho de 2016 no governo de Geraldo Alckmin (Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB). O PEE\_SP apresenta 21 metas, uma a mais que o PNE, em conformidade com este no que

---

<sup>101</sup> As noções de “Norte” e “Sul” não dizem respeito ao sentido estrito da localização geográfica. Sabido que o estado de São Paulo se encontra na região Sudeste e o estado do Amazonas na região Norte do país, se faz alusão ao conceito de linha abissal. As relações geopolíticas e econômicas do Brasil com as regiões Norte e Nordeste são historicamente marcadas por processos de dominação capitalista, colonialista e patriarcal. Como explica Santos (2007, 3–4), “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. “[...] Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro”.

trata a proposta central de cada uma delas. A especificidade da meta 21 do PEE\_SP viabiliza um modelo de formação para profissionais da Secretaria de Educação.

De acordo com o boletim do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), o PEE\_SP é resultado de uma luta de construção coletiva desde o ano de 1999. A proposta do plano estadual de educação virou Projeto de Lei no ano de 2003 na Assembleia Legislativa, mas, sem andamento pelo governo, foi arquivada em 2009. Com a criação do Fórum Estadual de Educação em 2010, a proposta do PEE\_SP foi realizada em um coletivo que reuniu 75 entidades participantes. O PEE\_SP aprovado, contudo, não foi o proposto pelo Fórum. Os representantes do governo do estado excluíram metas e estratégias e criaram outras sem discutir com as demais entidades representadas. Marcado por um processo difícil, o PEE\_SP foi aprovado com a retomada dos objetivos do Fórum após forte pressão ao governo, mas também com perdas como a retirada das questões de gênero e étnico-raciais (Noronha 2016).

A categoria “gênero neutro” utilizada na análise do Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE\_SP) (2016) demonstra a maior proximidade com as orientações presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014. Os pressupostos da conceitualização do gênero a partir da expressão enunciativa “erradicação de todas as formas de discriminação” corrobora a noção de apagamento dos sujeitos históricos. Essa prática discursiva está dispersa em várias partes do instrumento PEE\_SP. Nas passagens textuais que tratam das estratégias do plano para o cumprimento das metas, sofrem uma rotunda exclusão as referências que fazem alusão às questões de gênero presentes no texto do PNE (2014/2024). É possível ilustrar isso com uma das estratégias da Meta 7 do PEE\_SP:

7.27. Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, favorecendo a adoção das providências adequadas para viabilizar a construção da cultura de paz e ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no Estado) (Governo do Estado de São Paulo 2016, 19).

Essa estratégia é igual à do Plano Nacional de Educação 2014/2024, mas retira do texto do PNE, na estratégia "7.23", a passagem onde se lê: "como a violência doméstica e sexual" (Brasil 2014, 65). Percebe-se, dessa maneira, uma forma clara de censura a

quaisquer questões que fizessem relação explícita a uma problemática de gênero no instrumento do Plano Estadual de Educação de São Paulo.

O texto final aprovado do PEE\_SP, de acordo com o sindicato (AEOESP), precisa ser “avaliado à luz da correlação de forças da Assembleia Legislativa” em um cenário no qual três propostas eram discutidas. O projeto do governo tinha o apoio da maioria dos parlamentares; a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) subscreveu o projeto do Fórum Estadual de Educação e a bancada do Partido do Socialismo e Liberdade (PSOL) subscrevia a proposta das universidades (Noronha 2016). Os diferentes sujeitos e instituições, em vários níveis de atuação da prática discursiva, demonstram um processo de instabilidades em torno do PEE\_SP, no qual o conhecimento pedagógico perde relevância em meio às disputas das relações de poder.

É preciso levar em consideração, também, que o PEE\_SP quer parecer um documento técnico que prioriza resultados, contudo, não há maiores especificidades em relação ao contexto paulista. O caráter técnico e autoritário da política de educação paulista é uma crítica recorrente de práticas políticas da gestão do PSDB, partido de direita que tem ocupado o governo do Estado desde o ano de 2001 (Sanfelice 2010)<sup>102</sup>. Ao que parece, o PEE\_SP e a norma nacional, ou seja, o PNE, querem aparentar a regularidade nacional. Isto porque a cidade de São Paulo é o principal polo econômico do país e o eleitorado político mais representativo, dominado pela política de direita. As forças políticas de direita e neoliberais da região Sudeste (não exclusivamente, é claro) do país têm sido fortemente ativas nas causas e consequências das mudanças discursivas oriundas da crise política que toma corpo a partir do ano de 2013<sup>103</sup>.

A mudança discursiva em relação ao gênero no Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE\_SP) é no sentido de integração ao Plano Nacional de Educação de 2014/2024, ao mesmo tempo em que busca ser “idealmente” mais “neutro”, encarnando

---

<sup>102</sup> Um momento recente do caráter autoritário da gestão da educação paulista ganhou visibilidade nacional porque culminou em uma das maiores manifestações estudantis secundaristas. Em 2015, o governo do estado tentou impor uma reestruturação da rede escolar pública, mas sem diálogo efetivo com a comunidade escolar. A classe estudantil protestou contra a reestruturação com o movimento de ocupação das escolas, o qual ganhou notoriedade nacional. Com a ampliação da pauta estudantil, ocorreram ocupações de protestos nas escolas de outros estados (Miranda e Santos 2017).

<sup>103</sup> Em junho de 2013, surge um movimento estudantil paulista contra o aumento da passagem de ônibus, inspirado em acontecimentos anteriores ocorridos em Salvador (2003) e Florianópolis (2004). Devido ao crescimento dos protestos, outras pautas políticas aderiram ao movimento, de maneira que há uma multiplicidade de leituras possíveis sobre o momento que ficou conhecido como “jornadas de junho”. Contrário a essa expressão, pelo seu não caráter de insurreição, Singer (2013, 34) afirma que “setores de classe média de centro e de direita intuíram que havia ali uma oportunidade para expressar um mal-estar difuso com a situação do país”.

um documento de política como estritamente normativo, sem que ao plano esteja incorporada uma análise situacional, ou de diagnóstico, da educação no estado de São Paulo. Essa análise é uma parte importante dos planos de educação que geralmente precedem as metas e suas estratégias, algo que não foi possível encontrar no PEE\_SP, a exemplo dos demais planos analisados que apresentam as especificidades referentes aos dados educacionais de seus estados.

Já a integração das orientações de gênero em relação ao Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE\_PR) (2015) tem maior aproximação com as orientações no que tange à discriminação e à diferença. Desse modo, a categoria “favorável à mulher” é a que melhor possibilita identificar e caracterizar os pressupostos problematizados a partir dessa perspectiva.

O Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE\_PR) está composto por 20 metas e todas em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir do Decreto Estadual n.º 12.72, foi criado um Comitê Gestor em dezembro de 2014, vinculado ao Gabinete do Governador, à época Beto Richa do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB)<sup>104</sup>. O comitê foi constituído por 11 instituições e dentre as suas atribuições estava a coordenação da elaboração do PEE\_PR e sua validação, a ser submetido como projeto ao poder legislativo do estado, após a realização de audiências públicas (PEE\_PR 2015, 14). O projeto foi apresentado no ano de 2015 e marcado por tensões em relação ao gênero. O documento apresenta uma análise situacional do estado, na qual constam dados sobre a educação escolar quanto à escolarização, ao analfabetismo, dentre outras informações pertinentes. Contudo, não são apresentados quaisquer desses dados desagregados por sexo/gênero; ademais, ao longo de suas metas e estratégias, não se faz referência ao termo “gênero”.

Karina Mottin (2019) analisa a exclusão do termo “gênero” do PEE do Paraná a partir dos discursos parlamentares sobre a aprovação do plano na Assembleia Legislativa, marcada por tensões e disputas discursivas em torno da expressão “ideologia de gênero”. O projeto de lei teve 66 emendas apresentadas pelos/as parlamentares e, dentre estas, o pedido de exclusão da palavra “gênero” do documento final. A referida autora destaca

---

<sup>104</sup> No ano de 2015, a classe docente da rede estadual de ensino fez uma greve contra as medidas econômicas propostas pelo governo do estado, sendo então governador Beto Richa. O projeto de lei conhecido como “pacotão” foi retirado da votação após a reivindicação docente. Outra greve surgiu, além de docentes, e de outros servidores públicos, devido à reforma no sistema de previdência dos servidores públicos. A aprovação do projeto foi realizada no dia 29 de abril, quando ocorreu um confronto no qual professores/as saíram feridos/as devido à repressão da polícia militar aos protestos (Caleffi 2017).

todas as menções que foram excluídas do projeto inicial: “além da palavra gênero, foram retiradas do corpo do texto as expressões “diversidade sexual”, “LGBT” e “sexualidade” (Mottin 2019, 63). Ela também ressalta deputados/as de credo evangélico no protagonismo do discurso de manipulação da “ideologia de gênero” como “inconstitucional”, “contra a família”, “pela defesa das crianças”. Dentre as disputas discursivas, a autora destaca que apenas um deputado do Partido dos Trabalhadores foi a voz dissonante contra um suposto “plano escuso de destruição da família tradicional” (Mottin 2019, 64).

O PEE\_PR, no entanto, faz referência ao “problema do gênero” quanto ao respeito entre mulheres e homens. A valorização dessa noção de respeito está presente ao longo do PEE\_PR e consta já dentre as estratégias para a Meta 1, referente à universalização da educação infantil:

Propiciar, em regime de colaboração entre União, Estados e municípios, por meio das IES, a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, instrumentalizando-os para desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, bem como aprimoramento da formação para a diversidade étnica sobre questões culturais, ambientais, combate à discriminação, ao preconceito e à violência, bem como a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, respeitando as especificidades da faixa etária (Estratégia 1.3 – Meta 1) (Governo do Estado do Paraná 2015, 58).

Os pressupostos das orientações do gênero no Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE\_PR) efetivamente não dizem respeito a mudanças nas relações sociais de gênero. A noção de respeito ao longo do documento está baseada em uma visão que legitima valores heteronormativos. É nesse sentido que se observa outra estratégia da meta 1, que se refere à educação para filhos/as de mulheres carcerárias, sem a problematização sobre o perfil dessas mulheres e sem nenhuma menção à responsabilização dos homens. A estratégia afirma: “Estabelecer, em parceria com os municípios, programas de apoio à oferta de Educação Infantil nas unidades prisionais femininas para filhos de mulheres em privação de liberdade” (Governo do Estado do Paraná 2015, 60). O documento atenta para uma legislação federal existente<sup>105</sup>, mas não a problematiza no que tange à responsabilização também paterna e às questões de classe

---

<sup>105</sup> Art. 3º III – fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional).

social e étnico-raciais que esta realidade envolve<sup>106</sup>. A atenção para as mulheres é dada em um caráter homogêneo, pois, mesmo que o plano apresente a situação educacional do estado com relação aos dados étnicos e raciais, não há nenhuma estratégia que especifique realidades educacionais diferentes e que leve em consideração que sejam meninas ou mulheres negras e indígenas. Nesse sentido, o PEE\_PR, ao consolidar a expressão “respeito entre homens e mulheres”, não toca nas contradições que marcam as desigualdades entre mulheres e homens na educação e reafirma papéis sociais estereotipados em relação ao feminino.

Os pressupostos das orientações em relação ao gênero estão mais próximos da perspectiva da socialização e educação sociocultural das meninas e mulheres, buscando explicar a sub-representação feminina em áreas de Ciência e Tecnologia (C&T), por exemplo (Soares 2001). É nessa perspectiva que a estratégia do PEE\_PR, que trata da oferta de vagas em cursos *stricto sensu*, é afirmada: “Estimular a participação de mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros campos da ciência” (Governo do Estado do Paraná 2015, 87).

Apesar das aproximações problematizadas nos pressupostos das categorias “gênero neutro” e “favorável à mulher”, o plano do Paraná guarda aproximações e alguns distanciamentos em relação ao Plano Nacional de Educação de 2014/2024. A referência à diversidade, nesse sentido, é feita juntamente com a reportação ao Plano Estadual de Políticas para as Mulheres. Dentre as estratégias da meta 2, tem-se:

Assegurar que a educação das relações étnico-raciais, a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena, e dos ciganos, os planos nacional e estadual de cidadania, direitos humanos, e o plano estadual de política para mulheres sejam contemplados nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ações da educação básica, com o fortalecimento de estruturas institucionais de acompanhamento, respeitando as especificidades da faixa etária (Governo do Estado do Paraná 2015, 62).

A referência à existência de um plano estadual de política para mulheres no Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE\_PR) indica que há alguma menção a essas demandas no âmbito da educação. No diagnóstico da situação educacional, no entanto, como não há dados desagregados por sexo/gênero, por exemplo, não é possível perceber

---

<sup>106</sup> “No contexto brasileiro [...] o perfil de aprisionadas tem sido principalmente de jovens entre 18 e 33 anos, declaradas negras ou pardas, com ensino fundamental incompleto, respondendo por tráfico de drogas (flagradas com pequena quantidade de drogas) e mães solteiras”(Germano, Monteiro, e Liberato 2018, 29).

o enfrentamento da desigualdade de gênero a partir do documento da política, muito menos em uma perspectiva interseccional.

O estado do Paraná teve o seu primeiro Plano de Políticas para as Mulheres em 2014 com vigência até 2016. Atualmente, existe um segundo plano para o período de 2018 a 2021. Nos planos de 2014 e de 2018, os conceitos de equidade e igualdade de gênero são pressupostos basilares de suas elaborações e de seus objetivos no fomento da educação para a igualdade e cidadania (Santos, Rezende, e Batista 2018). O PEE\_PR cita o Plano de Políticas para as Mulheres do Estado, o qual tem pressupostos alinhados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, mas também faz referência de alinhamento ao Plano Nacional de Educação de 2014/2024. Ao encontro do que analisa Mottin (2019), sobre os discursos parlamentares na aprovação do plano estadual, na prática discursiva do documento pouco interessa efetivamente o que seja “favorável” à mulher, mas sim o que mantém uma ordem baseada em valores patriarcais e heteronormativos.

Em relação aos planos analisados, a partir de problematizações da categoria “sensível ao gênero”, há diferenciações importantes no modo de serem vistas como mais ou menos distanciadas da perspectiva da política nacional. Assim, os planos de educação dos estados do Maranhão e do Amazonas são analisados a partir daquela categoria, mas apresentam singularidades que se distanciam quantos aos pressupostos em relação às questões de gênero.

O Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE\_MA), Lei Nº 10.099 de 11 de junho de 2014, teve sua aprovação no então governo de Roseana Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB)<sup>107</sup>. O PEE\_MA apresenta 22 metas, portanto, duas a mais que o Plano Nacional de Educação 2014/2024 e sua especificidade já deixa clara uma diferença significativa em relação às questões de gênero. A Meta 7 do PEE\_MA, “Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais)”, não encontra nenhuma referência no PNE. A outra especificidade do PEE\_MA diz respeito à Meta 22, referente

---

<sup>107</sup> De acordo com Souza e Lima (2012, 471), o PEE\_MA não teve nenhuma referência no plano de governo proposto em campanha pela governadora Roseana Sarney que, no ano de 2011, iria assumir o seu quarto mandato – apesar de existir uma atenção para o gênero dentre as suas propostas para a educação do estado. Até então, conforme os autores, o PEE do estado do Maranhão estava pendente há 23 anos.

a investimentos do estado e dos municípios de “no mínimo 40% de suas receitas para a melhoria do sistema educacional” (Governo do Estado do Maranhão 2014, 28).

Desse modo, no Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE\_MA) (2014), as questões de gênero estão contempladas de forma integrada às orientações que existiam no projeto do PNE proposto em 2010 para o decênio 2011/2020, conforme a afirmação no próprio PEE\_MA (Governo do Estado do Maranhão 2014, 3): “as metas e estratégias aqui estabelecidas estão em consonância com as do Plano Nacional de Educação (2010-2020) num regime de colaboração mútua, visando à superação dos desafios educacionais da realidade maranhense”.

A extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)<sup>108</sup> era uma secretaria dentro do Ministério da Educação (MEC) que articulava ações na perspectiva da inclusão e diversidade. Com referência a ela, o PEE\_MA afirma:

As Diversidades e Temas Sociais estruturam as ações do MEC voltadas à redução de desigualdades no espaço escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, além de pautar o processo educativo na compreensão e no respeito à diversidade. A proposta tem foco no combate às desigualdades étnico-raciais, fiscais, ambientais, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural, que não devem criar um fosso entre o currículo obrigatório e as diversidades e temas sociais, de acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) (1.1.4.5 Diversidades e Temas Sociais) (Governo do Estado do Maranhão 2014, 13).

O documento PEE\_MA tem a peculiaridade de apresentar "Modalidades e Diversidade da Educação Básica" sobre "diversidades e temas sociais", pautando-se ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mesmo que neste documento não haja questões de gênero problematizadas pela categoria “gênero neutro”. O PEE\_MA demonstra que o texto da LDB não deixa de possibilitar uma interpretação sobre a diversidade na política de educação no que cabe à compreensão da "parte diversificada" obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. Conforme o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil 1996).

---

<sup>108</sup> Extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no governo de extrema direita de Jair Bolsonaro.

A abordagem de gênero é no PEE\_MA um tema presente na política de educação daquele estado, compreendida como pressuposto estruturante de ações no combate às desigualdades. Assim, a referência às questões de gênero está presente no PEE\_AM desde o nível da educação infantil, dentre as suas estratégias, e demais níveis do ensino. Do mesmo modo, o documento tem atenção para as questões de desigualdades raciais e de classes sociais ao realizar a análise de diagnóstico do plano. Um exemplo visível diz respeito ao censo do acesso ao ensino superior no estado, como se afirma:

A distribuição da matrícula por cor/raça demonstra que apenas 0,5 dos estudantes de nível superior declaram ser negros. Um fato no mínimo curioso já que temos uma população de negros bem acentuada no Estado, sendo São Luís a segunda cidade de maior contingente negro do Brasil. Considerando a distribuição por gênero, a maioria dos alunos de nível superior são do sexo feminino. Contudo, os homens estão mais presentes nos cursos de bacharelado e as mulheres nos cursos de licenciatura (Governo do Estado do Maranhão 2014, 14).

Essa realidade não é uma peculiaridade do Maranhão. As desigualdades raciais e econômicas, que afetam de maneira significativa a conquista da educação pública e de qualidade, são históricas e estruturais no país. Recente pesquisa realizada pelo IBGE (2018) afirma que houve um crescimento significativo no acesso de pessoas negras (pretas/pardas) ao ensino superior, bem como na taxa de frequência de crianças na creche e na escola. As dificuldades continuam, pois, esses dados não refletem necessariamente a diminuição da desigualdade de raça, classe e gênero imbricados na realidade social brasileira.

A meta 7 do Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE\_MA) é o exemplo mais significativo do compromisso com a perspectiva da diversidade em uma noção crítica próxima ao conceito explicitado no projeto de Lei do Plano Nacional de Educação proposto em 2010. O documento aponta parcerias importantes para o alcance da meta, como a da Secretaria Estadual da Mulher e a da Secretaria Estadual de Igualdade Racial. Assim, a Meta 7 do PEE\_MA apresenta, em todas as suas estratégias, ações que contemplam as questões de gênero e étnico-raciais, de modo a incluir o fomento da temática de gênero no âmbito da educação indígena, quilombola e do campo. É significativa principalmente a estratégia que trata de garantir orçamento específico para atingir a meta, apontando um efeito discursivo importante, uma vez que trata do aspecto econômico.

A categoria “sensível ao gênero” também foi utilizada na análise do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE\_AM), mas diferentemente do plano do Maranhão, o discurso sobre “o gênero” diz respeito a um tema, não a uma compreensão crítica e problematizadora da realidade educacional.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas, Lei Nº 4.183 de 26 de junho de 2015, foi aprovado na Assembleia Legislativa no então governo de José Melo (Partido Republicano da Ordem Social – PROS). O PEE\_AM apresenta 22 metas e as especificidades em relação ao Plano Nacional de Educação 2014/2024 da meta 21 e 22 dizem respeito, respectivamente, à educação escolar indígena e à conectividade (acesso à internet). A aprovação do projeto de lei ocorreu em meio à polêmica também com o termo “gênero” por grupos religiosos que exigiam a sua exclusão e o termo foi substituído por “diversidade” ao longo das estratégias do PEE\_AM. Em fala para a imprensa local sobre o consenso para a aprovação do plano, o então Secretário de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) Rossieli Soares<sup>109</sup> afirmou:

O plano não trata do conteúdo. Isso é discussão curricular. Não podemos entender educação a partir de gênero, e sim, tratar com atenção especial a educação sexual. O plano tem que ser para todos, não pode haver intolerância, tem que respeitar a diversidade, mas o ponto fundamental é a qualidade da educação (Conforme publicado no Jornal acritica.com) (Brilhante 2015).

Desse modo, a referência às “questões de gênero e diversidade” está no PEE\_AM, na análise situacional em relação à valorização dos/as profissionais do magistério, mas, curiosamente, não consta entre as estratégias das metas do referido plano.

Ressalte-se que a formação inicial e a continuada, acima mencionadas, devem propiciar, dentre outros: [...] inclusão das questões relativas à educação dos estudantes deficientes [sic], transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas (Governo do Estado do Amazonas 2015b, 111).

O plano estadual do Amazonas (PEE\_AM) é analisado desde a categoria “sensível ao gênero” porque as práticas discursivas para a sua consolidação disputam o lugar do

---

<sup>109</sup> Como Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), Rossieli Soares atuou diretamente na atual reforma do Ensino Médio e na versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação à qual também manteve o tom de conciliação pela expressão “diversidade” quando ocorreu a mesma polêmica sobre o gênero para a aprovação da BNCC. Em cargos relacionados com a educação, sua ligação política sempre foi com partidos de direita, e atualmente é secretário de estado de educação em São Paulo do governo de João Dória (PSDB).

gênero no plano, como na passagem acima. Mas, ao longo de todo o PEE\_AM, é difícil notar referências concretas de educação sensível ao gênero.

Observa-se uma mudança das práticas discursivas em relação ao PEE\_AM de 2008 (Lei Nº 3.268, de 7 de julho de 2008) em que existia<sup>110</sup> a afirmação mais contundente sobre uma problemática de gênero no diagnóstico para a formação docente. Assim, no plano anterior, com o tema transversal “Trabalho e Consumo” como parte do currículo de formação, era afirmado que:

O trabalho infanto-juvenil, o mercado informal, subemprego e desemprego, a deterioração do valor dos salários nas diferentes profissões/ocupações, as desigualdades entre homens e mulheres nas oportunidades de emprego e salário, as formas de discriminação ainda existentes no mercado de trabalho em relação às mulheres, negros, pessoas com mais idade são conteúdos fundamentais. A partir da análise de um tipo de trabalho significativo da região, pesquisar se é uma atividade predominantemente masculina ou feminina, se é um trabalho igualmente distribuído entre os sexos, se os brancos e negros têm o mesmo salário para igual função e possibilidades iguais de ascensão profissional (Governo do Estado do Amazonas 2008, 103).

O PEE\_AM atual, 2015, cita criticamente a formação docente em relação ao distanciamento da realidade escolar. Porém, muitas das suas estratégias apontam efeitos discursivos distanciados do contexto escolar como um todo. Isso vai desde a formação inicial às práticas docentes em sala de aula, no que diz respeito às questões de gênero e sua complexidade interseccional.

O discurso do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE\_AM) constrói uma abordagem que considera as questões de gênero, mas as distancia de temas como o da “educação sexual”. Além disso, há uma vaga perspectiva de concretização da possibilidade de que o tema da “educação sexual” possa ser abordado, como proposto na estratégia “3.1”:

Participar das discussões nacionais sobre o programa nacional de renovação do Ensino Médio, por meio de fórum permanente, a fim de inovar com a implantação de ações que promovam abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens,

---

<sup>110</sup> Dos quatro Planos de Educação analisados nessa pesquisa, foi possível constatar que somente o estado do Amazonas possuía um plano anterior referente ao cumprimento da Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que tratava do Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2010, informação também constatada em Souza e Menezes (2016). O plano de educação do Amazonas considerado na análise é o que está vigente, aprovado em 2015, comparado ao plano anterior, do ano 2008, para a constatação da mudança discursiva em relação ao gênero.

tecnologia, cultura, esporte, educação para o trânsito e educação sexual; (Governo do Estado do Amazonas 2015b, 35).

Outra estratégia afirma: “3.11. Implementar políticas de prevenção à evasão, abandono escolar, motivada por quaisquer preconceitos ou discriminações sociais, sexuais, religiosas, culturais e etnorraciais” (Governo do Estado do Amazonas 2015b, 36). A problemática está presente, mas o documento situa apenas quando trata do ensino médio.

Diferentemente, no PEE\_AM de 2008, dentre os Objetivos e Metas para o ensino fundamental, afirmava-se no item “8”:

Proceder à análise sistemática dos programas do livro didático disponibilizados pelo Ministério da Educação, observando, entre outros critérios, a adequada abordagem das questões de gênero, etnia, cultura, natureza, sociedade, rejeitando textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro, dos quilombolas, do índio e do idoso, a partir da vigência deste Plano (Governo do Estado do Amazonas 2008, 27).

O referido plano também trazia, dentre as suas proposições, o título “Educação e Diversidade”, no qual afirmava, entre as suas diretrizes, tanto um preceito em relação à equidade de gênero quanto a presença de temas transversais, como questões de gênero, nos currículos:

- Construção e organização de escolas no campo, privilegiando os cidadãos que nele habitam, garantindo o acesso, o respeito às diferenças regionais, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade [sic] entre os gêneros.
- Estabelecimento de estruturas curriculares, voltadas para um projeto de desenvolvimento rural sustentável, agregando elementos de transversalidade como questões de raça, gênero, etnia, produção de sementes, patentes, inovações na agricultura, justiça social, terra e meio ambiente (Governo do Estado do Amazonas 2008, 86).

Na renovação do plano do estado, portanto, se constatam práticas discursivas que sinalizam as questões de gênero “ao menos para considerá-las” como uma temática<sup>111</sup>. Os pressupostos que o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE\_AM) faz em relação às questões de gênero e diversidade são, nesse sentido, mais próximas de uma integração ao Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Neste, a diversidade, ao mesmo

---

<sup>111</sup> Um grupo de docentes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) participou ativamente na elaboração do PEE-AM e foi responsável por incluir as questões de gênero no plano, propondo modificações importantes que não foram todas consideradas. Apesar da falta desse registro do processo de elaboração do plano, o documento permite inferir que houve uma tensão e disputas para a inclusão da temática de gênero no texto final.

tempo que discursivamente inclui, também marginaliza, uma vez que não há enfrentamento. A diversidade sempre tem que ser evocada politicamente, posto que, face à desigualdade na educação, é uma problemática interseccional, portanto, complexa e inerente à realidade social.

Qual padrão de qualidade responde às necessidades de combater as desigualdades educacionais em relação às questões de classe, “raciais”/étnicas, de localização geográfica e de gênero, nas estratégias do plano de educação? Afirmá-las, como na análise situacional do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE\_AM), sem a sua problematização crítica e comprometimento financeiro torna sem efeito as medidas de enfrentamento das desigualdades sociais nos contextos escolares<sup>112</sup>.

A proposta da estratégia “7.5” para “desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, indígena, quilombola, do campo, prisional e socioeducativa” (Governo do Estado do Amazonas 2015b, 70) demonstra que o foco está nos resultados estatísticos. Além disso, produz o silenciamento no que diz respeito a entender tal processo como escolarização de classe, “raça”/etnia e gênero, e como isso conta para uma problematização da qualidade da educação.

Mesmo que as questões de gênero tenham sido citadas em algum momento da análise situacional do plano do Amazonas (PEE\_AM), não é representativa de uma proposta problematizadora da realidade educacional. O risco da apropriação da diversidade sem um entendimento interseccional crítico, problematizador e de luta é também o da integração da perspectiva de gênero em discursos que o despolitizam conceitualmente e não propõem transformação social em prol da igualdade de gênero.

---

<sup>112</sup> Um facto disso é que o estado do Amazonas concentra a maior estatística de povos indígenas do Brasil e as estratégias da meta referentes à educação escolar indígena são confrontadas com uma realidade de 0,5% de discentes indígenas no ensino superior (Ipea 2018), por exemplo. Também os dados desagregados por sexo na educação indígena são escassos.

Quadro 5: Síntese comparativa dos planos estaduais de educação quanto às categorias de análise de gênero

PEE	Categoria de abordagem	Propostas e/ou perspectivas	Efeitos
<u>PEE SP 2016</u>	“gênero neutro”	Enfoque na discriminação e preconceito; princípios em relação à diversidade étnico-racial; acompanhamento de situações de discriminação e violência na escola; prevenção à evasão motivada por discriminação.	Não apresenta análise situacional ou de diagnóstico; alinhamento ao PNE 2014/2024; não especifica o sujeito da discriminação, retira todas as referências às questões de gênero.
<u>PEE PR 2015</u>	“favorável à mulher”	Enfoque no respeito entre homens e mulheres; estratégias específicas para as mulheres, como a formação em áreas de baixa representatividade feminina; apresenta estratégias em relação às questões étnico-racial.	Não apresenta dados desagregados por sexo/gênero; concilia alinhamento ao PNE e ao plano estadual de políticas para as mulheres; consolida uma perspectiva heteronormativa.
<u>PEE MA 2014</u>	“sensível ao gênero”	Enfoque nas desigualdades étnico-raciais e de gênero; estratégias para garantir a transversalidade de temas nas práticas pedagógicas; estratégias para produzir livros didáticos com a perspectiva de gênero; estratégia financeira de cumprimento das propostas em relação às questões de gênero.	Apresenta meta específica de “Diversidade e Temas sociais”; alinhamento com o projeto de Lei de 2010 referente ao PNE de 2011; parceria com outros órgãos de atenção às questões de gênero e étnico-raciais; perspectiva crítica e transformadora.
<u>PEE AM 2008; 2015</u>	“sensível ao gênero”	Enfoque nas questões de gênero como tema; inclusão das questões de gênero na formação inicial e continuada docentes; cita o tema da educação sexual; políticas de combate à violência na escola, como a doméstica e sexual.	O único plano de educação que está na sua segunda planificação. O primeiro é do ano de 2008. Este foi mais explícito quanto à perspectiva de gênero na formação docente, explícita, por exemplo, a necessidade da abordagem da “orientação sexual”. O atual plano de educação demonstra mudanças no discursivas dissociando temas educativos de questões de gênero.

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2020

#### 4.2.3 – Ao nível do plano municipal de educação: repercussões e dinâmicas locais do “gênero”

O Plano Municipal de Educação da cidade de Manaus, Lei Nº 2.000 de 24 de junho de 2015, foi aprovado pela Câmara Municipal na gestão do prefeito Arthur Virgílio Neto (Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB). Do Projeto de Lei (PL) 190/2015, em um clima de tensão na galeria da Câmara Municipal de Manaus, foi retirada a expressão “identidade de gênero”, considerada como polêmica. Conforme relatam Calderipe e Jesus (2017), no dia 22 de junho de 2015, grupos de militantes LGBTQIA+, docentes, estudantes e grupos religiosos se organizaram para acompanhar a discussão do PL, com cartazes de visões antagônicas. Ouviram-se, respectivamente, protestos contrários à retirada da temática de gênero e orações pela retirada da “ideologia de gênero”. Dentre os parlamentares da Câmara, “três vereadores se opuseram às emendas que retiravam gênero do PME” (Calderipe e Jesus 2017, 5), porém, o noticiário do G1 afirmou que “o PL foi aprovado por unanimidade” em uma matéria intitulada “Câmara aprova Plano de Educação sem identidade de gênero, em Manaus” (G1 AM 2015).

O Plano Municipal de Educação de Manaus (PME\_MAO) tem em suas metas e estratégias uma maior proximidade com o PNE de 2014/2024 e não faz referências mais específicas em suas estratégias ao Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE\_AM) para além do que é preconizado pelo Plano Nacional. O PME\_MAO também não apresenta nenhuma análise situacional ou de diagnóstico da educação escolar no município, de modo que suas 20 metas e 216 estratégias não estão contextualizadas e justificadas por dados que possibilitem a compreensão de especificidades locais que apontem ao/à leitor/a as demandas face às desigualdades na educação na cidade de Manaus.

A integração das questões de gênero ao Plano Municipal de Educação de Manaus (PME\_MAO) (2015) é problematizada a partir da categoria “gênero neutro”, uma vez que, dentre as suas diretrizes, a “erradicação de todas as formas de discriminação” está alinhada com o Plano Nacional de Educação (2014/2024).

As questões de gênero, nesse sentido, emergem no conjunto de algumas problemáticas da realidade escolar como um facto da “realidade dada”, como discriminação, por exemplo, mas ignoradas como política e não sendo objeto da educação. As estratégias que fazem menção às discriminações e violência na escola, a exemplo dos demais planos de educação, estão distanciadas da realidade escolar, pois o

caráter normativo e de gerenciamento é predominante. O PME\_MAO apenas recorre à legislação existente sem que seja possível identificar como ocorre a sua releitura e interpretação para as demandas locais. É um plano local que não apresenta as especificidades da educação para as quais deve estar direcionado o seu foco enquanto política educativa ao nível do município.

A educação municipal sofreu forte pressão de parlamentares da prefeitura de Manaus no clima das tensões da discussão sobre o Plano Nacional de Educação de 2014/2024 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a Câmara Municipal propôs, ainda em dezembro de 2015, o Projeto de Lei (PL) 389, que proibia a “ideologia de gênero” nas escolas. A Lei Nº 439 foi então promulgada em 03/03/2017 e regia a proibição “na grade curricular das escolas [...], as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero”. E afirmava: “Art. 2º. Considera-se, para efeito desta Lei, como ideologia de gênero a ideologia segundo a qual os dois sexos, masculino e feminino, são considerados construções culturais e sociais” (Câmara Municipal de Manaus 2017).

A partir da iniciativa de um grupo chamado ADVERSA, que reuniu docentes e pesquisadores/as, no ano de 2016 foi “protocolado junto aos Ministérios Públicos Federal e Estadual, Defensorias Públicas do Amazonas e da União e na Câmara Municipal de Manaus um conjunto de documentos alegando a inconstitucionalidade daquele Projeto de Lei, uma ação que contou com a adesão de mais de 400 assinaturas” (Calderipe e Jesus 2017, 5). No ano de 2018, o Tribunal de Justiça do Amazonas suspendeu os artigos 1º e 2º da referida Lei Nº 439 até a decisão final do pleito<sup>113</sup>. Por fim, em fevereiro de 2019<sup>114</sup>, o órgão votou por unanimidade a confirmação da sua inconstitucionalidade, que tinha sido justificada já na sua suspensão. Mesmo que o plano do município não faça quaisquer menções ao gênero, porque está alinhado com os pressupostos do “gênero neutro”, houve uma tentativa de impor à força de lei uma proibição explícita. Isso demonstrou o efeito das práticas discursivas que tomaram a política educativa em relação às questões de gênero no país<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> TJAM suspende artigo de lei que veta debate sobre gênero sexual nas escolas de Manaus (Atual Amazonas 2018). <https://amazonasatual.com.br/tjam-suspende-artigos-de-lei-que-veta-debate-sobre-genero-sexual-nas-escolas-de-manaus/> (Acesso em 08/06/2020).

<sup>114</sup> TJAM considera inconstitucional lei que proíbe discussão de gênero em escolas (Cavalcante 2019). <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/tj-am-considera-inconstitucional-lei-que-proibe-discussao-de-genero-em-escolas-de-manaus> (Acesso em 08/06/2020).

<sup>115</sup> Muitas decisões sobre a presença ou proibição da abordagem de gênero na educação, principalmente em planos municipais, ocorreram em decisões ajuizadas, e em todos os Tribunais de Justiça foram consideradas

No panorama do movimento das práticas discursivas sobre o gênero na política de educação nacional, é possível demonstrar, portanto, como o curso não linear dessa política resulta em diferentes formas de regulação e discurso que estão presentes nas apresentações dos planos. As mudanças discursivas em relação ao gênero movem-se na instabilidade das relações entre instituições, processos econômicos, sujeitos, gestão etc. A construção de uma ordem interna sobre o gênero no âmbito dos documentos da política aponta, assim, para o disciplinamento escolar. Fundamentalmente afirma, por um lado, o próprio “gênero” como “o problema”, distanciando-o e dissociando-o de problemáticas pertinentes e, por outro lado, de relações sociais de poder que podem ser moldadas pela política educativa.

#### 4.2.4 – Considerações sobre as práticas discursivas em relação ao gênero nos planos de educação

As perspectivas de gênero na política de educação do Brasil possibilitam demonstrar como, nos diferentes níveis da política, “o problema do gênero” é discursivamente construído em vários direcionamentos do seu entendimento. O movimento das práticas discursivas em torno da problemática do gênero na educação escolar não está propriamente em uma preocupação com a escola e os sujeitos da comunidade escolar, uma vez que diferentes formas discursivas de distanciamento e dissociações são produzidas entre as questões de gênero e o contexto escolar. Assim, as relações macro, meso e local da política não são explicativas em si mesmas sem uma interação do movimento das práticas discursivas no modo como representam, interpretam e disputam o discurso sobre as questões de gênero na educação escolar.

No conjunto da abordagem sobre os planos de educação, alguns pontos são destacados ainda para chamar a atenção para uma narrativa política que tenta despolitizar o gênero e deslegitimar seus efeitos na realidade concreta da educação escolar.

A não preocupação com as questões de gênero pela perspectiva do equilíbrio *versus* desequilíbrio de estatísticas não colocou nenhuma problemática significativa para a política de educação, pois ignora o processo de escolarização como de gênero. A escolarização, no entendimento foucaultiano de dispositivo, concerne a “uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas

---

inconstitucionais quaisquer tentativas proibitivas da discussão das questões de gênero no contexto escolar. A judicialização da política, portanto, também ocorreu na educação em relação à abordagem de gênero.

e não discursivas” (Veiga 2002, 91). Desse modo, é uma estratégia em jogos de poder relacionada ao saber de deles nasce e os condiciona.

Cynthia Veiga (2002, 97) analisa as condições das possibilidades da escolarização em um diálogo teórico entre a perspectiva das estratégias de controle que produzem o sujeito em Foucault e a perspectiva do processo civilizador de Elias para afirmar que as condições de escolarização da sociedade se tornam possíveis pela “monopolização dos saberes elementares pelo Estado”.

A associação dos saberes pedagógicos produzidos a partir do século XVI às técnicas de controle social, em direção à produção do dispositivo escolarização, somente se tornaram possíveis quando o Estado monopolizou tais técnicas e saberes, no momento em que se tornou definitivamente necessário para o programa civilizador a incorporação dos pobres na sociedade civilizada (Veiga 2002, 97).

A autora destaca, dentre as implicações desse processo, a homogeneização nas escolas das relações sociais de gênero “para o estabelecimento de uma cultura masculina no tratamento das relações individuais e sociais, na definição dos papéis sexuais e na consolidação de uma sexualidade contida na dinâmica destes papéis e no núcleo familiar”. Ao mesmo tempo, predomina uma cultura étnica, branca e de classe, “ao difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia” (Veiga 2002, 100).

Do ponto de vista da problematização das questões de gênero nos planos de educação, essa análise vai ao encontro de um aspecto muito palpável observado nestes documentos. O caráter normativo da política educativa é reforçado por práticas discursivas que fazem referência a normas sociais hegemônicas da concepção de “família”, de papéis sociais de “mulheres” e de “homens” que direcionam a concepção técnica da política como “eficiência” e “qualidade”. Contudo, um aspecto a ser pautado diz respeito ao monopólio do saber pelo estado já não ser tão visível, ao menos na definição da política pública de educação.

A concepção política de educação considera diferentes grupos de interesses, a perspectiva gerencialista, níveis diferenciados de governança e a possibilidade de reação de resistência dos sujeitos no processo de subjetivação. Tal política tem aspectos mais complexos também face à escolarização, construída na correlação de forças das práticas discursivas do que entra e sai da sala de aula. Os documentos de política, portanto,

movimentam muito mais do que normas a serem seguidas e interpretadas, pois seus discursos têm efeitos nas realidades concretas dos contextos escolares.

Um ponto a se destacar é a noção de diversidade, como supostamente abrangente e inclusiva. Contrariamente, é evocada com a capacidade discursiva de distanciar e dissociar as questões de gênero do contexto da escola em assuntos cruciais que implicam o aprofundamento da sua discussão. Isso é possível constatar nos planos quando há referência à discriminação e violência na escola, ou ainda, com referência à educação sexual na formação docente, mas pautando-se em pressupostos da categoria “gênero neutro” ou “favorável à mulher”. Esta é uma forma de não problematizar a educação normatizadora da concepção hegemônica das relações sociais de gênero, de individualizar os problemas sociais ignorando os processos interseccionais de classe, “raça”/etnia e gênero, e despolitizar o gênero histórica e socialmente.

Outro ponto a se destacar nos planos de educação é a visão fragmentada e o não entendimento conceitual do gênero como categoria de análise e científica. Isso fica demonstrado no facto de que “gênero” é um tema que aparece em alguns momentos das etapas da educação básica e não como um dos objetivos da política de educação. Essa exceção é apenas observada no plano do Maranhão. Tal superficialidade fica enredada em um discurso da diversidade sem potencial transformador das relações sociais de poder que fazem com que o gênero em intersecção com classe e “raça”/etnia não seja constituído como política pública.

Por fim, também é notória de questionamento a aplicabilidade das metas e estratégias. Ou melhor, falta ainda maior clareza sobre a exequibilidade das estratégias que tocam diretamente as questões de gênero no contexto escolar. Para melhor compreender como a política de educação trata as questões de gênero na dimensão dessa última questão, é importante se atentar para o modo como ocorre a integração (ou não) da perspectiva de gênero na formação inicial de professoras e professores. Assim, as problematizações em relação aos planos de educação instigam a pensar nas práticas discursivas da política educativa mais especificamente em relação à formação docente, posto que esta tem efeito significativo no mundo da sala de aula.

#### 4.3 – Integração da perspectiva de gênero na formação inicial docente

A análise da política de educação nos níveis macro, meso e local, baseada nos planos de educação no Brasil, possibilitou demonstrar a não linearidade e a

imprevisibilidade das práticas discursivas em relação ao conceito de “gênero” na educação escolar. Tal movimento constitui um panorama diverso dos contextos escolares em diferentes regiões do país, mas também no que diz respeito ao modo como a política projeta a atuação docente face às demandas e desafios da educação escolar. Nesse sentido, se faz interessante a abordagem das questões de gênero na política de formação inicial de professoras e professores.

A presença do tema “gênero” nos currículos de formação docente é uma das premissas básicas no âmbito da discussão sobre gênero e educação, assim que figura como uma medida ou estratégia em diferentes políticas de gênero. O tema desta seção tem em vista que o currículo é um dos instrumentos da política educativa mais significativos nos níveis de um quadro normativo, bem como nos níveis de um quadro operativo em que a relação gênero e educação pode ser entendida e produzida. O objetivo é mapear padrões de integração da perspectiva de gênero na formação inicial de professoras e professores. Justifica-se essa abordagem para o entendimento de como o movimento da política em relação ao gênero tem sido traduzido ao nível dos currículos; estes não são neutros e nem apolíticos, posto que pressupõem ainda projeções de futuro.

A formação inicial, continuada e de capacitação dos/as profissionais docentes deve ser promovida, em regime de colaboração, pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Brasil 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/1996, estabelece os fundamentos<sup>116</sup> da formação dos/as profissionais da educação que devem ser contemplados no Plano Nacional de Educação. O PNE (Brasil 2014, 78), em sua Meta 15<sup>117</sup>, expõe as estratégias para garantir a formação superior em licenciatura para os/as docentes da educação básica. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, é de “responsabilidade direta da União” fazer “a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil 2017, 21).

---

<sup>116</sup> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação. Art. 61. LDB Lei 9394/1996) (Brasil 1996).

<sup>117</sup> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE 2014, 80).

A formação docente, portanto, compreende um conjunto de políticas que devem estar integradas e alinhadas entre si. Na esteira das normativas daqueles documentos, parti das últimas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que definem as regras e dimensões curriculares e considere os Planos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura que devem respeitar as normativas das legislações educacionais.

Para atingir o objetivo proposto, analiso os discursos em relação ao gênero nos seguintes documentos: “Resolução CNE/CP Nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; “Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”; “Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”, substituído pela “Resolução CNE/CP Nº 2/2019. Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica<sup>118</sup> (BNC-Formação)”<sup>119</sup>. Também analisei os Projetos Político Pedagógicos de Cursos (PPCs) de licenciatura presenciais oferecidos em Manaus na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para ilustrar a integração da presença ou ausência discursiva do tema “gênero” nos cursos que formam os/as docentes para a educação básica. Em conjunto, esses documentos são analisados em face do panorama nacional e em seus contextos, bem como tendo em vista ainda o panorama da política internacional<sup>120</sup>, que orienta a inclusão de “gênero” nos currículos de formação docente como medida ou estratégia.

---

<sup>118</sup> Outras resoluções não foram consideradas para a análise por terem sido revogadas ou porque são resoluções apenas de correções de prazo ou de texto ou ainda que se tornaram sem efeito a partir da atual resolução em vigência. Assim, priorizei as que julguei mais significativas para a tese.

<sup>119</sup> A partir desse momento, vou me referir à Resolução CNE/CP Nº 2/2019 apenas como BNC-Formação para facilitar a diferenciação quando eu me referir às demais Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2015.

<sup>120</sup> Por exemplo: Plataforma de Ação de Pequim (1995, 174). Objetivo estratégico B.4. Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação: g) apoiar e realizar estudos e pesquisas sobre questões de gênero em todos os níveis de ensino, especialmente no de pós-graduação em instituições acadêmicas, e aplicá-los na elaboração de currículos, inclusive currículos universitários, de livros de texto e material didático e na formação de pessoal docente; Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000, 23): 61. No ambiente de aprendizagem, o conteúdo, objetivos e contexto da educação devem estar livres do viés relativo aos gêneros e dar estímulo e apoio à igualdade e ao respeito. Isso inclui os comportamentos e atitudes dos professores, o currículo e os livros didáticos e a interação entre os alunos; Declaração de Incheon (2015, 32). Estratégia: enfatizar a equidade, inclusão e igualdade de gênero: 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.

#### 4.3.1 – A ruptura das práticas discursivas sensíveis ao gênero na formação docente

A presença das questões de gênero na política nacional de formação docente apresentava, desde os anos 2000, aspectos positivos quanto ao processo de promoção de programas/cursos, o crescimento e surgimento de novos grupos de estudos e pesquisas nas universidades e a produções de teses e dissertações debatendo e produzindo conhecimento sobre a temática. Mas, começou a sofrer fortes impactos com a mudança do governo federal em 2015. As produções acadêmicas<sup>121</sup> no âmbito desse panorama refletem como as questões de gênero na política educativa foram e estão sendo construídas em formas contingentes e de disputas, produzindo um direcionamento de resistências para a problemática de gênero na educação.

Nina Madsen (2008), ao mapear a agenda de gênero nas políticas de educação do Brasil, de 1996 a 2007, observou que os programas educacionais chegavam dispersos nas escolas. Sandra Unbehaum (2014, 26), ao analisar como ocorria a inserção das questões de gênero nos cursos de pedagogia, notou o descompasso entre a existência de políticas educacionais favoráveis à temática nos currículos e a inexistência de disciplinas na formação inicial. Unbehaum constatou as tensões entre docentes líderes de grupos de estudos e pesquisas sobre gênero em torno do enfoque de gênero como disciplina ou como tema transversal na formação docente. Ana Paula Costa (2017) pesquisou as percepções de um grupo de professoras, em São José do Rio Preto (SP), como mulheres e docentes após terem participado do programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE)<sup>122</sup>. Ela constatou que o impacto, apesar de não ter transformado a visão ainda heteronormativa, foi importante porque assinalou um início de reflexões, questionamentos e sensibilidades

---

<sup>121</sup> Em uma pesquisa de dados no Google acadêmico do Brasil sobre a produção acadêmica com os termos de busca “política de educação e gênero” e “política de gênero e educação”, foi possível registrar 69 trabalhos entre artigos e teses/dissertações. No ano de 2015, estes corresponderam a 39 trabalhos, em 2016, foram somente 9, em 2017, foram 8, em 2018, apenas 4, em 2019, foram 6 e, em 2020, com busca até finais de setembro, foram apenas 3 trabalhos registrados. Esta busca, apenas de caráter exploratório durante o desenvolvimento da tese, talvez sinalize possíveis efeitos concretos no pós golpe de uma política de ataque à igualdade de gênero, sobre o qual caberia realizar uma pesquisa e análise profundas para saber até que ponto tal aparência é aproximativa da realidade ou não.

<sup>122</sup> O curso Gênero e Diversidade na Escola “é resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O objetivo do projeto é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual” (Brasil 2009, 9–10).

antes não realizadas pelas próprias professoras. Érica Rotondano (2019) analisou a política de formação continuada em sexualidade realizada pela Secretaria Municipal de Manaus (AM) e observou a coexistência de diferentes entendimentos sobre sexualidade e gênero durante o curso oferecido, bem como a geração de tensões que crescia como reflexo da política nacional contrária à temática, criando grandes desconfortos para as formadoras dentro das escolas.

Esse breve cenário de produção acadêmica, que abrange o período das últimas duas décadas sobre a integração da perspectiva de gênero a partir dos programas de formação para professoras e professores, demonstra o constante processo de instabilidade no qual as questões de gênero foram construídas na e pela política. Os dois primeiros trabalhos realizam suas análises em um contexto favorável à integração da perspectiva de gênero nas políticas educacionais no Brasil – com singularidades durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) em que se destaca um momento de marco nacional com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) – e constatavam fricções e incertezas. Por sua vez, os dois últimos percebem sinais de um enfraquecimento e ruptura no processo de integração da perspectiva de gênero na formação docente inicial e continuada, em face das mudanças nos rumos da política nacional decorrentes da chegada da extrema direita ao governo federal.

Em um curto período da história atual, registrou-se um processo de instabilidade na política, que foi descendendo em um cenário de proibições e silenciamento das questões de gênero na educação. No quadro normativo, essa mudança marginalizou completamente tais questões na formação inicial docente. Assim, a integração dessa perspectiva inicia uma abordagem “sensível ao gênero” (Resolução CNE/CP N° 2/2015) para a visão de “gênero neutro” (BNC-Formação)<sup>123</sup> em um processo que distancia a realidade social do/a licenciado/a das demandas que a profissão docente exige. Por outro lado, o cenário dos cursos de licenciatura também não teve maior porosidade para a integração da perspectiva de gênero no decorrer dessas últimas duas décadas. Como constatava a pesquisa de Unbehaum (2014), não havia uma grande preocupação de que as questões de gênero estivessem efetivamente presentes na formação dos futuros

---

<sup>123</sup> A BNC-Formação (Resolução N° 22/2019) é justificada como revisão da Resolução anterior, N° 2 de 2015. Porém, ao ser completamente modificada, diferentes entidades governamentais se manifestaram contrárias à atual normativa. Ver documento em: [http://abrapecnet.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2019/10/nota\\_entidades\\_14outubro.pdf](http://abrapecnet.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2019/10/nota_entidades_14outubro.pdf)

docentes. Situação essa que demonstro, de maneira análoga, com a análise dos Planos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura na cidade de Manaus.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2002 é pouco significativa em uma perspectiva de avanço das questões de gênero, mas já pontuava a presença de uma abordagem da diversidade na formação docente. No seu artigo 2º sobre a organização escolar, afirmava que:

[...] cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] II – o acolhimento e o trato da diversidade (Brasil, 2002).

Era uma abertura muito tímida para a pauta das diferentes demandas sobre a diversidade. A resolução de 2015 foi muito mais assertiva face a tal demanda socioeducacional. A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (Brasil 2015c, 4) trazia no “§ 5º [:] São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] VIII – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”. A equidade é entendida a partir de princípios afirmados no “§ 6º” da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (Brasil 2015, 5) como questões que os projetos de formação docente devem contemplar: “VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”. A equidade apresenta assim pressupostos socioculturais e políticos abrangentes, o que imprime sentido em relação à redução das desigualdades sociais.

A BNC-Formação (Brasil 2019b, 34) mantém o texto do inciso VIII da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 também como princípio da política de formação docente no seu Art. 6º, no qual destaca a “consonância com os marcos regulatórios, em especial, com a BNCC”.

A equidade, portanto, é valorada nas resoluções como princípios importantes na formação docente, mas há uma diferença significativa entre elas quanto aos pressupostos que a valoram como tal. A BNC-Formação apresenta primeiro um relatório diagnóstico em que trata de problemas e desafios para a política de formação docente, contudo, não apresenta suas bases conceituais, bem como não indica quais questões são princípios de equidade como ocorria na Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Um efeito discursivo que o uso do termo equidade denota na BNC-Formação é totalmente esvaziado, podendo dizer

muitas coisas e não dizer de facto nada. Quando trata da organização curricular para a formação docente e da organização dos cursos de licenciatura, não indica em que se efetiva a equidade propagada. Como afirma o referido documento:

I - Compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC; (Cap III – Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente) (Brasil 2019, 34).

IX - Articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; (Cap IV – Da organização dos cursos de licenciatura) (Brasil 2019, 38).

“Equidade educacional” diz respeito ao princípio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, ao afirmar que o foco na equidade pressupõe “reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil 2017, 15), não as problematiza com relação às desigualdades sociais, como as que interseccionam com o gênero, “raça”/etnia e classe social, mas apenas as indica como um problema existente. A BNCC faz referência ao foco na equidade ainda como um “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” como indígenas, remanescentes de quilombos e deficientes, mas ignora completamente as dimensões de gênero e classe social da realidade desses sujeitos. Mesmo que a BNC-Formação afirme alinhamento com a BNCC, não contempla a dimensão das desigualdades para além da apresentação de dados do perfil do/a discente de licenciatura e não faz proposição de enfrentamento face aos dados que apresenta. Os rumos dessa política são assim muito diferentes do que se propunha na Resolução anterior (CNE/CP Nº 2/2015), que apontava a necessidade de um projeto de emancipação social, entre os princípios da formação do magistério da educação básica (Brasil 2015, 4):

II – A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Essa resolução estava alinhada com o Decreto Nº 8752/2016 que apresenta o mesmo princípio de formação docente. Há nesses documentos um direcionamento para a problematização do contexto da educação básica que necessariamente precisa construir uma política de formação docente e escolar que tenha um efeito transformador na vida

das pessoas. Uma política, portanto, que contribua para o combate das desigualdades de gênero, classe social e étnico-raciais na educação.

Diferentemente, a BNC-Formação, ao considerar o perfil docente, não faz relação com o gênero, a classe social e a “raça”/etnia, apesar de apresentar dados desses aspectos sociais para a sua formulação. O relatório diagnóstico do Conselho Nacional de Educação (CNE), que embasa a resolução, afirma entre “os desafios que ainda esperam solução no campo da formação inicial do professor no Brasil”: as “características socioeducacionais e culturais dos estudantes dos cursos de licenciatura, que merecem ser consideradas para melhor formação e permanência dos discentes no curso” (Brasil 2019, 5- 6). Mais adiante, ao relacionar os desafios aos indicadores de formação docente, constata que “Dados do Censo [da Educação Superior de 2018] também revelam que o aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino”. Aponta ainda que “mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos à distância, com quase 70% dos alunos” (Brasil 2019, 8). A partir de tais informações, é preciso problematizar os pressupostos que tocam de maneira interseccional gênero, classe social e “raça”/etnia.

Dois aspectos da BNC-Formação são, desse modo, problematizáveis e contrastantes com o que é preconizado na Resolução CNE/CP N° 2/2015 e no Decreto N° 8752/2016. Os aspectos que se destacam em relação à integração da perspectiva de gênero na formação inicial docente na resolução vigente são: a desconstrução da visão de coletivo, de classe social dos/as profissionais do magistério para uma visão com foco na individualidade dos sujeitos e o silenciamento das questões de gênero, classe social e étnico-raciais em face do perfil da licenciatura.

A BNC-Formação, ao apontar como um dos desafios a serem superados as “características socioeducacionais e culturais dos estudantes de licenciatura”, coloca em foco um processo de individualização do sujeito em que “o problema” está nas características de educação e cultura dos indivíduos que, de algum modo, precisam “ser consideradas” na garantia de qualidade da licenciatura. O discurso aponta aspectos relacionais de uma classe social, a de estudantes de classes sociais baixas, sem que essa questão seja dita. Reforça, desse modo, a responsabilidade pessoal para “melhor formação e permanência” no curso de licenciatura. Não há em seu diagnóstico a problematização de que os/as estudantes de licenciatura são provenientes, na grande maioria, de classes sociais baixas e nem do facto de que a educação básica também tem sofrido um processo histórico de desvalorização capitalista do magistério (Locatelli e Diniz-Pereira 2019).

A desvalorização da formação docente é mencionada no diagnóstico, mas sem nenhuma conexão com a realidade política que condiciona tal cenário.

[...] o baixo valor social dado ao professor no Brasil, quando se toma como referência o último estudo da Varkey Foundation<sup>124</sup>, entidade dedicada à melhoria da educação mundial, no qual o Brasil ficou na última posição, ou seja, o país que menos valoriza seus professores (Brasil 2019, 8).

O relatório diagnóstico da BNC-Formação ressalta o “baixo valor social dado ao professor no Brasil”, sem dizer valor salarial, posto que a valorização da carreira docente necessariamente se trata de uma questão econômica nesse contexto. Ademais de nenhuma referência à promoção de emancipação social, o discurso indica um claro comprometimento com os objetivos de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estes são as principais referências do relatório de diagnóstico do Conselho Nacional de Educação no que diz respeito à valorização da carreira de magistério, pois ignora as instituições públicas nacionais.

Em uma análise de um conjunto de documentos para a educação provenientes dos organismos internacionais, Krawczyk (2002) constata três dimensões de sustentabilidade das reformas que o preocupam: a necessidade de construir alianças que possam dar sustentabilidade às reformas educacionais (dimensão política); o modelo de organização e gestão do sistema educacional e da escola, por meio da descentralização e da autonomia escolar (dimensão técnica); e como otimizar a eficiência dos recursos e maximizar o rendimento escolar (dimensão financeira). Essas dimensões emergem de maneira concreta em recomendações do Banco Mundial que avalia de maneira negativa as despesas públicas do estado brasileiro, afirmando que estas não se traduzem na melhoria da escola pública. Dentre as recomendações de “solução” está a diminuição de docentes concursados, pois estes são culpabilizados pela ineficiência da educação básica, além de verem como “prova” de eficácia a gestão do setor privado para os serviços de educação (Ferreira 2020). Na análise de um recente relatório do Banco Mundial sobre os gastos público do Brasil<sup>125</sup>, Ferreira (2020) observa especificamente as estratégias para a

---

<sup>124</sup> É uma fundação oriunda de uma empresa internacional de educação que, entre outros objetivos, incentiva a iniciativa privada a propor um modelo de formação de professores/as. É curioso que o instrumento tenha como referência tal fundação internacional, uma vez que instituições nacionais como o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais é responsável pelas avaliações dos cursos superiores no país.

<sup>125</sup> Para acesso ao referido relatório: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

educação e conclui que a proposta está voltada para o estímulo de mudanças fiscais sob o discurso de revisão da eficiência dos gastos e não considera de maneira adequada o problema histórico do subfinanciamento da educação pública. Estes trabalhos apontam a falta de clareza e/ou a contradição do discurso desses organismos internacionais na defesa de melhorias na educação face a medidas que ampliam as desigualdades sociais.

O relatório diagnóstico da BNC-Formação reforça a mensagem da “eficácia” escolar como algo que, ao mesmo tempo, responsabiliza e controla os/as docentes. Estes deverão passar por um processo de avaliação para o monitoramento do desenvolvimento de suas competências<sup>126</sup>. A tendência desse documento é valorizar a avaliação do/a professor/a e não a sua qualificação profissional (Gonçalves, Mota, e Anadon 2020). A análise do instrumento demonstra, assim, o processo de despolitização e tecnicização (Ball 2011) da política de formação docente, ao mesmo tempo em que estão operando os pressupostos do “gênero neutro”, sem que a relação com as questões de gênero seja um fator explicitamente implicado dentre os desafios face ao perfil da licenciatura.

A resolução vigente demonstra, ainda, o poder funcionando como força produtiva, no modo como as políticas envolvem possibilidades de as pessoas se tornarem o que são (Bacchi and Glodwin 2016). As implicações que esse discurso tem para as questões de gênero na formação docente podem ser muitas e o silenciamento dessa problemática na BNC-Formação aprofunda as desigualdades ao reforçar relações hierárquicas e de poder no contexto escolar.

Por que diante do desequilíbrio de gênero, desfavorável para o homem, na formação inicial docente na licenciatura, não há interesse em “correções de gênero”? Qual é a relação entre o discurso da necessidade da “eficácia” na educação básica e o perfil profissional do magistério ser predominantemente feminino?

Essas questões, portanto, devem ser problematizadas na política de formação inicial e continuada dos/as docentes para aprofundarmos a crítica das práticas discursivas. Tal política tem acentuado as desigualdades na educação básica ao não focar o problema interseccional de gênero enquanto objeto da política educativa.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 trazia, dentre as orientações curriculares, a obrigatoriedade de que a formação inicial e continuada docente, a formação pedagógica

---

<sup>126</sup> A Portaria Nº 369, de 5 de maio de 2016, que regulamentava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), foi revogada pela Portaria Nº 981, de 25 de agosto de 2016, no governo Michel Temer. Até o atual governo de Bolsonaro, apenas ocorrem processos de descontinuidade e fragmentação da política educativa. Não há nenhuma proposta para um novo SINAEB, no entanto, a BNC-formação fala em avaliação sem explicar suas bases.

e a segunda licenciatura deveriam contemplar temáticas de gênero e étnico-raciais não apenas como conteúdos, mas como princípios formadores da carreira no magistério. Assim, em diferentes momentos do documento, as questões de gênero estão contempladas de modo a serem um dos principais meios para atingir a equidade na educação.

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (Art. 5º A formação de profissionais do magistério para a educação básica) (Brasil 2015, 6).

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (Capítulo III Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e continuada) (Brasil 2015, 8).

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Capítulo V da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo) (Brasil 2015, 11).

É possível afirmar que, na Resolução CNE/CP Nº 2/2015, a política de formação não apenas contemplava as questões de gênero, mas tentava construir uma consolidação em torno da temática tanto no processo de formação dos/as licenciados/as quanto no/a professor/a já em sala de aula. É certamente a política que mais avançou em uma proposta de organização curricular de formação docente em vários aspectos pedagógicos e, certamente, no que tange às questões de gênero, que são o meu objeto de interesse.

A BNC-Formação, muito distante da visão de integração da perspectiva de gênero na formação docente, parte dos pressupostos do “gênero neutro” em que a professora e o professor são trabalhadores/as que precisam ser mais bem treinados/as para serem competentes no modo de aplicar o currículo explícito. Há uma predominância do aspecto formativo conteudista em relação ao currículo sem levar em consideração os sujeitos do currículo, docentes e discentes.

De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais: (a) conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; (b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; (c) conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (Brasil 2019, 9).

Essas dimensões carecem de problematizações em face do contexto apresentado no próprio relatório diagnóstico da BNC-Formação quanto ao perfil do/a licenciando/a e o desestímulo pela área de licenciatura, porque o efeito discursivo de interação do “saber” e do “fazer” não se concretiza em um “saber-fazer”. Os pressupostos da política não articulam “pessoas, contextos e práticas” (Lave 2015) no processo de ensino e aprendizagem. A prática discursiva da BNC-Formação estimula, portanto, um “saber” sem que a/o docente saiba o porquê faz, pois esse é o discurso de esvaziamento da importância intelectual na formação, sempre muito centrada na noção de competências. Isso chama a atenção em comparação com a Resolução Nº 1/2002, porque neste documento também emergia uma centralidade no desenvolvimento de competências. Diferentemente, estas competências valorizavam a dimensão das questões sociais da educação, da escola e do processo de escolarização, como se lê:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil 2002, 3).

Uma noção de competência mais atinente a uma discussão reflexiva é assim corroborada no parágrafo terceiro desse artigo, em que é afirmado o seguinte:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais

amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, [...] (Brasil 2002, 3).

A Resolução CNE/CP N° 1/2002 é limitada no que diz respeito às questões de gênero, mas não esvazia a necessária dimensão social, cultural, política e econômica da formação docente, o que ocorre com a resolução vigente. Assim, na BNC-Formação, as competências são definidas como:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.<sup>127</sup>

São referentes voltados para uma visão pragmática, tanto da formação quanto do ensino, principalmente, no modo como tais dimensões estão deslocadas do contexto das problemáticas das instituições públicas no país face às desigualdades de gênero, classe e “raça”/etnia, que também são pertinentes à formação docente.

Na BCC-Formação, os pressupostos indicam mais uma visão segmentada da formação docente e da noção de estudante como consumidor/a, utilizando expressões discursivas próximas ou que remontam às que têm figurado em grupos de direita<sup>128</sup>. Tais grupos são contra as abordagens de gênero na educação escolar, como se nota no inciso III do Capítulo III (Brasil 2019, 35):

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro; (Cap III Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente).

Por que o “respeito pelo direito de aprender dos licenciandos” é uma questão da organização curricular? A Constituição da República Federativa de 1988 (Brasil 1988, 123) assegura que um dos princípios do ensino é a “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. As questões de gênero na educação

---

<sup>127</sup> A BNC-Formação não é um instrumento de política que de facto pensa a realidade do contexto brasileiro, pois é muito curioso que a sua formulação baseada nessas três dimensões seja uma cópia literal da tradução do documento intitulado “Australian Professional Standards for Teachers”. Neste documento, consta exatamente tal modelo de dimensões como domínios de ensino. O modelo australiano pode ser encontrado no sítio: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>

<sup>128</sup> O “Escola sem Partido” (ESP) é um projeto proposto na Câmara Federal proveniente de grupos conservadores e liberais que passaram a difundir um discurso pelo respeito de aprender do/a aluno/a contra “a contaminação ideológica” de professores/as. Para uma leitura sobre o ESP, ver Frigoto (org.) (2017).

não encontram impedimentos desde os princípios constitucionais, uma vez que, em todo o processo de ensino, o gênero é um dos fatores sociais que implica as experiências e vivências dos/as licenciandos/as e docentes. A problematização em face da realidade escolar, portanto, é premente, posto que as desigualdades educacionais são marcadas na interseccionalidade de gênero, classe social e “raça”/etnia da sociedade brasileira.

A BNC-Formação não contempla em nenhum momento, na estrutura curricular docente, o enfrentamento das desigualdades educacionais marcadas de modo interseccional. Dentre as dez competências gerais docentes que a resolução estipula, a nona faz alusão evasiva à diversidade de indivíduos e aos “preconceitos de qualquer natureza”. O que é dito, portanto, não tem comprometimento com a sua efetividade, pois os sujeitos da política e a realidade do contexto educacional não parecem estar situados e contextualizados na mesma realidade social que o documento projeta.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BNC-Formação. Competências gerais docente) (Brasil 2019, 44).

Os pressupostos dessa política de formação inicial docente em relação à integração da perspectiva de gênero não a contemplam efetivamente como importante na vida de futuros docentes. A BNC-Formação silencia esses sujeitos de carne e osso quanto às questões de gênero que são subtraídas de expressões como “respeito ao outro”, “valorização da diversidade” etc.

As desigualdades na formação de licenciandos/as e futuros docentes sem o questionamento crítico e a problematização de como a política cria os sujeitos colocam o foco da educação no limite do que “devem saber e ser capazes de fazer”. Assim, a BNC-Formação reflete uma política que prioriza uma prática docente apolítica e não a compreensão crítica da própria formação da prática docente. Isto é também demonstrável pelo facto de esta resolução ser a primeira que separa a formação inicial da formação continuada, enquanto as demais resoluções, bem como o decreto da política nacional de formação, entendem claramente se tratar de uma política de continuidade e não de fragmentação. A sua formulação, sem levar em consideração as premissas que resultaram na Resolução CNE/CP Nº 2/2015, destoando completamente dos seus pressupostos, excluindo as questões de gênero, despolitizando uma política de enfrentamento das

desigualdades na educação, demonstra o quanto a atual política educativa da formação docente ignora processos coletivos de construção nas últimas décadas e prioriza uma visão neoliberal de mercado da educação escolar.

Na subseção seguinte, abordo como os cursos de licenciatura até então têm contemplado as questões de gênero e étnico-raciais (indígena e negra) em respeito ao cumprimento das legislações vigentes em seus currículos. Desde já é preciso fazer uma observação ao facto de que os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura não necessariamente estão ajustados à BNC-Formação. Tal ocorre, por um lado, pela diferença temporal em relação à existência dos PPCs que são anteriores à referida Resolução CNE/CP N° 2/2019, mas também pela busca da construção de um PPC que atente recentemente para as questões de gênero (e sexualidade) demandadas da realidade do contexto escolar.

#### 4.3.2 – A presença e a ausência das questões de gênero nos PPCs

A análise dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) oferecidos na cidade de Manaus, capital do estado, abrangeu 16 PPCs. Em cada um dos documentos, foi observada a ocorrência dos temas “gênero” e questões étnico-raciais com referência à legislação (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) que obriga o ensino da cultura e história dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares. Também foi observado se o PPC fazia referência à Resolução CNE/CP N° 2/2015, uma vez que o atual documento que o substituiu é do ano de 2019 e os PPCs perfazem o período de elaboração entre 2004 e 2019 (ver Tabela 2).

Dentre os documentos analisados, foi observado que seis PPCs apresentam os termos “gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual” ao fazerem referência ao tema ou conteúdo sobre gênero e sexualidade. Já os termos “culturas indígenas” e “culturas afro-brasileiras” não necessariamente citam as leis referentes a estes conteúdos. A referência à Resolução CNE/CP N° 2/2015, quando citada, é apenas sobre a definição de carga horária dos cursos de licenciatura.

Já o item do PPC em que constam os referidos termos é um aspecto relevante de se observar, pois demonstra como a perspectiva de gênero é de facto integrada e compreendida para a formação inicial do/a licenciando/a. Assim, em alguns PPCs, os termos aparecem como temas e/ou conteúdos nos itens: caracterização do curso;

justificativa e concepção do curso; competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo/a discente – mas não necessariamente o PPC apresenta algum componente curricular (disciplina) que contemple esses itens como importantes para a formação inicial docente.

**Tabela 2: Integração da perspectiva de gênero na formação inicial docente**

Instrumento da política		Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura (*UFAM e UEA)		
Número	Curso de licenciatura (Universidade, ano do PPC)	Apresenta temas/conteúdo ou menção às questões de gênero (Sim=1; Não=2)	Apresenta o cumprimento da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 (Sim=1; Não=2)	Item do PPC onde aparecem as referências
1	Ciências Naturais (UFAM, 2012)	2	2	
2	Língua e Literatura Inglesa (UFAM, 2019)	1	1	Objetivo e ementa de disciplina
3	Artes Plásticas (UFAM, 2007)	2	2	
4	Filosofia (UFAM, 2011)	2	2	
5	Geografia (UFAM, 2011)	2	2	
6	Língua e Literatura Francesa (UFAM, 2016)	2	1	Caracterização do curso
7	Língua e Literatura Portuguesa (UFAM, 2010)	2	2	
8	Artes Visuais (UFAM, 2018)	1	1	Organização curricular; ementa de disciplina
9	Pedagogia (UFAM, 2018)	1	1	Caracterização do curso; ementa de disciplina
10	Música (UFAM, 2010)	2	2	
11	Educação Física (UFAM, 2004)	2	2	
12	Geografia (UEA, 2015)	1	2	Justificativa e concepção do curso
13	Matemática (UEA, 2013)	2	2	
14	Pedagogia (UEA, 2017)	1	1	Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno
15	Ciências Biológicas (UEA, 2013)	2	2	
16	Língua Portuguesa (UEA, 2013)	1	1	Justificativa e concepção do curso; Ementa de disciplina

\*UFAM – Universidade Federal do Amazonas; UEA – Universidade do Estado do Amazonas  
Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2020.

Outro aspecto importante de ser notado é em relação aos PPCs que apresentam algum componente curricular sobre gênero e/ou sexualidade e culturas indígenas e/ou afro-brasileiras, mas não apresentam nenhuma referência bibliográfica, dentre as obrigatórias e as complementares, contemplando o que é descrito como objetivo e ementa. Dentre os PPCs analisados, apenas o do curso de Letras Língua e Literatura Inglesa e o do curso de Pedagogia, ambos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), apresentam componentes curriculares com objetivos, ementas e referências bibliográficas condizentes com a proposta descrita. Os referidos componentes curriculares têm a designação: “Literatura e sexualidade”, no curso de Letras; “Educação, direitos humanos e diversidade” e “Educação e sexualidade”, no curso de Pedagogia.

Em relação à legislação sobre o ensino de cultura e história indígena e afro-brasileira, o PPC do curso de Artes Visuais afirma no item “Matriz curricular”, no subitem “Organização curricular. Práticas Educativas Integradas” dois tópicos intitulados: “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”, no qual faz referência à Lei Nº 10.639/2003 e à Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004, que trata das diretrizes curriculares para esse tema; e “Educação em Direitos Humanos”, no qual se registra que: “As relações de gênero e sexualidade [estão] contempladas na disciplina Fundamentos do Ensino de Arte, além de dar continuidade nas disciplinas Oficinas Pedagógicas I e II, e Seminário Integrado em Artes como tema transversal e interdisciplinar no ensino de arte” (PPC Artes Visuais UFAM 2018, 24). A referida disciplina, contudo, não apresenta referências bibliográficas que contemplem o proposto.

No PPC do curso de Letras Língua e Literatura Francesa, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é no item “Marco referencial do curso” que se afirma:

Do ponto de vista institucional, a Licenciatura de Língua Francesa guia-se pelos seguintes pareceres e resoluções: [...] Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (PPC Letras língua e literatura francesa UFAM 2016, 12).

Também o PPC do curso de Letras Língua e Literatura Francesa não apresenta componentes curriculares que contemplem o que é proposto. O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (2017, 74) da Universidade do Estado do Amazonas

(UEA) é o único que destaca a temática no item “Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno”, no qual afirma: “[...] compreender e fazer cumprir os princípios constitucionais no que diz respeito às diversidades etnoculturais e raciais de gênero, religiosas, políticas, econômicas e à pluralidade de ideias e concepções”. Em relação aos componentes curriculares e seus respectivos ementários, contudo, não há nenhuma ideia que efetive o proposto.

O PPC do curso de Letras Língua Portuguesa da UEA é o único que deixa claro que os temas “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” são temas transversais e que não se configuram como componentes curriculares. Assim, este PPC explica no item “Dinâmica e metodologia do ensino”, subitem “Integração teoria e prática”, que:

Do ponto de vista da aplicabilidade da relação entre teoria e prática, há uma série de temas que podem e devem ser trabalhados interdisciplinarmente. Esses temas, nomeados pela documentação educacional como Temas Transversais, são os seguintes: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. No caso dos temas: Ética e Meio Ambiente, Relações, Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Tais temas não formam, neste PCC, um componente curricular específico, mas estão ou distribuídos nas ementas dos componentes, ou serão objeto de discussão ao longo das semanas acadêmicas, dos seminários, congressos e congêneres. Nosso intuito é preservar o caráter interdisciplinar desses temas, não cabendo, pois, pertencerem exclusivamente a um componente curricular (PPC Letras Língua Portuguesa UEA 2013, 66).

Em análise específica, portanto, dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), oferecidos na cidade de Manaus, se observa uma tentativa de integração ainda tímida da perspectiva de gênero e que suscita a problematização de dois aspectos importantes. Um deles é que a perspectiva de gênero está circunscrita a uma abordagem direcionada mais para o tema “sexualidade” e não propriamente para as problemáticas de gênero mais amplas. A outra é que o viés da transversalidade em relação às questões de gênero ainda não se concretizou reconhecidamente dentro de uma área de conhecimento científico, qual seja, a dos “Estudos de Mulheres, Gênero e Feminismos”.

A primeira questão a ser problematizada pode ter vários desdobramentos, mas o que interessa chamar atenção ao nível dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura é que a presença da temática “sexualidade” tem representado uma via que, por um lado, aponta para as práticas discursivas em torno da visibilidade LGBTQIA+.

Por outro, levanta novos questionamentos sobre a presença/ausência da abordagem de gênero na academia. Tal cenário demonstra que a proposta da temática de gênero no currículo da formação docente não está consolidada, ao menos não nas licenciaturas analisadas. A pesquisa de Unbehaum (2014, 80) destaca, dentre outros aspectos, a presença da temática da sexualidade nos programas de formação continuada oferecidos ao nível das instâncias do governo federal. A autora pontua a “diversidade sexual e o enfrentamento da homofobia” como temas catalisadores para levar as questões de gênero para dentro das escolas e para a formação docente.

A discussão sobre a sexualidade está muito em volta da noção de diversidade, de maneira que o seu debate corre o risco de ser individualizado e apolítico como um problema de “minorias” sexuais que precisam ser aceitas apenas porque são diferentes da regra hegemônica heteronormativa das relações sociais<sup>129</sup>. Essa discussão teórica causa fricções entre as considerações de crítica feminista marxista e da teoria *queer* no âmbito de tais questões, mas também constrói diálogos entre as diferentes perspectivas. Avalio, tendo em consideração a noção de diversidade, que os pressupostos nos Planos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura apontam para um deslocamento discursivo da perspectiva de “gênero na educação” para o da “sexualidade na educação”.

Diferentes fatores contribuem para construir a sexualidade como “o problema” no contexto educacional. Considero entre esses fatores: i) a presença da categoria “gênero neutro” nos pressupostos da política educativa, uma vez que nenhuma política de facto problematizou a desigualdade de gênero na educação, posto o entendimento meramente estatístico do acesso à educação formal como equilibrado entre meninas e meninos; ii) o facto de a maior porosidade observada nos governos do Partido dos Trabalhadores para as questões de gênero ocorrer em uma tentativa de integração na construção da noção de diversidade; iii) a visibilidade, no âmbito acadêmico, da demanda social em discutir a sexualidade e as recentes conquistas de direitos sociais em torno da cidadania sexual, como o casamento homoafetivo; iv) e, ainda, as últimas discussões de políticas de educação no país onde figura a emergente “ideologia de gênero”, com caráter de *antimovimento*<sup>130</sup>, que teve um foco midiático especial sobre as relações homossexuais

---

<sup>129</sup> Essa é uma discussão particularmente abrangente. Há inclusive uma forte tensão entre uma perspectiva da diferença em que se argumenta a homossexualidade como o destino da natureza, ou seja, a pessoa já nasce homossexual, e outra visão que busca focalizar a questão em termos de direitos de cidadania sexual.

<sup>130</sup> Ver Freire e Ferreira (2020) sobre a “ideologia de gênero” como movimento social (<https://discoversociety.org/2020/02/05/gender-ideology-as-mobilization-social-movement-or-protest/>).

no contexto da educação escolar. Outros fatores, seguramente, deveriam ser investigados por dentro da academia, no modo como as licenciaturas têm efetivamente abordado e discutido tais questões com foco na sexualidade e gênero e os aspectos interseccionais com classe social e “raça”/etnia<sup>131</sup>.

A segunda questão a ser problematizada na análise dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura é a não concretização do reconhecimento do campo científico dos “Estudos de Mulheres, Gênero e Feminismos” (EMGF). É observável que a referência ao “gênero” não consta como componente curricular (disciplina) mesmo que seja identificado como uma questão importante para a formação em outros itens do PPC. Do mesmo modo, a ausência de referências bibliográficas de obras da teoria feminista, em alguns casos, demonstra a fraca capacidade das questões de gênero em adentrar as problemáticas dos currículos de licenciatura. Principalmente, é problemático as questões de gênero não serem reconhecidas como componente curricular, mesmo estando dentro de uma área científica própria que possui obras e autoras clássicas, construção epistemológica e metodológica e campos de discussão teórica.

A descrição do PPC do curso de Letras Língua Portuguesa da UEA, ao deixar claro o posicionamento sobre temas transversais no currículo da formação docente, pontua, assim, uma discussão importante de ser considerada em relação às questões de gênero como temas transversais ou inseridos dentro de uma área disciplinar de “Estudos de Mulheres, Gênero e Feminismos”.

A compreensão conceitual de temas transversais foi definida no âmbito das políticas de educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O texto dos PCN explicava que as temáticas sociais, por serem complexas, deveriam ter um tratamento transversal para não restringir sua abordagem a apenas uma área disciplinar. Partindo desse pressuposto, o documento da política assim definia o conceito de transversalidade:

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais

---

<sup>131</sup> A pesquisa abordou somente os Planos Políticos Pedagógicos dos Cursos, mas é possível que, nos Planos de Estudos/Disciplinas das/os docentes, se encontrem referências e abordagens que contemplem as questões de gênero, portanto, sendo abordadas por professoras/es em sala de aula, por exemplo. Mas a pesquisa não projetou chegar nesse nível de contato com docentes do ensino superior.

escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (Brasil 1997, 45).

Essa concepção, como se observa, está presente nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura, em alguns casos mais explícita do que em outros. Porém, o que interessa notar é que as questões de gênero, ao serem transversalizadas, podem não estar em lugar nenhum. Outras questões podem ser colocadas como as que surgem nos posicionamentos dos/as docentes entrevistados/as por Unbehaum (2014), tais como, a falta de domínio por docentes que não conhecem bem a temática ou a preocupação com o risco de guetização das questões de gênero. Contudo, a situação para mim, desde a problematização dos pressupostos e representações dos problemas, que os documentos de política apresentam, não está efetivamente no fato de ser um tema transversal ou uma área disciplinar, mas sim no de que não há o reconhecimento científico das questões de gênero.

Pilar Ballarín Domingo (2013, 98), ao analisar as resistências que os/as professores/as têm para incluir o conhecimento do feminismo acadêmico em seus programas docentes, no contexto espanhol, aponta duas questões: uma concepção anacrônica de ciência e a feminização desses novos conhecimentos. Realizando uma apropriação dessa perspectiva para a minha pesquisa, a concepção de “gênero neutro” nos documentos analisados está alinhada à concepção de ciência como racionalidade neutra e impessoal, de modo que, na BNC-Formação, o perfil da licenciatura não é um objeto a ser analisado desde um ponto de vista científico, por exemplo. Enquanto tema de “gênero” nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura, o caráter de transversalidade paradoxalmente destaca uma questão pontual: a da sexualidade. Já o aspecto da feminização da produção científica nos estudos de gênero parece demonstrar certos aspectos de não superação de pressupostos masculinizados da concepção de ciência aprendida desde o século XIX. A produção de conhecimento científico onde há muitas mulheres, no caso “Estudos de Mulheres, Gênero e Feminismos”, *teme* o dilema da guetização, o que não ocorre em áreas científicas onde há predominância masculina.

O foco fundamental da minha análise, contudo, permanece no facto de que em tais questões não se coloca o problema da desigualdade de gênero na educação. Assim, um ponto pertinente é que o tema da educação escolar, especialmente na política educativa, é pouco visível nas teorias feministas. Dilabough e Arnot (2001, 31) demonstram o

importante desenvolvimento do campo de estudos “sociologia da educação de mulheres”, contudo, “a aplicação da teoria feminista sobre a educação” tem ainda um baixo impacto de produção científica (Hernández-Pozo and Fernández-Rius 2013, 31).

Em um cenário especificamente brasileiro no “campo de estudos sobre gênero e política pública” (Farah *et al.* 2018a), a produção sobre educação ainda é pequena, como constatado na pesquisa de Unbehaum (2014) que realiza um levantamento de dissertações e teses, especificamente sobre “gênero e formação docente/de professores”, no período de 2000 a 2014, perfazendo um total de 59 trabalhos. A pesquisa de Farah *et al.* (2018) realiza um levantamento de trabalhos sobre gênero e políticas públicas em que a interlocução com o tema “educação” só perfaz 35 trabalhos no período de 1983 a 2015. Do panorama da produção acadêmica, por conseguinte, é possível perceber que muito pouco se vislumbra o seu impacto no campo das políticas de educação no que diz respeito às questões de gênero. A análise discursiva da política demonstra o distanciamento desse conhecimento, sendo os instrumentos educativos produção de relações hierárquicas e de poder que marginalizam cada vez mais a problematização do gênero no âmbito da educação escolar, principalmente na atual política brasileira.

Observa-se uma fraca integração da perspectiva de gênero na formação inicial docente – desde a análise da Resolução CNE/CP N° 2/2015 ao documento que a substituiu, chamado BNC-Formação, e dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das universidades públicas da cidade de Manaus, Amazonas – em contraposição aos mecanismos de atuação dos pressupostos da categoria “gênero neutro”. Não há uma integração da perspectiva de gênero na formação inicial docente, sendo possível afirmar, portanto, que o movimento da política educativa quanto a essas questões é aqui uma curva descendente na construção de uma educação sensível ao gênero na história atual.

## Capítulo V – O gênero na educação a partir dos sujeitos da política educativa

---

### 5 – As práticas discursivas docentes sobre gênero

A análise de políticas educativas no nível micro compreende a importância da dimensão empírica de diferentes realidades educacionais para melhor situá-las face à política mais ampla. O tema deste capítulo diz respeito às interpretações e/ou ressignificações da política nas práticas educativas de agentes de educação (professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es do ensino médio e fundamental). Os sujeitos da pesquisa são docentes na cidade de Manaus, estado do Amazonas, devido à aproximação pessoal com a realidade da educação escolar pública da região.

O intuito é alcançar um entendimento crítico de como as práticas educativas demonstram o conhecimento das questões de gênero e como refletem aspectos de interpretação e/ou ressignificação da política pública de educação vigente (LDB, PNE 2014/2024, BNCC, BNC–formação, PEE\_AM, PME\_Manauas). Justifica-se essa abordagem pela compreensão crítica que a participação dos sujeitos aporta às questões de gênero na educação, bem como pela possibilidade de aprofundamento de discursos produzidos no contexto escolar. O capítulo inicia com uma apresentação do perfil das/os participantes na pesquisa. Dividido em subseções, são abordados os resultados da aplicação dos questionários com as/os docentes. Em um primeiro momento, é analisada a compreensão conceitual da questão de gênero; na sequência, se examinam propriamente os documentos da política nacional e os da política local de Manaus/Amazonas; por fim, a análise explora as questões de gênero considerando a política de formação docente na maneira como as/os professoras/es ressignificam e vivenciam suas ações.

#### 5.1 – Perfil docente: os sujeitos da pesquisa

A importância do perfil docente da educação básica é reconhecida na política educativa, pois representa o nível micro do qual resultam formas distintas de efetivação. Compreender quem são as professoras e os professores contribui em vários aspectos para a análise da política de educação, na maneira como pensam, avaliam e realizam suas práticas educativas em sala de aula. Dentre os aspectos importantes para a análise estão: a percepção de gênero nas microrrelações do contexto escolar; a consideração de formas

de avaliação da política de educação baseadas na experiência laboral docente; o monitoramento de metas e/ou ações da política que ocorrem na escola e a percepção sobre a efetivação da política, pela qual se apreende uma importante dimensão da realidade escolar.

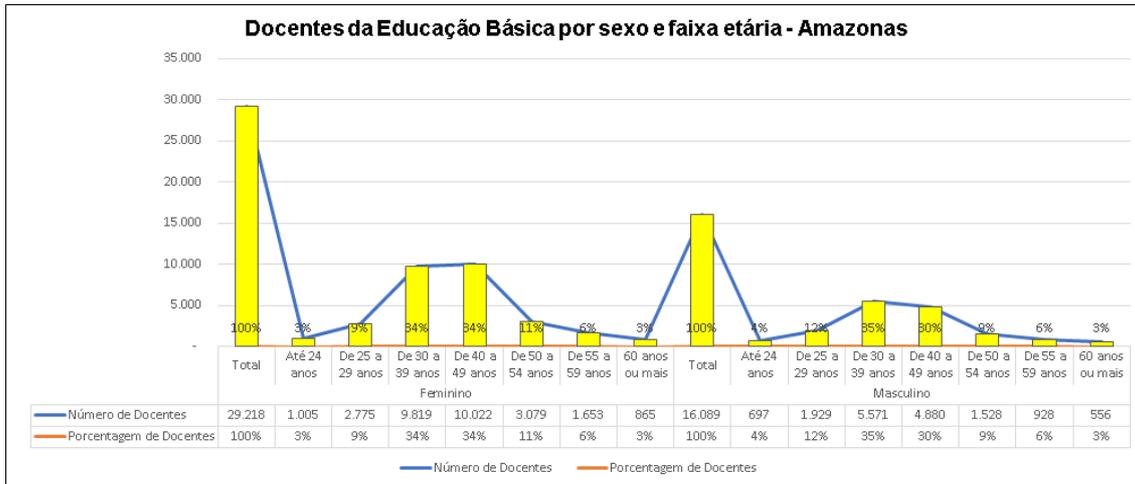
O perfil das 32 pessoas participantes da pesquisa (75% feminino e 25% masculino)<sup>132</sup> é condizente com os dados oficiais que demonstram a composição da maioria do professorado no ensino básico feita por mulheres<sup>133</sup> (ver gráficos 1 e 2 referentes aos dados especificamente do estado do Amazonas e de Manaus). Apesar de não ser esse o foco de análise, é interessante salientar que a feminização da educação coloca problematizações que exigem pensar a política de educação além do olhar técnico sobre a formação docente. A subjetivação das professoras e os tipos de constrangimentos econômicos e raciais que elas sofrem na carreira docente impõem considerar que a crítica à política educativa também diz respeito a como a instituição escolar “produz” a professora e o professor nas relações sociais de gênero na escola. O perfil do professorado é, desse modo, um aspecto relevante de como as lentes de gênero problematizam o contexto micro da política educativa.

---

<sup>132</sup> Devido à pandemia causada pela COVID-19, a entrevista presencial foi substituída pelo envio de formulário via Google para contatos em grupos de WhatsApp. O caráter da pesquisa a distância foi um imprevisto que resultou em diferentes desafios para a metodologia, porque muitos fatores, sociais e políticos, dificultaram a coleta de informações, mesmo com toda a garantia de anonimato informada no TCLE e assegurada pelo sistema *on-line*.

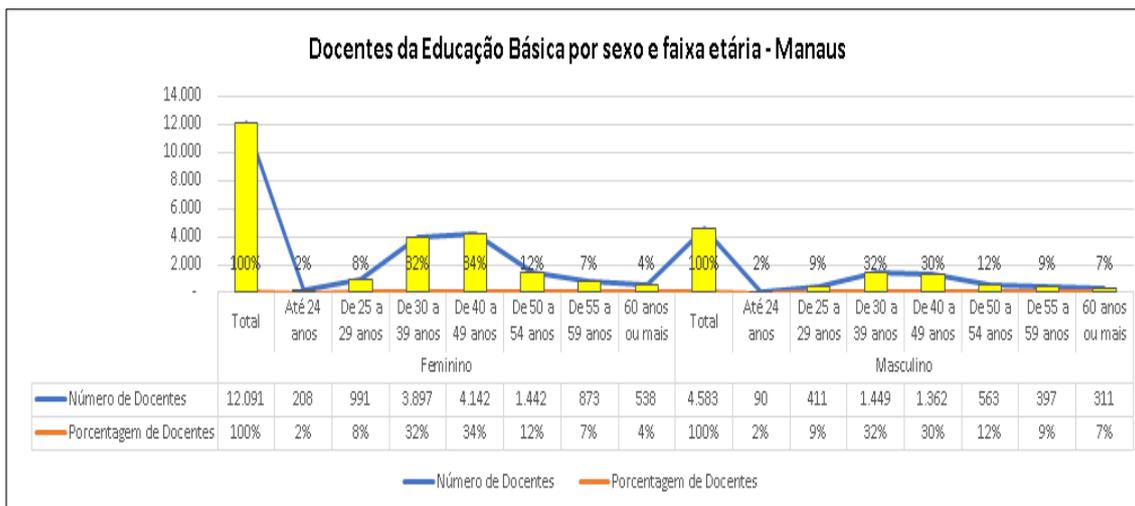
<sup>133</sup> Em uma pesquisa sobre o perfil docente, entre os anos de 2009 a 2017, Maria Regina de Carvalho (2018, 18) constatou que “a proporção entre mulheres e homens vem alterando-se, [...] à medida que progredem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas”.

Gráfico 1: Docentes no Amazonas por sexo/faixa etária



Elaboração própria. Fonte: IPEA, 2019<sup>134</sup>

Gráfico 2: Docentes em Manaus por sexo/faixa etária



Elaboração própria. Fonte: IPEA, 2019

A participação de professoras e professores possibilita uma aproximação crítica discursiva a partir de diferentes perspectivas de formação docente, tendo as/os professoras/es participantes formação em áreas de ciências humanas e sociais, exatas e biológicas, atuantes como docentes em sala de aula (90,6%) ou como pedagogas/os (6,3%). Em relação ao nível de ensino, a maioria atua no fundamental II (40,6%) e no ensino médio (28,1%) ou em ambos os níveis (31,3%), todas/os em escolas públicas. As

<sup>134</sup> Gráficos produzidos a partir dos dados do IPEA: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

disciplinas que ministram cobrem praticamente todas as áreas, com maior incidência em: Letras (15,6%), Ciências Sociais (12,5%) e Ciências Biológicas (9,4%), isto é, um pouco mais de um terço. Em relação à quantidade de turmas que lecionam, metade afirma trabalhar com mais de 5 turmas (50%) e, em menor proporção, estão os que declaram lecionar de 1 a 3 turmas (28,6%), e outros entre 4 e 5 turmas (14,3%)<sup>135</sup>. Estes dados são, na verdade, reveladores da grande cobrança e carga horária de trabalho que impende as/os docentes na cidade de Manaus, o que não traduz uma realidade peculiar, mas sim a realidade do professorado da educação básica na escola pública brasileira.

A grande maioria (90,6%) concluiu a formação no ensino superior entre os anos 2000 e 2019. Quanto à continuidade da formação acadêmica, apenas uma minoria não tem pós-graduação (18,8%), a maioria conta com título de especialização (59,4%), uma parcela com título de mestrado (18,8%) e uma pessoa indica possuir pós-doutorado. Dentre as pessoas que possuem pós-graduação, 75% informam que a concluíram entre os anos 2000 e 2020, sendo que apenas duas concluíram na década de 1990. É importante notar que esse período de formação acadêmica das/os docentes corresponde à criação de políticas de acesso ao ensino superior durante os anos 2000<sup>136</sup>, um dado interessante quando relacionado ao tempo de experiência e idade.

Os dados mostram que a maioria (56,3%) possui entre 10 e 20 anos de experiência docente e as/os demais variam entre 5 e 10 anos (25%) e 1 e 5 anos (9,4%). A metade do grupo se encontra na faixa etária de 40 a 50 anos (50%), há ainda participantes que possuem entre 29 e 39 anos (31,3%) e mais de 51 anos (15,6%). Em relação ao perfil racial, as/os docentes afirmam ser de cor/“raça”/etnia<sup>137</sup> parda (85,7%) e branca (14,3%). É possível afirmar que as políticas de acesso ao ensino superior tiveram impacto na classe docente, porque melhoraram a qualificação para aquelas/es que ainda atuavam na escola sem formação acadêmica e/ou permitiram a continuação dos estudos em outros níveis de qualificação, bem como a entrada no trabalho educacional de novas/os professoras/es.

---

<sup>135</sup> Somente uma pessoa buscou destacar que tem trabalhado com 32 turmas, situação que ocorre com quem leciona disciplinas de baixa carga horária, como Ensino Religioso no ensino fundamental ou Filosofia no ensino médio.

<sup>136</sup> Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), lançada pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com os governos do Partido dos Trabalhadores.

<sup>137</sup> A coleta sobre esse dado foi baseada na classificação do IBGE que utiliza os termos “cor” e “raça” para o levantamento de dados oficiais no país.

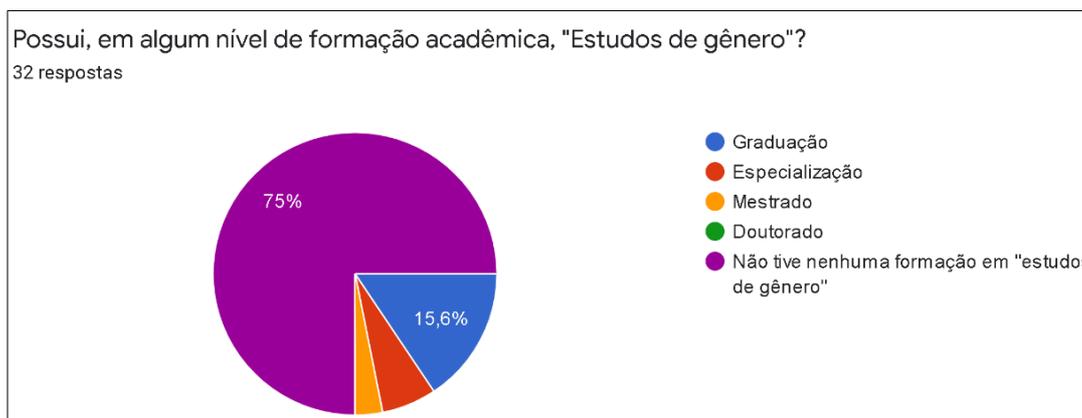
Esse perfil é representativo dos dados nacionais do professorado da educação básica no país. Em estudo recente do IPEA (2017, 5), se constata que a docência é tipicamente composta por “mulheres (81%) de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica”. Quanto à escolaridade, é “predominantemente de nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura. Dos graduados, 36% são portadores de títulos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*” (Carvalho 2018, 5). Também é significativo considerar que as/os professoras/es manauaras estão em diferentes posições de atuação e experiência profissional na escola, ampliando o escopo da prática discursiva que elas e eles apresentam em relação às questões de gênero na política educativa.

## 5.2 – A compreensão docente sobre o conceito de “gênero”

No início da pesquisa empírica, o questionamento orientado para as questões de gênero foi conhecer se, em algum momento da formação acadêmica, a/o professora/o teve “estudos de gênero”.

Como mostra o gráfico 3, a maioria das/os docentes que participou da pesquisa (75%) afirmou não ter formação em estudos de gênero. Esse dado demonstra uma faceta das dificuldades da política de educação em ter abrangido as questões de gênero dentre os objetivos políticos dos compromissos com a igualdade. Diferentes aspectos podem ser ressaltados para explicar tal cenário, mas, em termos gerais, o processo de construção da perspectiva de gênero iniciado no âmbito do governo federal de esquerda, com o Partido dos Trabalhadores, não logrou atingir uma política educativa sensível ao gênero. Por outro lado, no entanto, pouco foi o tempo para que a abordagem de gênero pudesse romper preconceitos, discriminação, estereótipos e reações contrárias de grupos fundamentalistas no contexto da educação escolar da sociedade brasileira.

Gráfico 3: Porcentagem de docentes que apontam formação em “estudos de gênero”



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021.

A maioria das/os participantes realizou os seus estudos acadêmicos nos anos 2000 e suas respostas refletem diferentes aspectos da política educativa em relação ao gênero nessas duas décadas. Este foi um período em que ocorreu uma potente discussão sobre as questões de gênero em um cenário político progressista, com o marco histórico representado pela criação da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres no âmbito do governo federal em 2003, com *status* de Ministério e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação em 2004. Isso não refletiu, contudo, na formação docente.

Apesar de Carreira (2016, 90) afirmar que o “foco principal das políticas educativas voltadas para o gênero e a diversidade sexual nos dois governos do presidente Lula foi a formação docente”, os dados nacionais constataam, por exemplo, que os cursos de formação continuada em “Gênero e diversidade sexual” perfazem apenas 0,9% em 2013 e um pequeno crescimento de 1,1% no ano de 2017 (Carvalho 2018, 48). O cenário de crise política no país ocasionado pelo golpe político, jurídico e midiático concretizado em 2015, com a retirada da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), aprofundou os retrocessos no tocante às questões de gênero em torno da manipulação discursiva da “ideologia de gênero”, que impactou o contexto escolar com as atuais reformas na política de educação e a retirada da temática “gênero” da política nacional (PNE e BNCC).

Como um rótulo político, o sintagma-*slogan* “ideologia de gênero” nasce no contexto do vaticano e se torna uma categoria de mobilização política (Junqueira 2017). Conforme Junqueira (2017, 47), é preciso sublinhar a não cientificidade da “ideologia de

gênero”, porém como “formulação paródica ou até mesmo fantasmagórica atua como um poderoso dispositivo retórico reacionário” eficaz em criar o clima de pânico moral. O foco no mundo da escola pelas narrativas antigênero está relacionado com a defesa da família fundada no matrimônio heterossexual e a educação escolar não deveria interferir nesse modelo idealizado de “família natural” (idem, 55). Vários são os trabalhos que analisam especificamente os efeitos da “ideologia de gênero” na política educativa (Miskolci e Campana 2017; Reis e Eggert 2017; Luna 2017; César e Duarte 2018; Machado 2018; Miskolci e Campana 2018; Borges e Borges 2018; Silva 2018) e todos ressaltam, entre outros fatores, o impacto sobre a atuação docente na escola.

Para a pergunta: “Na sua opinião e considerando a sua experiência na docência, como define a questão de gênero?”, as respostas<sup>138</sup> foram muito diversas; algumas demasiado lacônicas, outras muito orientadas para uma questão específica como sexualidade e, de maneira geral, considerada como difícil, quase nunca com uma explicação clara do entendimento pessoal da/o docente. Em uma experiência de formação docente, Carvalho (2010, 85) constata que gênero é um conceito de difícil *sensocomunicação*. Ao partir do gênero como *habitus* (uma estrutura psicossomática estável), a referida autora afirma ao menos três fatores que contribuem para isso: a “crítica feminista, ao propor uma redefinição da identidade”, toca no que diz respeito às “experiências e relações íntimas das pessoas”; à compreensão que elas têm das “articulações entre gênero e sexualidade como condição para a atração e prazer sexual no marco da heteronormatividade”; e a “imbricação entre gênero, religião e moral”. Assim, as pessoas buscam se defender quando sentem suas crenças e identidades sendo questionadas e ameaçadas.

As falas lacônicas das/os docentes se limitaram a responder à questão com poucas palavras e ênfase negativa:

- *Questão difícil de se tratar na escola e família, sendo um tabu em ambas as instâncias* (Professor).

- *É um tema um tanto complicado, tendo em vista que as pessoas não foram preparadas para tal abordagem* (Professora).

---

<sup>138</sup> Apesar da participação de 32 pessoas no questionário, nem todas responderam as questões abertas.

Essas respostas também apontam o distanciamento das questões de gênero do próprio entendimento quando se referem aos sujeitos na terceira pessoa:

*- Algo que devemos abordar com mais frequência em sala de aula. Para que os alunos se familiarizem e saibam apoiar outras pessoas que passam por tanto preconceito (Professora).*

Outro aspecto presente em algumas respostas é o entendimento pela “diferença”, principalmente a sexual, entre mulheres e homens:

*- Está relacionado aos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, direito ao voto feminino, liberdade sexual, LGBTQIA+S, enfim, tudo que se refere à definição de sexo masculino e feminino (Professora).*

*- É aquilo que diferencia homens e mulheres, suas responsabilidades, o que cabe a cada um (Professora).*

*- Aquilo que identifica ou diferencia os seres humanos (Professor).*

*- Demonstra que existe[m] diferenças de gênero, muito além do que apenas homem ou mulher (Professora).*

*- Trata-se de uma discussão que envolve as diferenças entre homem e mulher em vários aspectos que vão muito [além] da questão da sexualidade (Professor).*

Ao contrário dessas perspectivas, a “diferença” também é ressaltada para ser colocada em situação de questionamento e crítica. Uma resposta aponta para uma compreensão do gênero como construção cultural e destaca a escola como a instituição que produz e disciplina os corpos:

*- Existem muitas atribuições distintas designadas a homens e mulheres cuja produção ocorre como se fossem desígnios naturais das diferenças de gênero e se*

*fazem presentes nas diversas esferas sociais, sobretudo nos ambientes escolares que por muitas vezes continuam imprimindo uma marca distintiva sobre os sujeitos, visando a torná-los disciplinados e organizados (Professora).*

A resposta abaixo destaca a “diferença”, considerando o olhar científico e aspectos da sociedade capitalista:

*- Todas as diferenças relativas às condições de vida dos seres humanos conforme seu sexo, sob a ótica das várias ciências e sem deixar de se referenciar na divisão de classes e patriarcalismo que caracterizam a sociedade capitalista em que vivemos (Professora).*

Ocorre ainda uma terceira percepção da “diferença” entre as respostas que nega a importância da questão de gênero:

*- Não deve [ser] focado para questão de gênero! Mas sim do respeito ao ser humano! (Professora).*

E afirma o binarismo, com base em preceitos religiosos, ao mesmo tempo que “condena” implicitamente o comportamento “desviante”:

*- Gênero só existe[m] dois, masculino e feminino, foi o que eu aprendi. Deus criou o homem e mulher. Se existe alguém "diferente", é comportamento (Professora).*

A discussão teórica sobre a “diferença” na literatura feminista é ampla e complexa. Em particular, na Antropologia Clássica, como afirma Mireya Suárez (1997, 32 e ss.), os estudos sobre “o desempenho de mulheres e homens” nas pesquisas de organização social e parentesco contribuíram para fortalecer um “sexismo naturalizante” da diferença. As abordagens antropológicas da diferença de gênero no século XX também vão ser influenciadas pela noção “de que a desigualdade humana é fundamento de toda sociedade adequada”. A autora percebe, no desenvolvimento das pesquisas nessa área científica, uma chave de compreensão importante do imaginário que “povoa tanto o entendimento sociológico quanto o senso comum”, como ela ilustra através do trabalho

etnográfico de Dumont que recorre ao mito cristão da criação (Adão e Eva) para considerar a visão de “domesticação” da mulher através da noção de que “o feminino é englobado pelo masculino” (Suárez 1997, 40-41).

Sua análise destaca a contribuição feminista para superar as limitações antropológicas nos estudos etnográficos e que as diferenças de gênero não devem ser tratadas apenas enquanto dados, mas sim problematizadas enquanto tema. Avtar Brah (2006), no âmbito dos estudos pós-coloniais, realiza esta problematização da compreensão da diferença em termos de “raça” e também como isto implica em termos de gênero. Em uma análise aprofundada dessa questão, esta autora afirma que “a questão-chave [...] não diz respeito à ‘diferença’ em si, mas a quem define a diferença, como diferentes categorias de mulheres são representadas dentro dos discursos da ‘diferença’ e se a ‘diferença’ diferencia lateral ou hierarquicamente” (Brah 2006, 358).

Esta autora sugere, então, quatro maneiras de conceituar o termo “diferença”: “diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade” (idem, 359). Sem seguir a pormenorização dessa proposta, ressalta-se, de acordo com a referida autora, que “toda formação discursiva é um lugar de poder” (ibidem, 373).

O livro *Diferentes, não desiguais*, por exemplo, é uma produção de intuito pedagógico, com uma linguagem simpática e convidativa às questões de gênero para educadoras/es. No primeiro capítulo, após discutir perspectivas de desnaturalização da diferença de gênero, conclui-se a proposição que intitula o livro:

Contudo, é preciso lembrar que combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças. Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças (Lins *et al.* 2016, 24).

O entendimento da “diferença” nos posicionamentos das/os professoras/es tem um peso importante, o que exige um maior diálogo e próximo às suas realidades cotidianas na escola.

A dimensão da sexualidade é um aspecto muito presente no entendimento da questão de gênero, em algumas respostas, de maneira implícita ou mais evidente:

- *Reconhecer no outro o direito de viver segundo sua orientação sem sofrer discriminação* (Professora).

- *Ainda não tenho uma concepção precisa desse tema, mas o pouco que entendo é a questão do homossexualismo [sic] e a homofobia que eles sofrem* (Professor).

No conjunto dessas respostas, é perceptível que as questões de gênero chegam como uma espécie de ressonância de assuntos. A percepção é fragmentada e reúne algumas informações que provavelmente se destacam mais em tais ressonâncias, por exemplo: gênero como diferença sexual *versus* gênero como construção social e cultural; gênero associado restritamente à sexualidade/orientação sexual *versus* gênero como questão de desigualdade social, portanto de direitos; gênero associado a mulheres *versus* gênero associado a pessoas LGBTQIA+. Nem sempre esses assuntos são necessariamente compreendidos e nem os seus contextos de problematização.

A compreensão de construção cultural é também um aspecto presente em várias dessas respostas, algumas com mais entendimento do que outras, na medida em que direcionam para algumas problemáticas sociais em relação às desigualdades no mundo do trabalho e situações de preconceito, discriminação ou ainda violência simbólica:

- *A questão de gênero é importante no contexto atual, pois trata de igualdade e equidade social, não apenas no que se refere a salário digno, condições de trabalho e oportunidades iguais, mas no entendimento de que a mulher é capaz de realizar de forma competente qualquer tipo de serviço e pode estar em cargos de confiança e de liderança. Entretanto, no ambiente da escola percebo que quando a mulher está em sala ou está como gestora, os alunos e outros professores tratam com menosprezo o trabalho dessas profissionais* (Professora).

- *Acredito que essa questão é relevante porque trata de valorizar, respeitar o papel das mulheres seja qual for a sua escolha profissional* (Professor).

- *A questão de gênero pode ser definida com os estereótipos pré-existentes na sociedade em relação ao sexo masculino e feminino* (Professora).

Essas últimas respostas estão mais situadas no âmbito das questões de gênero, contudo, no conjunto, é perceptível que a compreensão conceitual docente ainda é difícil, fragmentada e com pouca ou nenhuma relação com o contexto escolar.

A dimensão da “sexualidade de outros” como uma expressão que foi mais relacionada com a da diversidade tem mais presença na percepção conceitual docente do que nas relações sociais de gênero. Nesse sentido, ocorre ainda um entendimento que projeta um distanciamento do gênero da sua própria realidade, como algo que afeta a outras pessoas e, apesar de muito importante para o exercício da cidadania, não se tem muito claro como as questões de gênero afetam a todas e todos. Quando os sujeitos respondem e não se assumem como sujeitos de gênero, não relacionam a questão à própria experiência.

Connell (2016, 77-79), em uma ampla pesquisa sobre a equidade de gênero em instituições públicas na Austrália, caracteriza três tipos de problemas organizacionais como questões de gênero: “a dificuldade dos homens, de maneira individual ou em grupo, em aceitar mudanças de gênero nos seus locais de trabalho”; as mulheres gerentes que têm “a autoridade contestada, desafiada, ignorada ou questionada de muitas formas”; e a percepção diferenciada de mulheres e homens sobre a discriminação de gênero, em que elas reclamam do “assédio e sexismo nas formas mais tradicionais” e os homens “sentem que estão contra algo novo e até mesmo sinistro. [...] que eles são ‘vítimas da sororidade’”. Este último é mais interessante para a compreensão argumentativa que se apresenta em relação ao gênero na educação, porque os relatos de discriminação dos sujeitos não eram necessariamente associados a problemas de gênero em seus locais de trabalho. “Na maior parte do tempo, na maior parte do setor público, o gênero é visto como um não-problema” (idem, 80).

Como ressalta Connell, não se tratava de não “ver” questões de gênero”, mas as pessoas identificavam os problemas de gênero em outro lugar ou “como uma questão individual” (ibidem, 80-81). Percepção que foi igualmente observada nas práticas discursivas docentes de escolas públicas na cidade de Manaus, pois mesmo sendo interpeladas/os sobre as questões de gênero, muitas respostas não as contextualizam no próprio ambiente escolar ou em suas vivências como professoras e professores. Como afirma Connell:

O fato de a equidade de gênero e a não discriminação serem agora políticas oficiais pode resultar, ironicamente, em falta de disposição para articular

problemas de gênero. [...]. Quando isso é colocado junto às tendências de diminuir a importância da dimensão de gênero dos problemas, de tratar questões ligadas ao gênero como “escolhas” pessoais (em especial aquelas relativas ao equilíbrio entre trabalho e vida fora do trabalho) e pisar em ovos nas interações pessoais, podemos obter um quadro de políticas de gênero quase subterrâneas na vida organizacional (Connell 2016, 81-82).

O contexto da educação pública, nesse sentido, parece estar imbuído na percepção de um quadro de mudanças mais amplas em que os padrões de gênero também mudaram, e que a predominância de mulheres nesse setor, por exemplo, são mesmo apenas escolhas vocacionadas. Connell (2016, 83), ao questionar ainda “para onde está indo essa mudança?”, observa que a percepção das pessoas jovens, particularmente das mulheres, é a de que não há mais a necessidade de lutas pela igualdade de gênero. Algumas delas, inclusive, negam o “teto de vidro” e se veem com expectativas para chegar ao topo da carreira da mesma forma que os homens. De acordo com a autora: “Há uma rejeição da possibilidade, em si, de uma discordância de gênero, ou de interesses e práticas divergentes segundo o gênero. Há um elemento evidente de negação do gênero em alguns discursos atuais” (idem, 83). O que há de comum nesses discursos é a noção da “neutralidade de gênero buscada de muitas maneiras” e que é reforçada pelo “novo estilo de gerenciamento” no viés neoliberal, em que se diz “que ‘não era uma questão de gênero’, mas apenas uma preferência”.

A análise dessas respostas nos mostra formas como a política molda e/ou sujeita a prática educativa face a “um regime de verdade” sobre o gênero na educação. A ausência da problemática de gênero no documento da política tem como efeito a eficácia do currículo nulo, ou seja, aumentar a probabilidade de que as questões de gênero não sejam aprendidas. A interrupção de políticas de gênero direcionadas para a formação docente<sup>139</sup> dificulta romper com valores sexistas e crenças tradicionais de gênero.

A compreensão da subjetivação está relacionada com a constituição de sujeitos governáveis; particularmente, a governamentalidade em Foucault (2008b) busca explicar em que consiste a prática de governo, a importância que esta prática tem na delimitação entre o que se deve fazer e o que não convém ser feito e, fundamentalmente, nos efeitos reais da governamentalidade sobre os sujeitos. Essas questões suscitam uma nova problematização das relações de poder e de como se observa o tornar-se sujeito pela

---

<sup>139</sup> Por exemplo, o Programa Brasil sem Homofobia tinha como um dos objetivos centrais fomentar cursos de formação inicial e continuada para docentes em gênero, sexualidade e homofobia. Além de vários editais e programas lançados pelo MEC/SECAD, principalmente a partir do ano de 2005.

regulação externa e a autorregulação de si. As questões “Como governamos os outros? Como governamos a nós mesmos?” têm por objetivo “examinar o surgimento de distintas práticas de governo que organizam instituições e regulamentam condutas” (Lopes e Dal’igna 2012, 853). O exercício das relações de poder é sobre a ação de sujeitos livres, “o poder atua diretamente na condução das condutas dos sujeitos e nos próprios sujeitos que desejam a condução” (idem, 854).

É possível afirmar que as respostas dos docentes denotam uma subjetivação, como prática de governo, na medida em que distanciamentos ou mesmo negações do gênero, baseados em uma “verdade” biológica do sexo, implicam concretamente que a temática das questões de gênero não esteja em sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/1996), o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refletem uma política que constrói discursivamente o “gênero neutro”, dissociando temas como discriminação, violência, sexualidade, dentre outros, de questões de gênero na escola. As práticas educativas das/os docentes apontam, nesse sentido, que a perspectiva do “gênero neutro” se efetiva como orientação político pedagógica. Ou seja, tendem a reafirmar, de forma consciente ou não, que abordar gênero é insignificante nos processos formativos.

A noção de governamentalidade implica ainda uma noção metodológica, na qual o processo de subjetivação, como uma forma de governo, não somente diz respeito aos processos que determinam o que deve ser o sujeito, mas também possibilita identificar as estratégias que geram contra condutas e/ou resistências (Salcedo 2011; Ball 2011; Bacchi 2016). A compreensão crítica em algumas respostas, desse modo, aponta como os sujeitos assujeitados se movem e exercem algum tipo de resistência. O gênero como construção cultural na compreensão docente denota que, para além das orientações dos documentos da política de educação, é possível que outras formas de política estejam em prática nos micros processos da sala de aula.

### 5.3 – Percepções docentes da política nacional: LDB, PNE e BNCC

Uma das principais discussões em torno do tema “gênero” na educação é o entendimento da responsabilidade institucional com essa temática como conteúdo escolar. Na conjuntura atual, as polêmicas enviesadas sobre “gênero” transformaram a discussão da responsabilização em um debate sobre o “direito dos pais”, sem o

questionamento do conceito de gênero ou mesmo o de família, esta geralmente considerada um modelo único, hétero e patriarcal. Bielby (2006, 392) afirma que a noção emergente da família nuclear privada ascende na década de 1920 e era um substituto emocional e ético para formas mais políticas e sociais de conceituar obrigações interpessoais e intergeracionais. Também reformulou as desigualdades socioeconômicas e raciais como diferenças em organização familiar e papéis maternos, abrindo caminho para o debate de hoje sobre “valores familiares”. A autora parte da perspectiva neoinstitucionalista pela qual afirma que as instituições não refletem apenas as preferências e o poder das unidades que as constituem; as próprias instituições moldam essas preferências. A institucionalização restringe as escolhas, mas as fontes de restrição vêm de entendimentos tácitos compartilhados entre os sujeitos (idem).

A importância da família é sobrelevada, como demonstra uma das respostas docentes sobre qual seria o dever da família e do Estado nas finalidades da educação escolar em relação ao gênero: *É um dever principalmente da família, o estado e a escola devem funcionar como coautores nessa tarefa* (Professora). A interpretação da LDB sobre esse assunto é instigada a partir do seu Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil 1996, 7).

Sobre as finalidades da educação escolar, na perspectiva das/os docentes predomina o entendimento de que as questões de gênero são dever da família e do Estado (40%). Em uma porcentagem menor, é afirmado que *as questões de gênero são dever da educação escolar* (20%); ou que *as questões de gênero são apenas dever da educação familiar* (15%). Não há divergência na compreensão docente da política educativa se lhe é exigido pensar a partir de uma perspectiva que considere o gênero. Várias podem ser as implicações dos pressupostos que se chocam com a realidade social, uma vez que as organizações familiares não estão apenas configuradas no modelo patriarcal de um pai provedor e uma mãe em casa dedicada aos filhos/as.

O discurso de que as questões de gênero são dever da família ignora várias problematizações, como o entendimento sobre “gênero”, o tipo de configuração familiar, o que pensam sobre a formação de sujeitos de gênero na família, quem são os sujeitos na família a se ocupar do papel educativo, como se espera que a educação seja feita, dentre muitas outras questões. Incorporadas em pressupostos culturais e relações de gênero estão

as noções práticas, materiais e ideológicas que constroem a família. Chama a atenção ainda que as respostas que privilegiam apenas o papel da família na educação de gênero sejam de professoras.

Do ponto de vista da história das mulheres no magistério, se construiu a perspectiva de que o trabalho como professora era uma extensão do cuidado, como qualidade inerente da mulher (Almeida 1998, 32). Como afirma Almeida (1998, 37): “Como o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX<sup>140</sup> e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino”. Perspectiva que ainda faz eco no modo como se valoriza a docência como vocação principalmente no nível da educação infantil, onde se concentram as mulheres, e vê com preconceitos a presença (pouca) de homens.

A política educativa não tem acompanhado as mudanças sociais e culturais no âmbito das configurações familiares e isso tem se demonstrado em vários aspectos, mas principalmente no que tange ao gênero nas relações familiares. Como analisa Carvalho (2000, 145), a política educativa que impõe uma responsabilidade acadêmica de acompanhamento escolar, para garantia do sucesso escolar aos pais/mães, deixa de maneira implícita pressupostos de classe, raciais e de gênero, além de que a participação de pais/mães é discursivamente construída “tanto como problema quanto como solução para elevar a produtividade escolar”. Novamente é usado um tipo de família em uma construção discursiva que contraria os princípios da educação escolar.

O questionamento se a temática de gênero é indispensável para o exercício da cidadania reflete a compreensão positiva das/os docentes (90%) como necessária na educação básica. As questões de gênero, nesse sentido, já estão presentes nas práticas discursivas docentes de algum modo e a instituição escolar tem um papel importante para considerá-las dentre as finalidades educacionais. A política pública, ao ter a formação para a cidadania entre os seus princípios educativos, torna a compreensão das questões

---

<sup>140</sup> No século XIX, no Brasil, quando surgem as primeiras escolas para meninas, só era permitido que fossem professoras e a lei especificava conteúdo de prendas domésticas (Lei de 15 de outubro de 1827). Com o surgimento das primeiras Escolas Normais (Lei Nº 10 de 04 de abril de 1835), Escola Normal da Corte (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879), apesar de destinada a mulheres e homens, sempre contou com maior demanda feminina. Na reforma do referido decreto (Nº 10.060, de 13 de outubro de 1888), ficou especificado que o ensino infantil era exclusivo para as mulheres. Perdura na educação infantil a ideia de vocação associada a uma suposta disposição de “natureza feminina” do cuidado, inclusive como se não fosse tão necessário maior conhecimento científico e pedagógico.

de gênero uma consequência normal das demandas sociais. Não parece estranho, portanto, para a maioria das/os professoras/es, que a temática de gênero deva ser contemplada na educação, embora a discussão em torno da família faça com que se tenha outros elementos; inclusive alguns claramente contraditórios. Se este é um tema/conteúdo importante para a formação cidadã, a sua exclusão da escola põe em xeque a capacidade da instituição escolar para essa finalidade, responsabilidade que recai na classe docente.

O Art. 26º da LDB<sup>141</sup>, ao considerar a obrigatoriedade “de uma parte diversificada” no currículo da educação básica, possibilita a exploração da interpretação docente sobre tal entendimento. O questionamento sobre a inclusão de questões de gênero no currículo obrigatório como conteúdo diversificado resultou em uma maior concordância (75%) do que discordância (25%).

É interessante notar que, enquanto apenas duas pessoas (uma professora e um professor) discordavam da temática de gênero como indispensável para o exercício da cidadania, cinco (quatro professoras e um professor) discordam quando se trata de considerar o currículo escolar no entendimento do referido artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Apesar de ser uma minoria, a presença de uma resistência contrária à abordagem de gênero na escola é sintomática de um conjunto de fatores que dizem respeito, por um lado, ao facto de que a política educativa não avançou nesse tema (Stromquist 1996; Rosemberg 2013), por outro lado, às dificuldades de compreensão docente (também de não aceitação) de que se trata de uma área acadêmica e científica – “Estudos de Mulheres, Gênero e Feminismos (EMGF)” (Ballarín Domingo 2013). Ademais, a conjuntura da política atual é autoritária e tenta proibir a abordagem das questões de gênero em quaisquer âmbitos educacionais (Miskolci 2018; Freire 2018). O cenário da política do atual governo federal arrefece no seio escolar o interesse em propor atividades para produzir conhecimento da temática de gênero.

### 5.3.1 – Avaliação e monitoramento da política educativa na perspectiva docente

As desigualdades educacionais são um dos desafios que as políticas de educação devem enfrentar. Além disso, o discurso empresarial e neoliberal adentra cada vez mais

---

<sup>141</sup> “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil 1996, 16).

nos princípios e finalidades da educação escolar e afasta a política pública dos interesses da educação pública.

Na especificidade das questões de gênero, a desigualdade de gênero não está presente como um dado de realidade nos documentos da atual política educativa brasileira. O distanciamento do contexto da educação escolar pública é apenas um dos efeitos visíveis da política que ignora as dinâmicas sociais nas escolas. Assim, foi perguntado às/aos professoras/es quais são os fatores que implicam as desigualdades educacionais. Uma parte significativa (30%) apontou a desigualdade de classe social. O aspecto econômico é possivelmente um dos fatores mais visíveis na educação básica, devido ao baixo investimento público que afeta a escola e os sujeitos (a condição social de pobreza do alunado, por exemplo); isso sem pormenorizar a existência de casos de corrupção no desvio de verbas destinadas às escolas, desigualdade social que a classe docente, portanto, sente com muita frequência com a desvalorização da carreira.

Nos demais posicionamentos docentes, foi apontada a desigualdade de gênero e “raça”/etnia (40%). Aparece, dessa maneira, uma perspectiva interseccional das desigualdades educacionais em que há, de algum modo, uma percepção de que abordar gênero é necessariamente tratar de outros fatores sociais que constroem a figura da escola.

Compreender a percepção docente sobre as diferenças “raciais”/étnicas na escola é significativo para o panorama reflexivo crítico, uma vez que a prática educativa de professoras e professores sobre questões raciais pode indicar em quais aspectos a política educativa falha ao propor um enfrentamento das desigualdades entre negros e não negros, tal como é a meta 8 do PNE 2014/2024, que propõe igualar a escolaridade média entre esses grupos sociais.

Foi também perguntado às/aos docentes quanto à percepção sobre a desigualdade racial na escola entre meninas e meninos. Para a maioria há: *mais meninas brancas e menos meninos negros/pardos* (25%); ou: *mais meninos brancos e menos meninas negras/pardas* (20%); ou ainda: *mais meninas brancas e menos meninos brancos* (20%). Em suma, para as/os professoras/es, a escola tem maior presença de meninas brancas. Tal dado é curioso, pois é um contraste em relação aos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP 2019), que apontam a maioria de pardas/os na matrícula da educação básica no estado do Amazonas e do mesmo modo em Manaus (ver gráficos 4 e 5).

Discentes não brancas/os são destacadas/os em respostas que justificam: *como é educação de jovens e adultos, a minha percepção é que tem mais meninos pardos do que meninas, pois eles repetem mais que elas* (Professora) ou ainda: *mais negros e mais negras, com baixo nível de conhecimento* (Professora). Essas afirmações refletem, de certo modo, como a problemática das questões raciais/étnicas pouco adentrou na educação escolar. Mesmo após alguns anos de implementação da legislação pertinente sobre o assunto (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08), parece ainda difícil vislumbrar a sua efetivação como política educativa.

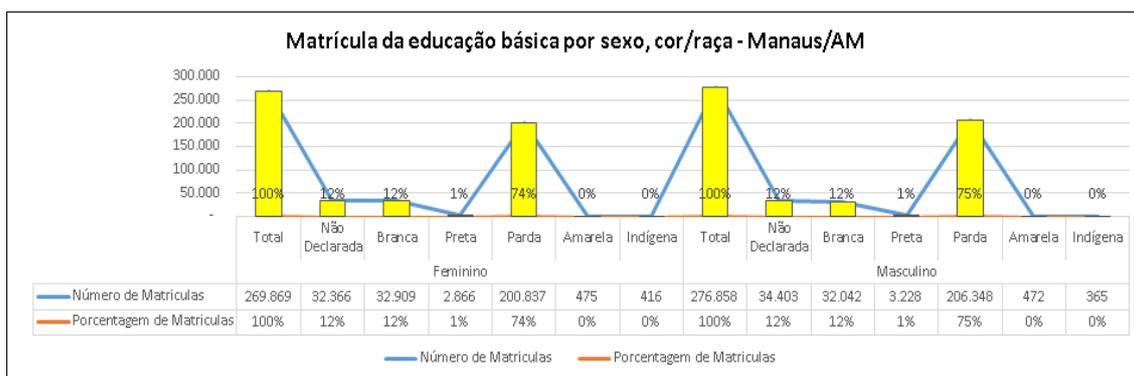
Pode-se dizer que há uma distorção na percepção do contexto escolar em relação à questão racial em sala de aula, discussão que, se aprofundada, ultrapassa demasiado o escopo da abordagem na pesquisa. Mas é importante apontar para uma necessária problematização do racismo estrutural e institucionalizado na escola. Almeida (2019) classifica em três formas a concepção de racismo: individual, estrutural e institucional. O racismo individual tem relação com a subjetividade, mas é uma visão limitada a aspectos comportamentais, o que fragiliza a compreensão dos efeitos mais abrangentes do racismo na sociedade. O racismo institucional avança na compreensão desses efeitos concretos que estabelecem privilégios a um determinado segmento da população branca, através da dominação para manter a hegemonia desse grupo.

As instituições criam regras e impõem padrões sociais, logo, a representação predominante de homens brancos nas instituições públicas demonstra que essas regras e padrões existem e atingem as pessoas negras, dificultando a sua mobilidade cultural, política e econômica em diferentes aspectos da vida social. O racismo estrutural é ainda mais amplo e profundo do que o racismo institucional, pois reproduz uma ordem social já existente na sociedade e não se limita a uma questão de representatividade. A maior quantidade de pessoas negras em espaços de política decisória é importante, mas não significa a ausência de racismo. O racismo estrutural é, desse modo, decorrente da própria estrutura social porque é visto como “normal” nos/dos processos sociais. Não significa, contudo, que o racismo seja algo incontornável, pois Almeida (2019, 34) enfatiza que “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”.

O sistema escolar é uma das instituições que tem contribuído para a permanência do racismo, já que, apesar das leis criadas, estas não se efetivaram em políticas de

educação, mesmo presentes no Plano Nacional de Educação (PNE). O racismo institucional e estrutural provoca a exclusão de meninas e meninos negros/os e indígenas da educação escolar. As dificuldades que esses grupos têm para permanecer na escola exigem uma profunda problematização das trajetórias educacionais dos sujeitos em uma perspectiva interseccional porque são vários os fatores que “se cruzam” nas evasões e abandonos da escola. O fato de as/os docentes não perceberem a presença das/os alunas/os negras/os é uma realidade problemática dessa face do racismo institucional. Assim como o fato de que elas/es não sejam percebidas porque estão cada vez menos na sala de aula é, por sua vez, a face dramática das práticas racistas que perduram e são reforçadas no próprio ambiente escolar como resultado do racismo estrutural. É necessário combatê-lo com urgência.

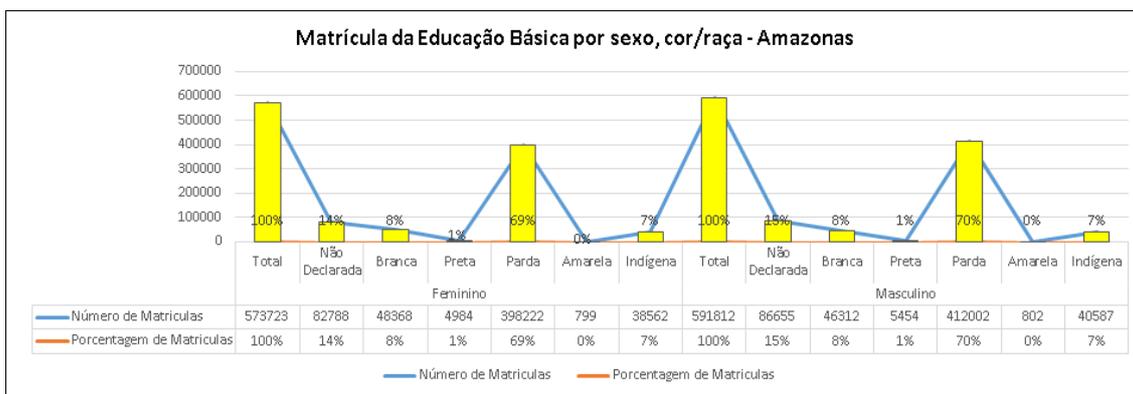
Gráfico 4: Matrícula na educação básica por sexo/“raça”/etnia no Amazonas



Elaboração própria. Fonte: IPEA, 2019<sup>142</sup>.

<sup>142</sup> Gráficos produzidos a partir dos dados do IPEA: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Gráfico 5: Matrícula na educação básica por sexo/ “raça”/etnia em Manaus



Elaboração própria. Fonte: IPEA, 2019

Na meta sete do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), em uma das suas estratégias, se afirma:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Brasil 2014, 65).

Na análise dessa meta, a maioria das/os docentes da pesquisa está em concordância (85%) de que esta estratégia é realizada na(s) escola(s) onde trabalha(m), ao contrário de uma minoria que discorda (15%). A principal justificativa para essas respostas, contudo, aponta que tal cumprimento ocorre porque as referidas disposições legais são contempladas em datas comemorativas (45%). Outras justificativas afirmam que o cumprimento da legislação ocorre somente na disciplina de História (25%), ou que não podem ser contempladas devido à falta de recursos materiais e humanos (10%), ou ainda, na perspectiva de uma pessoa: *não são legislações de fato necessárias*.

A prática discursiva docente se depara, desse modo, com uma política educativa fragmentária e que não problematiza as desigualdades educacionais quanto às questões raciais, de classe e de gênero. Por seu turno, para as/os docentes, tal problematização não está presente como uma realidade cotidiana do contexto escolar brasileiro, como é de se notar na sua percepção da predominância racial em sala de aula, que faz com que se observem mais as pessoas brancas, e a compreensão de que cumprem a legislação realizando atividades apenas em datas comemorativas.

De outro modo, buscando ainda uma perspectiva interseccional, ao serem provocadas/os a refletir se caberia uma abordagem de gênero à referida meta sete do PNE 2014/2024, ocorre uma maior concordância (75%) contra uma menor discordância (25%) em empregar positivamente uma perspectiva de gênero.

A perspectiva de gênero de facto não está ausente nas práticas educativas de docentes, como é evidente na resposta que compara que meninos pardos repetem mais do que as meninas pardas na modalidade de educação de jovens e adultos. A percepção comparativa em tal afirmação opera, de maneira inconsciente ou não, conjecturas raciais, de gênero e de classe, as quais são muito evidentes em uma modalidade de ensino em que as/os jovens se encontram na distorção idade-série escolar, por motivos laborais, por exemplo.

Uma perspectiva interseccional da política de educação face às práticas educativas docentes leva à pertinente problematização de que a ausência de compreensão e/ou interesse em relação à desigualdade de gênero, classe social e “raça”/etnia, na educação escolar, é um dos fatores que aprofunda essa desigualdade. A presença de um currículo nulo (Eisner 2005) na realidade escolar é, nesse sentido, marcante. A estratégia 7.25 do PNE 2014/2024, citada acima, até parece propositiva, mas a implementação de ações educacionais ainda não é concreta. É um enorme contrassenso tratar das questões raciais como comemorativas se a/o discente negra/o e indígena, inclusive, escapa à percepção em sala de aula ou está corporalmente cada vez mais marginalizado da escola<sup>143</sup>.

Uma das questões pertinentes nesse contexto é a complexidade da realidade escolar no que diz respeito aos diferentes tipos de violência. O Plano Nacional de Educação 2014/2024 tem atenção à violência na escola, questão presente já na LDB como preconiza o seu artigo 12. Nele, uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino é: “IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas”. Partindo da existência do *bullying* nas escolas, tema geralmente comum para a classe docente, buscou-se explorar as questões de gênero em relação às situações de violência.

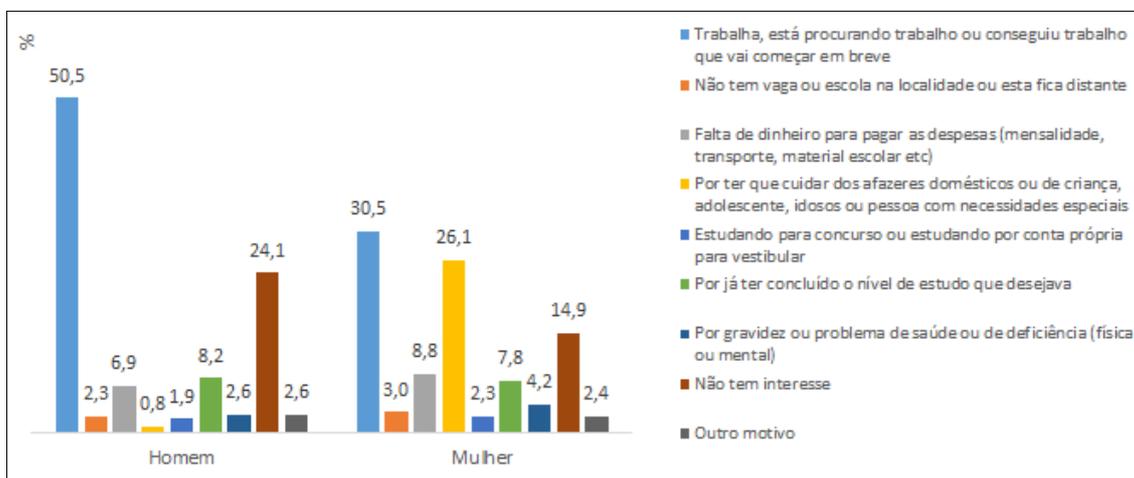
---

<sup>143</sup> O estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” constata a taxa de analfabetismo entre a população negra de 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superior à da população branca, de 3,9%. O percentual de jovens negros fora da escola chega a 19%, enquanto a de jovens brancos é de 12,5%. (IBGE 2018). <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=publicacoes>

Nos documentos da política educativa brasileira, o tema da violência é forçosamente dissociado de questões de gênero. A meta 3 do PNE 2014/2024, por exemplo, que inclui em uma das suas estratégias: “políticas de prevenção à evasão<sup>144</sup> motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação”, suprimiu que estas também são problemáticas que dizem respeito às relações sociais de gênero no contexto escolar. Em relação a tal entendimento da política educativa, contudo, para a maioria das/os professoras/es participantes na pesquisa (75%), há concordância de que: *há evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero*, sendo apenas uma minoria que discorda (25%). Apesar dessa diferença na prática discursiva docente, apenas duas respostas, de professoras, afirmam discordar que: *a violência de gênero é um dos tipos de violência que ocorre na escola*, enquanto a maioria concorda (90%).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (PNAD 2016), no gráfico 6, demonstram diferenças significativas dos motivos pelos quais mulheres e homens não frequentam a escola:

Gráfico 6: Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam a escola (motivo de não frequentar) segundo sexo – 2016



Fonte: PNAD.IBGE 2016.

<sup>144</sup> Os conceitos técnicos utilizados na escola diferenciam “evasão” e “abandono”. Este último é caracterizado quando a/o aluna/o deixa a escola, mas retorna no ano subsequente. Já a evasão é caracterizada pela saída total da/do discente do sistema escolar.

Como se observa no gráfico acima, chama a atenção que 26,1% das mulheres não estão na escola pelo trabalho não pago do cuidado<sup>145</sup>, o que representa 32,6 vezes superior ao motivo dos homens em relação à mesma atividade. A gravidez é outro dado interessante, porque é um tema recorrente na escola, especificamente no controle dos corpos das alunas, mas diferentemente de ser apontado como o principal motivo de abandono e/ou evasão, no cenário da pesquisa nacional não se destaca. A dimensão da classe social também está presente na medida em que a necessidade de trabalhar é a maior porcentagem, contudo, com muita diferença entre mulheres e homens. O aspecto racial seria um dado mais revelador dessa estatística se estivesse interseccionada nos dados. Os motivos que emergem no gráfico, portanto, precisam de um olhar mais acurado para que a política pública tenha efeitos sobre as suas causas em vez de olhar apenas para as consequências. Também é importante chamar a atenção para motivos “invisíveis”, como o da sexualidade.

Berenice Bento (2011, 555), ao fazer a crítica da instituição escolar como normalizadora de gênero e produtora da heterossexualidade, afirma que “é importante diferenciar ‘evasão’ de ‘expulsão’” para entender e enfrentar “os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia”. A violência socioeconômica representada, por exemplo, pela necessidade de trabalhar para ajudar a família, que faz com que a criança/jovem deixe de frequentar a escola, “não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é “diferente”. As práticas discursivas na escola produzem “a incômoda e terrível certeza de que [a/o aluna/o] não é normal, se ela/ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ela/ele” (Bento 2011, 558).

Na esteira dessa abordagem, a pesquisa explorou as questões de gênero, racismo, violências, a partir da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera

---

<sup>145</sup> A perspectiva da sociologia econômica problematiza a compensação do *care* para além do cuidado das crianças, ao colocar em questão que o trabalho remunerado do *care* se depara sempre com as dificuldades e problemas que aparecerem ao pensá-lo nas relações entre a atividade mercantil e as obrigações sociais (Zelizer 2012, 20). Zelizer apresenta três maneiras distintas de considerar os problemas que daí emergem, como “mundos hostis, comércio em toda parte e relações bem ajustadas”. Na primeira abordagem, poderia dizer que também abarca os problemas de conciliação trabalho e família de maneira negativa, pois tende para a separação do *care* remunerado do âmbito familiar. O comércio por toda a parte percebe as relações do *care* como formas especiais de relações econômicas e aponta o problema como uma questão de preço justo, o que me parece muito complicado, uma vez que quantificar o emocional em uma ideia de justiça apontaria para mais problemas do que uma simples possibilidade de equação financeira. “A um e outro, relações bem ajustadas responde que há uma interação permanente entre o *care* e as considerações econômicas, e que o conjunto só funciona quando os dois estão bem afinados” (Ibidem).

como tema da educação escolar o “discurso de ódio”, a ser abordado em todos os níveis de ensino e habilidades “relativas ao trato com o diferente”. Questionando a prática educativa docente sobre poder colocar esse tema em sala de aula, a partir de exemplos, a metade respondeu quanto à “*diferença de gênero*” (50%), e outros quanto à “*diferença de ‘raça’/etnia*” (21,9%) e “*diferença de condição socioeconômica*” (18,8%); apenas três respostas consideraram a intersecção de tais abordagens.

A perspectiva da interseccionalidade em relação ao gênero parece ser ainda muito distante da prática docente, o que pode ser sintomático também da dificuldade do olhar interseccional em apontar aspectos palpáveis, na política educativa, de combate à desigualdade na educação, principalmente em propor ações concretas no contexto escolar (Tefera, Powers, and Fischman 2018). Gênero, classe social e “raça”/etnia estão imbricados na realidade social (Hirata 2014) com muitos impactos na educação escolar e é muito problemático que essa dimensão não seja claramente entendida e explorada pelas/os docentes em sala de aula.

Tais práticas educativas docentes sobre as situações vivenciadas nas escolas corroboram a afirmação da existência de um hiato entre as políticas de educação e a realidade escolar desde a perspectiva do professorado. O monitoramento docente, nesse sentido, é um dos principais aspectos para a análise discursiva da política educativa, pois faz emergir diferentes fatores de como a problemática das questões de gênero na educação escolar está presente e/ou ausente.

Assim como as desigualdades educacionais também são desigualdades de gênero, são analisadas algumas estratégias do Plano Nacional de Educação 2014/2024 que buscam garantir os aspectos básicos da educação escolar, como o acesso e a permanência. A Meta 2, por exemplo, do PNE 2014/2024 tem como estratégia:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (Brasil 2014, 51).

A maioria das/os docentes da pesquisa (70%) concorda que essa estratégia está sendo realizada na(s) escola(s) onde trabalha(m) e outra parte das/os participantes não está de acordo (30%). A partir dessa avaliação docente, foi questionado sobre quais

situações de discriminação, preconceitos e violências ocorrem na(s) escola(s) onde trabalha(m), e foram apontadas principalmente: *discriminação, preconceito e violência em relação à condição socioeconômica* (40%); em seguida, a *discriminação, preconceito e violência em relação à "raça"/etnia* (30%); e poucos apontaram: *discriminação, preconceito e violência de gênero* (20%). Somente uma resposta considerou uma perspectiva interseccional apontando a condição socioeconômica, racial e de gênero.

Consequentemente, foi-lhes perguntado como tais situações de discriminação, preconceitos e violências são monitoradas na escola e, de maneira contraditória à proporção de respostas que afirmavam concordância quanto à realização dessa estratégia, a maioria apontou que: *não há monitoramento* (60%). As demais respostas que apontam algum tipo de estratégia afirmaram que a escola: *aciona diretamente as instituições de proteção da criança e da juventude* (25%), enquanto outras afirmaram que existe um programa criado pela Secretaria de Educação ou pela escola em parceria com outras instituições, mas não citam qual programa é esse. Outra resposta apontou ainda que o monitoramento se dá por meio de: *palestras e orientações feitas pela escola*.

É possível afirmar que a referida estratégia menciona muitos aspectos das desigualdades educacionais que atingem de formas diferenciadas os sujeitos aos quais o trecho em análise faz alusão, como as/os alunas/os beneficiárias/os de programas sociais, ao mesmo tempo em que faz referência às situações de discriminação. É facto que esse grupo social já sofre diferentes preconceitos e violências, mas a estratégia, paradoxalmente, não é propositiva, posto que cabe a interrogação de como fortalece, acompanha e monitora as ações na escola. Tal lacuna política é ela própria um tipo de violência do estado capitalista que possibilita a existência de grupos sociais vulneráveis.

Para os discursos de direita, a desigualdade econômica é *reflexo* da desigualdade educacional e ambas desqualificam as escolas públicas como fracas/ruins e as/os profissionais como ineficazes etc. Este aspecto, por sua vez, está presente no modo como as/os docentes parecem contradizer as suas respostas ao concordarem, em um primeiro momento, que a escola realiza tal estratégia, mas, em seguida, afirmarem que não ocorre nenhum tipo de monitoramento para acompanhá-la e alcançá-la. O que está dito, portanto, é que a escola pública tem o mínimo obrigatório para estar aberta, mas quais são as políticas educativas que efetivamente tornam concretas as ações que desafiam e enfrentam as desigualdades não são conhecidas na vivência escolar. Concretiza-se, então, um efeito da despolitização e da tecnicização da escola (Ball 2011).

Outra estratégia do Plano Nacional de Educação 2014/2024 chama a atenção para a situação do enfrentamento de problemas que atingem o ensino médio:

Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (Brasil 2014, 54).

A maioria das/os docentes concorda (70%) que essa estratégia é realizada na(s) escola(s) onde trabalha(m) e uma menor parte discorda (30%). Perante a questão de saber, na sequência, como a escola realiza tal estratégia, a maioria respondeu que: *não há monitoramento* (40%); enquanto outras respostas apontaram que a escola: *aciona diretamente as instituições de proteção da criança e da juventude* (30%) ou que existe: *programa criado pela escola em parceria com instituições de proteção da criança e da juventude* (25%), mas também não informam o tipo de programa. O cenário aqui se repete quanto ao que já foi observado em relação à estratégia para o acesso, permanência e ausência de ações palpáveis para sua efetivação.

A referida estratégia, em relação ao ensino médio, apresenta ainda uma problemática específica da realidade escolar quanto às "situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce", de modo que lhes foi perguntado se havia concordância ou não que essas situações dizem respeito às questões de gênero. Como resultado, uma maioria respondeu positivamente (60%) e outro conjunto de respostas indicou discordância (40%). As justificativas apontadas para tais posicionamentos afirmaram majoritariamente (81,8%) que: *meninas e meninos também estão sujeitos a vivenciar situações de violência no contexto escolar*; e outras duas respostas de professoras apontaram que: *o contexto de violências e drogas na escola está mais relacionado com os meninos*; e, ainda: *a gravidez precoce é uma realidade na escola que prejudica mais as meninas*.

Essas respostas refletem a complexidade que as questões de gênero têm para as/os docentes, porque a diferença entre os que concordam e os que discordam em relação à referida estratégia do PNE 2014/2024 sugere que, de certo modo, o gênero não é uma problemática muito reconhecida em situações como exploração do trabalho, drogas,

gravidez etc. Também sugere que, quiçá, as professoras estejam mais atentas para a diferenciação de “problemas de meninos e de meninas”, mas paradoxalmente reproduzam estereótipos. Por outro lado, a maioria aponta para o facto de que discursivamente os estereótipos de gênero, talvez, já não parecem tão aceitáveis para buscar entender e dar respostas àquelas situações. Essa é uma questão que precisa ser aprofundada um pouco mais, por isso se buscou provocar questões mais orientadas nesse sentido em relação ao contexto específico de sala de aula.

### 5.3.2 – O lugar do gênero na sala de aula

As práticas discursivas de professoras e professores sobre as políticas públicas de educação devem ser analisadas em relação à compreensão docente de como as relações sociais de gênero dizem respeito às de ensino e aprendizagem na escola. O Plano Nacional de Educação 2014/2024 aborda, entre suas metas, a melhora do desempenho de estudantes da educação básica e como referência utiliza o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Para além dos dados estritamente objetivos de avaliação, tal instrumento faz uma comparação entre diferentes países, levando em consideração aspectos como desigualdade socioeconômica, gênero, dentre outros.

Partindo dessa informação, foi colocada a questão às/aos participantes se existiriam diferenças de aprendizagens entre meninas e meninos por áreas de conhecimento. Essa questão pareceu dividir muito as/os docentes, pois a diferença entre concordância (55%) e discordância (45%) foi pequena. De maneira curiosa, contudo, a justificativa para tais respostas apontou que para a maioria (75%): *a aprendizagem independe do gênero porque é uma questão de estímulos externos*; uma pequena parte (20%) afirmou que: *as meninas se identificam mais com áreas de ciências humanas*; e uma resposta de uma professora ressaltou que *a aprendizagem tem influência marcante do gênero porque é uma questão de identidade de gênero*. Tal cenário de respostas demonstra como os aspectos econômicos, políticos e sociais das questões de gênero escapam à compreensão do gênero como construção social no contexto da educação e, mesmo que em número bem menor nas respostas, os estereótipos ainda estão presentes e resistem.

A discussão sobre como as questões de gênero atravessam o desempenho e/ou aprendizagem escolar é abrangente, cabendo destacar aqui como o poder normativo da

escola na construção de masculinidade e feminilidade é ativo e sofisticado no âmbito da sala de aula. A justificativa de que a aprendizagem independe do gênero demonstra a sofisticação dessa normatividade que regula e controla os corpos na educação escolar. Vários são os trabalhos que discutem essas dimensões no contexto de sala de aula/escola (Carvalho 2001; Dal'igna 2007; Vuletich *et al.* 2020). A presente análise detecta que as/os docentes não apenas corroboram as hierarquias de gênero na educação, mas que são elas próprias produzidas por um sistema complexo de interação de políticas educativas que criam sujeitos e com fatores mais amplos das relações sociais de gênero.

Tais práticas discursivas refletem ainda a discussão da presença da temática de gênero na educação como tema transversal. Os temas transversais abordados na escola foram explorados a partir das sugestões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre aqueles especificados na política educativa, foi solicitado à/ao docente que indicasse qual escolheria para abordar em sala de aula. As respostas incidiram sobre: *educação em direitos humanos* (25%), *direitos da criança e do adolescente* (18,8%), *trabalho, ciência, tecnologia e diversidade* (15%) e ainda *saúde, vida familiar e social* (12,5%). Na sequência, ao serem questionadas/os se ao tema escolhido era possível aplicar uma abordagem de gênero, a maioria respondeu mais em concordância (84,4%) do que em discordância (15,6%).

Ao se especificar o questionamento dos temas transversais incluindo a temática “igualdade de gênero”, a prática discursiva das/os docentes afirma que esta poderia ser abordada na escola, como *tema transversal em todas as disciplinas* (65,6%), mas há ainda o posicionamento que a considerava como *tema integrado em todas as disciplinas* (15,6%). A única ressalva de uma resposta foi acrescentar que como tema transversal *ocorresse uma prévia preparação do docente*. Outras duas respostas apontaram ainda que deveria ser abordada em disciplinas específicas de ciências humanas, como história, ou de ciências naturais, como biologia.

Apesar da questão em torno da “preparação docente” ser uma pauta de debate recorrente no seio dessa discussão, a maioria das/os professoras/es (78,1%) afirmou que utiliza exemplos em sala de aula que contemplam diferenças de tratamento entre mulheres e homens na sociedade, contra uma minoria que afirmou utilizar esse recurso didático apenas “às vezes” (18,8%) e somente uma resposta de um professor afirma negativamente (“nunca”).

Apesar de o resultado sugerir que deve ocorrer eventualmente em sala de aula algum tipo de abordagem diferenciadora entre mulheres e homens, a problemática de gênero não está necessariamente presente. Existe uma preocupação nas práticas discursivas de docentes de chamar a atenção para tais diferenciações de gênero, o que já é um impacto decorrente da presença do termo “gênero” em muitos contextos de debates, como o da política educativa, mas não há clareza sobre o que exatamente se está tratando ao tocarmos no assunto “gênero”.

É preciso salientar, do mesmo modo, que, apesar de a presença de práticas educativas discordantes da abordagem de gênero na escola ser estatisticamente pequena na pesquisa, estas aparecem de forma contundente. Isso é observado em relação ao questionamento sobre a presença da temática “igualdade de gênero”. Duas respostas de professoras afirmaram: *de nenhuma forma deveria estar na escola*. A negação e/ou recusa sobre as questões de gênero é outro ponto que deve ser levado em conta, para além da presença de estereótipos, preconceitos e discriminação por parte das/os professoras/es. Essa questão obriga a pensar nas diferentes formas de resistência (no sentido de reacionarismo) que não são apenas ausência de formação/preparação docente, pois há outros discursos concorrentes<sup>146</sup> no contexto escolar contrários à perspectiva de gênero.

As práticas discursivas docentes sobre o lugar do gênero na sala de aula foram exploradas ainda quanto às competências da Base Nacional Comum Curricular. Ao serem questionadas/os se na competência nº 9 da BNCC<sup>147</sup>, especificamente, a expressão “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos” (Brasil 2017, 10) caberia um entendimento das questões de gênero, a maioria respondeu em concordância (93,8%) e apenas duas respostas afirmaram discordância. Tal percepção, contudo, não representa necessariamente um questionamento crítico sobre a afirmação da BNCC, uma vez que as justificativas para esse entendimento afirmam que: *porque a diversidade de indivíduos contempla as diferenças de gênero* (78,1%); ou *porque as questões de gênero dizem respeito a mulheres e homens* (15,6%). As respostas apontam para um olhar superficial de uma compreensão de diversidade de indivíduos que não é questionadora e nem crítica

---

<sup>146</sup> A obrigatoriedade do ensino religioso na educação pública é uma demonstração da correlação de forças que se tornou preponderante contra as questões de gênero na atual reforma educativa do Brasil. Para uma leitura de como o “Ensino Religioso” se torna obrigatório na BNCC, ver Cunha (2016).

<sup>147</sup> “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, “Competências gerais da educação básica”).

da noção de diversidade. Se a “diversidade” é objeto de uma competência curricular, parece mais complicado ainda entender a efetividade da proposta da BNCC, já que o documento não explica o que o termo significa e excluiu quaisquer expressões relacionadas com “gênero”. É observável que tais orientações do documento da política encontram também eco entre docentes que apoiam tal exclusão. Assim, sobre as competências da política educativa em relação ao currículo, duas respostas de professoras afirmaram que: *as questões de gênero não devem fazer parte da BNCC*. Em uma dessas respostas, é possível identificar a relação com o credo religioso, o que aponta para a necessidade de uma atenção especial no contexto escolar público dos discursos religiosos contrários às questões de gênero na autoridade da/o professora/or. O nível de aceitação da abordagem de gênero na educação escolar apresenta certamente desequilíbrios, mas estes parecem mais evidentes quanto maior é a especificação da questão que exige um olhar orientado pelas lentes de gênero.

É perceptível que a vivência docente é importante na compreensão das dificuldades sobre o entendimento do lugar do gênero em sala de aula. Tais dificuldades mostram as falhas da política educativa que, mesmo onde a questão de gênero é patente, a ignoram e corroboram para uma prática institucional das desigualdades de gênero na educação, porque não tem interesse em olhar para além das estatísticas gerais do acesso ao ensino.

O *gendering* institucional e estrutural, tal como o racismo, no contexto escolar, é assim corroborado por vários fatores: a visão de que a escola mista com o equilíbrio no número de matriculadas/os corresponde à “diversidade”; que a diversidade, por sua vez, diz respeito às diferenças de uma maneira geral; que o gênero é um tema a ser abordado apenas de maneira transversal, e isso, como consequência, dependerá do interesse individual da/o docente, sem se cobrar a responsabilidade das instituições educacionais. Acrescenta-se que a ausência de uma problematização interseccional em relação ao gênero em sala de aula dificulta a compreensão de que as questões de gênero sempre estiveram dentro da sala de aula. A partir destes fatores, o que se exige na atualidade é a problematização face às suas consequências sociais, políticas e econômicas para desenvolver respostas de combate às desigualdades no contexto da educação.

#### 5.4 – Temas na política local e os desafios da questão de gênero

A compreensão docente sobre a política educativa de gênero, na perspectiva multinível, é um dos fatores a serem levados em conta para uma análise problematizadora de uma educação “sensível ao gênero”. Ao explorarmos a prática discursiva docente, parte-se da política de educação que é do seu próprio contexto local. O tema em apreciação, nessa subseção, cita os documentos da política ao nível do Plano Estadual do Amazonas (PEE\_AM) e do Plano Municipal de Educação de Manaus (PME\_Manauas). Essa abordagem possibilita uma maior aproximação de como a política nacional reverbera ao nível micro do contexto educacional, considerando uma realidade muito específica da escola pública e urbana da região norte do país.

A política de educação, ao nível do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE\_AM) e ao nível do Plano Municipal de Educação de Manaus (PME\_Manauas), apresenta discursos que não são convergentes quanto a uma perspectiva de gênero em seus documentos. O PEE\_AM apresenta uma aproximação desde uma lente “sensível ao gênero” ao incluir algumas questões, ainda que poucas, pertinentes à problematização das questões de gênero na educação escolar. Diferentemente, o PME\_Manauas é um instrumento de política muito mais alinhado à perspectiva do “gênero neutro”. O mais problemático do PME\_Manauas é o facto de ser um documento que não possibilita a compreensão das especificidades do contexto local da educação na cidade de Manaus, porque não apresenta um diagnóstico da realidade educacional do município, não dialoga com o plano estadual e não faz adaptações mais profundas das orientações do PNE que se justifiquem face ao contexto local.

A prática discursiva das/os docentes da cidade de Manaus, sobre os referidos documentos, aponta especificações quanto às questões de gênero em seus contextos escolares, estimulando, assim, uma problematização das realidades vivenciadas e, principalmente, do lugar que ocupa o micro no contexto macro da política educativa.

Algumas questões são destacadas a partir dos referidos planos e foram explorados cinco pontos como mais específicos em torno do “gênero” na educação escolar. Os cinco pontos explorados aos níveis meso e local da política educativa são a desigualdade de gênero, bem como a desigualdade racial e socioeconômica, a violência de gênero, a educação sexual e a formação docente em “estudos de gênero”, considerando assim uma perspectiva interseccional. A escolha desses temas não emerge de maneira aleatória, mas

sim a partir dos instrumentos de política que deixam em aberto ou ignoram tais aspectos como questões de gênero.

A desigualdade de gênero é uma questão inexistente na política de educação, porque é apenas baseada nas informações de acesso à escola, não compreendendo os processos escolares e as trajetórias educacionais como fatores das desigualdades. Os documentos da política educativa, não obstante, consideram entre as suas diretrizes estratégias de superação das desigualdades educacionais e, apesar das questões de gênero não estarem incluídas, a problematização dos seus pressupostos implica o questionamento de suas ausências.

Dentre as diretrizes do PME de Manaus, encontra-se “Art. 2.º, III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Prefeitura do Município de Manaus 2015, 1). O nível de concordância entre as/os docentes que opinaram que a referida diretriz deveria nomear as formas de discriminação, como a de gênero, não foi tão díspar. A maioria concordou (54,5%) que a diretriz deveria ser mais específica e nomear assim as formas de discriminação, enquanto outras/os discordaram (45,5%), o que é representativo para afirmar que as questões de gênero geram mais tensões que consensos entre as/os docentes.

Ainda no âmbito do PME\_Manus, no que é pertinente às questões étnico-raciais, as/os professoras/es foram instigadas/os a olhar por uma perspectiva interseccional relacionada ao gênero. Uma das estratégias da meta 7 é:

Efetivar, de forma interdisciplinar, o cumprimento dos termos das Leis n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e n. 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil, inserida no planejamento escolar (Prefeitura do Município de Manaus 2015, 7).

O nível de concordância (63,6%) sobre o entendimento de questões de gênero, nessa meta, mostra que a maioria concorda com a possibilidade de interpretá-la também pelas lentes de gênero, estando em menor proporção as/os discordantes (36,4%) dessa perspectiva. Vale a pena sublinhar a diferença no posicionamento docente em relação à diretriz e à estratégia referidas, porque o questionamento sobre a interpretação de ambas é o mesmo.

As desigualdades de classe e “raça”/etnia na educação escolar são patentes na realidade educacional brasileira. Embora a política ignore as questões de gênero em tal contexto, estas são relações imbricadas. Face às orientações da política educativa, as práticas educativas docentes demonstram, em parte, uma postura não problematizadora e crítica de tais ausências e, por outro lado, a dificuldade de perceber tais imbricações no próprio contexto escolar.

Buscando aprofundar a prática discursiva docente em perceber a desigualdade de gênero, em uma perspectiva interseccional, o questionamento passou ao Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE\_AM), que segue uma das orientações do Plano Nacional de Educação (PNE) quanto aos fatores de desigualdade na educação, em que o gênero, mesmo sendo ignorado, tem muitas implicações, efeitos e consequências sociais.

No PEE\_AM, a Meta 8, além de traçar um objetivo em relação ao número de anos de escolaridade da população de 18 a 29 anos, explicita a urgência do estado em “reduzir as desigualdades entre ricos e pobres, entre brancos e negros, entre a cidade e o campo” (Governo do Estado do Amazonas 2015b, 76). Partindo de uma perspectiva de gênero, portanto, foi questionado como a/o docente considera que o gênero faz diferença nas desigualdades a que o documento da política se refere. Dentre as respostas, a maioria apontou que: *há mais estudantes mulheres nas periferias urbanas desfavorecidas (35,3%); há mais estudantes mulheres indígenas ou ribeirinhas desfavorecidas (17,6%); e há mais estudantes homens pobres e negros (11,8%)*. As demais respostas são muito variadas apontando mulheres e homens em situações de desigualdade parecidas. Há uma resposta de professor que coloca em dúvida a existência dessa meta no instrumento da política, mas considera um dado da realidade para o qual a/o docente deve estar atenta/o. A referida resposta afirma: *se existe essa Meta é porque as diferenças estão visíveis. Não tenho estes dados no momento, mas acredito ser essencial a atenção do professor*.

As respostas de maior porcentagem percebem que as mulheres em situação de vulnerabilidade econômica, principalmente, estão mais propensas a sofrer as desigualdades com consequências na educação formal. É muito provável que este olhar esteja refletindo as experiências com as suas próprias discentes, bem como apontam uma realidade para a qual a referida meta 8 deveria de facto se atentar. Há, nesse sentido, questões de como essas desigualdades têm efeitos no contexto das vivências na escola

e como afetam, de maneira diferenciada, meninas e meninos em face das diferentes expressões da violência, por exemplo.

Em relação a uma das metas de qualidade na educação, o PEE\_AM considera uma dimensão importante os efeitos das desigualdades no contexto escolar, sendo a situação de violência uma de suas consequências. Em uma das estratégias da meta 7, se afirma:

Garantir políticas públicas no combate à violência nas escolas, assim como o desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais e de suas causas, como a violência doméstica, sexual e outras, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (Governo do Estado do Amazonas 2015b, 72).

Desafiadas/os a pensar se nessa meta cabe um entendimento das questões de gênero, as/os professoras/es, em sua maioria, concordaram (88,2%) contra uma minoria que apontou discordância (11,8%). A meta explicita questões de gênero ao especificar a violência doméstica e sexual, sendo possível afirmar, desse modo, uma convergência das práticas docentes nesse entendimento.

As/os professoras/es, ao serem provocadas/os a pensar pelas lentes do gênero, manifestam um tipo de entendimento que ocorre por vários fatores: como obtêm e/ou (re)interpretam as informações que chegam; como as discutem na escola, entre docentes e discentes; como as adaptam ao contexto escolar, dentre outros. Nesse conjunto de fatores, o tema da educação sexual é um dos assuntos que está presente, sobre o qual sempre se fala, mas pouco ou nada se concretiza na escola, pois essa é um campo de disputas discursivas.

O PEE\_AM considera o tema da educação sexual necessário no ensino médio. Questionadas/os se concordavam ou não com essa meta, a grande maioria opina em concordância (94,1%) e somente uma única professora discorda. Dentre as justificativas desses posicionamentos é que se percebem as diferenças na maneira de compreender a educação sexual em meio às questões de gênero ou não. Assim, dentre as respostas afirmam: *a educação sexual é necessária para a vida social* (64,7%); *a educação sexual é necessária para se proteger de doenças sexualmente transmissíveis* (32,3%).

Explorando um pouco mais sobre a educação sexual na escola, foi questionada a prática discursiva docente a respeito de como esse conteúdo deveria ser implementado na sala de aula. As respostas demonstram novamente a dificuldade de entender as questões

de gênero como uma problemática sócio-histórica, política e cultural, posto que a maioria afirma: *por profissionais da saúde* (29,4%); e outras/os afirmam: *como disciplina obrigatória* (23,5%). Outras respostas variaram ainda em opções como: *por meio de oficinas de formação docente* (11,8%); *por docentes de áreas específicas* (11,8%); *como tema transversal de interesse individual do(a) docente* (11,8%); *como tema interdisciplinar*; *por todos os profissionais da escola* (11,6%). Somente uma professora salienta o seu posicionamento contrário ao tema na escola, afirmando que: *a educação sexual é de responsabilidade da família*.

A discussão em torno da educação sexual parece ter consenso enquanto conteúdo necessário no currículo escolar, no entanto, as formas de entendê-la e implementá-la se deparam com concepções mais conservadoras sobre o corpo e a sexualidade, principalmente. As práticas educativas das/os docentes que apontam o “gênero” como tema de responsabilidade de profissionais da saúde, nesse sentido, implicam muitos aspectos, tais como: o de uma visão mais higienista da educação sexual, por isso a predominância da linguagem médico-sanitária; o da percepção implícita de que as práticas sexuais podem ser perigosas e são atos de irresponsabilidade individual; o da não responsabilidade docente, porque isso significaria questionar os próprios valores e de alguma forma estar mais próxima/o de considerar aspectos de intimidade em sala de aula, portanto, tratar de subjetividades não apenas das/os discentes; e, por fim, o da dimensão do erotismo e do prazer em sala de aula (hooks 2000), o que não é visto como favorável ao processo de aprendizagem.

Na literatura, a discussão vem apontando a necessidade de compreender melhor os limites e alcances interpretativos que tal temática propõe. Varela e Ribeiro (2017, 16 e ss.) analisam e discutem os termos “educação sexual” e “orientação sexual” como desgastados. Para essas autoras, a expressão “educação para a sexualidade”, que entendem como “um movimento discursivo” que educa e problematiza os temas que envolvem a sexualidade, corresponde melhor ao esperado no âmbito dessa temática. As autoras ressaltam a preocupação de que não se trata da substituição de um termo por outro, pois a proposta é considerar a transitoriedade das vivências da sexualidade em termos históricos e culturais.

A dificuldade de entender o “movimento discursivo” em torno da educação sexual e das questões de gênero, de uma maneira abrangente, também constitui uma falha da formação docente. Ou, melhor dito, essa problemática é uma das falhas da política

educativa. Com atenção a essa demanda, o PEE\_AM afirma que “a formação inicial e continuada de docentes deve propiciar questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas”. Questionadas/os sobre a concordância com essa política, a maioria das/os docentes a vê de maneira positiva (88,2%), sendo apenas uma minoria que discordou (11,8%).

Conseqüentemente, em relação à formação continuada, foi questionado se as/os professoras/es participaram de algum curso ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas ou pela Secretaria Municipal de Educação em Manaus sobre as temáticas de “gênero”. Entre as/os docentes pertencentes à rede estadual de ensino, a maioria respondeu que não participou (70,6%), e outra parcela das/os docentes afirmou que: *a SEDUC - AM não oferece (ou ofereceu) formação em "estudos de gênero"* (29,4%). Também foi questionada a participação em algum curso/formação em “relações étnico-raciais”. As respostas novamente apontaram que a maioria não participou (70,6%) e outra parcela afirmou que: *a SEDUC-AM não oferece (ou ofereceu) formação em "estudos étnico-raciais"* (23,5%). Somente uma resposta foi afirmativa, mas ao ser solicitada/o para avaliar os resultados do curso para a docência, a resposta se limitou a afirmar: *proveitosa*.

Entre as/os docentes pertencentes à rede municipal de ensino, o cenário das respostas é muito parecido. Em relação à participação em alguma formação em "estudos de gênero", ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus), a maioria respondeu negativamente (54,5%) e a outra parcela afirmou que: *a SEMED de Manaus não oferece (não ofereceu) formação em "estudos de gênero"* (36,4%). Somente uma resposta afirmou que sim, mas não respondeu ao questionamento sobre como avaliava o curso/formação recebida. Sobre a temática em "estudos étnico-raciais", a maioria respondeu novamente: *não* (63,6%); e a outra parcela das/os docentes respondeu que: *a SEMED de Manaus não oferece (não ofereceu) formação em "estudos étnico-raciais"* (27,3%). Somente houve uma resposta afirmativa, mas, sobre a avaliação do curso, não houve novamente informação.

É curioso o resultado da pesquisa apontar para o facto de que as/os docentes não participaram de formações em “estudos de gênero” ou “étnico-raciais” ou mesmo a ausência de formação por parte das secretarias de Educação, tanto do Estado do Amazonas quanto do município de Manaus, pois há trabalhos que analisam as experiências de projetos de formação em ambas as secretarias.

Calderipe e Jesus (2017) analisam, por exemplo, o impacto que as discussões nacionais sobre as questões de gênero na educação tiveram para a descontinuidade do projeto de extensão “Bora lá?” realizado em parceria com a Universidade Federal do Amazonas e a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). Esse projeto foi iniciado no ano de 2014, com “a realização de oficinas nas escolas e curso de formação para os professores” da rede estadual de ensino, e prosseguiu até o ano de 2015, mas sofreu uma interrupção e foi arquivado em 2016. A tese de doutoramento de Érica Vidal Rotondano (2019) analisa, por sua vez, a implementação das formações continuadas em sexualidade desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Ela demonstra como as formações foram realizadas e como sofreram para serem executadas, bem como começaram a declinar face ao impacto do debate nacional cada vez mais contrário aos projetos de formação na temática de gênero.

As práticas educativas docentes revelam, portanto, uma dinâmica de desencontros possíveis no âmbito da implementação da política de educação em relação às questões de gênero aos níveis meso e local. Demonstram, outrossim, que o processo de interpretação e/ou ressignificação docente das orientações da política, no contexto da escola, na sala de aula, na formação continuada etc., apresenta incongruências sobre sua compreensão, importância, como está afetando o processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, como constitui um fator de desigualdade na educação.

### 5.5 – Da política de formação às questões de gênero na docência

As questões de gênero na política educativa são significativas no modo como atingem as/os docentes. Não se trata apenas de um tipo de conteúdo a ser abordado em sala de aula, mas do modo como são vivenciadas no contexto escolar. A política pública constrói as pessoas nas práticas discursivas e as pessoas também são produtoras de discursos, por isso que o processo de ressignificação das orientações da política em relação ao gênero na escola é complexo. Desse modo, nessa subseção, o tema em análise cita a política de educação referente à formação docente. O professorado manauara possibilita, assim, distinguir uma dimensão de como a política educativa atinge os sujeitos e como estes a interpretam e ressignificam em seus contextos locais.

O documento da política de formação docente, a BNC-Formação, reforça uma perspectiva de “gênero neutro” para o contexto da educação escolar. Escapa, ou é mesmo

ignorada, no diagnóstico apresentado, uma visão crítica do contexto da licenciatura face às desigualdades de gênero tão marcadas na educação escolar em relação ao desequilíbrio estatístico da presença de mulheres e homens como docentes na educação. Isso ocorre, principalmente, nos níveis de ensino mais elementares, na hierarquia de gênero na gestão educacional, nos nichos acadêmicos de formação, na desvalorização da carreira docente associada à feminização da profissão, dentre outros aspectos que não são colocados como problemas a serem enfrentados pela política educativa.

Ao serem questionadas/os sobre alguns aspectos da BNC-Formação, as/os docentes foram confrontadas/os, de certo modo, e desafiadas/os a perceberem como os discursos da política sobre as questões de gênero atingem a educação escolar ao nível do próprio sujeito da educação. O relatório diagnóstico do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dá embasamento à BNC da formação docente (2019) afirma que: “Dados do Censo [da Educação Superior de 2018] também revelam que o aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade” (Brasil 2019b, 8). Diante dessa afirmação, foi questionado às/aos professoras/es se no perfil predominante da licenciatura caberia uma explicação de gênero e a maioria afirmou concordância (68,8%), enquanto outras/os afirmaram discordância (31,3%).

Dentre as justificativas para os posicionamentos, se identificam algumas categorias:

i) o perfil docente tem relação com o gênero:

- *Porque as mulheres se identificam mais com os cursos de licenciatura (40,6%).*

- *Porque os homens não se identificam muito com os cursos de licenciatura (6,3%).*

- *Porque as licenciaturas, assim como os cursos de enfermagem e serviço social, são os cursos "aceitos" pela sociedade machista e patriarcal para a formação e trabalho fora do âmbito doméstico para as mulheres. O fato de as mulheres serem maioria absoluta nesses cursos demonstra que a conquista por espaço no mercado de trabalho ainda está em curso e sob o controle relativo do patriarcalismo. (Professora)*

ii) o perfil docente depende da vontade e/ou aspiração pessoal e externos ao gênero:

- *Depende muito do que a pessoa pretende cursar, nada tem a ver com o gênero.*  
(Professora)

- *Vários fatores implicam na escolha e não necessariamente a questão de gênero.*  
(Professor)

iii) o perfil docente sofre os constrangimentos do mercado de trabalho (estereótipos):

- *Porque os cursos de licenciatura têm baixo retorno econômico na vida laboral*  
(21,9%).

- *Porque para os primeiros anos da educação infantil a sociedade requer sempre mulheres. Vide o curso de Pedagogia com maioria esmagadora de mulheres.* (Professora)

- *Creio que seja uma questão histórica/cultural ligada à questão financeira.*  
(Professora)

- *Variadas questões, dentre elas: histórico [sic], culturais, sociais e econômicas.*  
(Professora)

- *Geralmente as mulheres escolhem uma profissão que permita assegurar, [sic] tempo para os filhos.* (Professora)

iv) o acesso depende do empenho das mulheres:

- *Porque as mulheres conquistam a maioria das vagas nas universidades públicas e empenham-se mais durante os cursos.* (Professora)

- *Disputas em torno de outros mercados de trabalho, inviabilizam a incursão...*

(Professora)

As respostas acima demonstram que a compreensão predominante entre as/os docentes está arraigada nos estereótipos de gênero, os quais apontam a docência como uma profissão de preferência feminina. Há uma resposta que vê na profissão uma opção para melhor conciliar com a maternidade, o que não é pensado em relação à paternidade, por exemplo. Por outro lado, é passível de verificação, uma vez que as professoras também dobram suas cargas horárias na escola. Outras poucas respostas apontam para fatores mais complexos que envolvem o aspecto econômico, embora não expliquem como o fator econômico e o gênero estão relacionados na educação. Somente uma resposta aponta o patriarcado como explicativo de nichos profissionais de cuidados nos quais há mais mulheres. Há, ainda, algumas poucas respostas que negam um viés de gênero para o contexto do perfil da licenciatura ser predominantemente feminino. É observável, inclusive, que as respostas das professoras, diferentemente dos professores, aproximam mais questões que relacionam o feminino, como a maternidade e o esforço pessoal, com a profissão docente. As respostas mais críticas também são de professoras que têm outro olhar sobre estes mesmos aspectos. Especificamente em relação aos estereótipos, o estudo de Durães (2012) sobre a qualificação docente chega a uma conclusão muito significativa, que, embora seja um nicho feminino, são os atributos masculinos que a valoram. Como afirma a autora, “a mulher-professora é portadora de talentos e o homem-professor, de qualificação” (idem, 284).

Quando as mudanças sociais passam a exigir uma maior escolarização da população, os impactos de gênero são significativos no processo de feminização e segregação das mulheres na educação. As implicações desse processo também demonstram relações econômicas, uma vez que a formação em nível superior revela os lugares ocupados pelas mulheres quanto à perspectiva no mercado profissional. A universidade reflete o quadro profissional de gênero que o espaço público apresenta. Assim, temos uma feminização do ensino superior aliada a uma segregação nos cursos considerados femininos.

O conceito de feminização no emprego é aqui aplicado nos dois sentidos em que aparece na literatura, visto que há uma relação direta entre a formação e o emprego. O primeiro sentido é o da “dimensão meramente quantitativa do fenómeno da crescente

presença das mulheres nas estruturas do emprego” (Ferreira 2004, 361-362), fenômeno que Yannoulas (2011) distingue pelo conceito de “feminilização”. Em relação ao aumento da presença das mulheres na universidade, essa informação converge para uma coincidência consequente do quadro do emprego, em que “a feminização é entendida como um processo de progressiva partilha de posições no mercado de trabalho entre mulheres e homens”. Tal acepção essencialista de feminização, como afirma Ferreira (2004, 362), “é usada para expressar a ideia de construção da igualdade entre os sexos – a ênfase é colocada no acesso das mulheres à igualdade de direitos e ao derrubar de barreiras a esta igualdade”.

Yannoulas (2011, 275-276) corrobora na crítica da igualdade formal e destaca como a feminilização na docência construiu discursivamente a identidade feminina com ênfase na função reprodutiva e na suposta essência “natural” do ser “mulher”; enquanto a identidade masculina é construída com ênfase na função produtiva, pública e essência de “força, agressividade, racionalidade, independência”. A referida autora destaca a peculiaridade no contexto latino-americano, em que a docência feminina foi incentivada e controlada pelo Estado. Almeida (1998, 36) também analisa esse processo histórico no Brasil e nos anos de 1920 destaca as questões de classe social e “raça”, pois a profissão de professora não era bem-vista para mulheres das classes abastadas<sup>148</sup>. direcionada para mulheres sem a tutela de pais ou maridos.

O segundo sentido de feminização diz respeito “ao aumento dos postos de emprego tradicionalmente ocupados por mulheres. O processo de feminização de qualquer profissão é aqui interpretado como sinónimo de desqualificação, de perda na hierarquia socioprofissional” (Ferreira 2004). Yannoulas (2011) destaca que a docência redefinida como ideal para as mulheres, outorgando-lhes as funções de professora e mãe, foi definida com base nos critérios: uma profissão subalterna, capacitação para transmitir e não produzir conhecimento, relação com a infância e relação simbólica com a sociedade que legitima o saber de transmissão indiscutível da professora.

O sentido de “trabalho de mulheres”, associado a tal entendimento de feminização, é observado já no âmbito da formação, pois observamos com muita evidência a segregação de mulheres em “cursos ditos femininos” ou “área de mulheres”,

---

<sup>148</sup> Almeida (1998, 36) comenta o romance *O calvário de uma professora*, escrito sob o pseudônimo de Dora Lice e editado em 1928, como bastante elucidativo a esse respeito. A narrativa fala de uma filha que o pai entra em falência devido à libertação das pessoas escravizadas e por isso é obrigada a trabalhar, a heroína rejeita veementemente a possibilidade de se tornar professora pública.

como a Pedagogia, o Serviço social, a Enfermagem. Como se constata no estudo de Ricoldi e Artes (2016, 159), “as mulheres são maioria nos cursos das Ciências Humanas (Ciências da Educação e língua materna) e em carreiras da saúde (Enfermagem e Terapia e reabilitação), em cursos ligados ao cuidado. Os homens estão concentrados nas Ciências Exatas (Ciências da computação e Engenharias)”, um quadro que se reflete na carreira docente. “O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (Vianna, 2001, 90). Corroborando esses processos, a estratificação sexual na carreira docente cria os guetos de feminização. “A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas” (idem, 92).

Diante desse cenário, é importante entender por que ocorre uma penalização do mercado para as áreas mais feminizadas. Muitas autoras e autores sublinham a desvalorização da profissão associada à noção de competências inatas das mulheres; outra razão, ainda, diz respeito ao aspecto do cuidado como característico de áreas da saúde e educação, por exemplo, o que pode ser obtido de forma gratuita através das redes familiares e comunitárias (Coelho e Ferreira 2018, 93). Como afirma Coelho e Ferreira (2018), a negação de qualificações de profissões “ditas femininas” combinadas com a concorrência (informal) permite ao mercado explorar a fragilidade estrutural e a fraca organização dos serviços de cuidado, de forma a não recompensar melhor este grupo profissional. Dado que algumas dessas áreas são consideradas profissões qualificadas, como é o caso da docência, o serviço de cuidado “contribuiu para a polarização do emprego na medida em que determinou o crescimento das profissões mais qualificadas (enfermagem e docência) e das mais desqualificadas (limpezas, cozinha)” (Rachel Dwyer apud Coelho e Ferreira 2018, 93).

Assim, dividida em duas categorias de trabalho, a de reprodução compreende o serviço mais físico e manual, enquanto a de cuidadoras compreende o trabalho que exige mais qualificação, portanto, esta cria a requisição de treinamento e certificação no sistema educativo e de formação. A diferenciação entre as categorias de serviço de cuidado e serviço reprodutivo “permite compreender os diferentes ritmos e níveis de feminização”, mas ainda deixa a interrogação do porquê as mulheres continuam a optar por profissões “ditas femininas” apesar das suas elevadas qualificações escolares (idem, 93-94). England

(apud Coelho e Ferreira 2018, 94-95) considera como hipótese que, de um modo geral, o desejo de mobilidade social tem a geração anterior como referência.

Portanto, tanto para as jovens quanto para os jovens "o nível de escolaridade da família, especialmente das mães, tem forte influência nas suas escolhas educativas e profissionais". As escolhas das jovens com mães que possuem ensino superior em áreas provavelmente feminizadas tendem a optar por áreas "tradicionalmente masculinas", assim progridem socialmente ao transgredir a norma social vigente. Ferreira (1993, 95), em confluência, explica que "as posições que as mulheres ocupam nas profissões técnico-científicas resultam de uma especial intersecção entre as relações sociais de classe e as relações sociais de sexo". A feminização da educação, contudo, precisa ser vista também sob a ótica da professora que encontra, nesse ambiente, trabalho remunerado e maneiras de exercer potencialidades subjetivas e intelectuais de exercício de autoridade etc.

As práticas discursivas das/os docentes transmitem, por um lado, a ausência da problematização da feminização da carreira docente em diferentes âmbitos de discussão, como no próprio campo da formação e, por outro, o reflexo de uma política educativa que não é atingida pelo debate feminista. Valores como os de igualdade e equidade que emergiram das lutas de reivindicação feminista em vários campos da vida social, como o da educação formal, estão presentes na política de formação docente e curricular do ensino, mas paradoxalmente há um esvaziamento do debate sobre as condições nas quais tais valores devem ser efetivados na e pela educação escolar.

A BNC da formação docente (2019) traz no Capítulo III (Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente): [o] "compromisso com a igualdade e a equidade educacional como princípios fundantes da BNCC" (Brasil 2019, 34). Desafiadas/os a pensar em uma perspectiva de gênero sobre "a igualdade e a equidade educacional" para a organização curricular da formação docente, há uma maior concordância entre as/os professoras/es (78,1%) quanto a aceitar as lentes de gênero sobre esse princípio do que discordância (21,9%). Justificativas para os posicionamentos assinalados são apontadas:

*- Porque a igualdade e a equidade no currículo contemplam igualmente mulheres e homens (37,5%).*

*- Porque a igualdade e a equidade educacional já estão presentes no currículo de formação docente (21,9%).*

*- Porque a igualdade e a equidade educacional no currículo de formação docente não precisam especificar sobre gênero (21,9%).*

As respostas apontam para o entendimento de que o currículo de formação docente já contemplaria uma perspectiva de gênero em relação à igualdade e à equidade. Esse cenário de respostas indica predominantemente um tipo de currículo e a noção de que abordar a igualdade e a equidade é sempre contemplar conjuntamente mulheres e homens, sem o questionamento, contudo, das vivências do próprio contexto escolar. Isso já passa despercebido desde a não compreensão do perfil docente como uma problemática de gênero.

Tais aspectos, que envolvem o entendimento sobre gênero e currículo, não obstante, são construídos em uma dimensão mais ampla da perspectiva curricular. As dimensões da compreensão curricular, de acordo com Vieira (2017, 69 e ss.), atuam em um conjunto amplo de entendimentos nos quais o currículo diz respeito a um grupo de conteúdos que as/os discentes devem aprender e progredir socialmente para participar como cidadãos e cidadãs. Assim, o currículo reflete o posicionamento de governo sobre o que deve ser ensinado nas escolas, bem como envolve as decisões políticas acerca do papel da escola e o que retrata a sociedade com base numa visão científica.

A temática da “igualdade e da equidade” inclui noções por si só importantes, na medida em que carregam os pressupostos dos valores da inclusão e da democracia. Em termos de gênero, no entanto, há uma grande dificuldade em perceber questões críticas e contraditórias no contexto da educação, porque a materialidade de tais noções é direcionada para outros aspectos, como o de ser contemplada apenas como um conteúdo a mais.

Outras justificativas apontam:

i) Para um cenário político nacional no qual a presença feminina ganhou algum destaque. No entanto, a resposta confunde os conceitos de representação (a presença de mulheres em determinados espaços) e representatividade (a tomada de decisão por mulheres). Apesar disso, é interessante perceber que, de alguma forma, o assunto desperta o interesse da professora mesmo que ela não o veja no contexto da educação:

- *Porque percebo que, no atual momento, político-social, diminuem-se as representações.* (Professora)

ii) Para a dificuldade de entendimento no contexto escolar, com uma chamada de atenção subjacente de responsabilização das/os docentes, porque elas/es não compreendem o assunto ou porque é um assunto que pouco adentrou o ambiente escolar e está em processo:

- *Porque inclusive entre os docentes o tema é pouco compreendido.* (Professora)

- *Porque a igualdade e a equidade na educação e no currículo ainda são um processo em construção.* (Professora)

iii) Para uma perspectiva que subentende uma visão de “gênero neutro”, pois a afirmação de garantia da igualdade e da equidade para todos (em caixa alta) desqualifica que a questão seja significativa em termos de gênero:

- *Porque a igualdade e a equidade são princípios garantidos, temos que entender que são para TODOS.* (Professora)

No conjunto das respostas, é interessante notar que as professoras estão mais dispostas a dialogar sobre o tema, bem como demonstra que entre elas emerge alguma divergência ou mesmo polarização no tocante às questões de gênero. Uma pesquisa de maior imersão nessa realidade poderia constatar como as questões de gênero têm impactado de maneira diferenciada as professoras e os professores. Como já referido, para além do gênero, outros marcadores de identidade, tais como, classe social, “raça”, religião, sexualidade etc., compreendem processos de subjetivação que importam na construção social do sujeito docente.

A BNC da formação afirma que as habilidades devem ser contempladas nos estudos comuns aos cursos de formação docente: “IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a

ser aprendido” (Brasil 2019, 38). Foi questionado às/aos professoras/es se uma abordagem das questões de gênero poderia ser articulada com os conteúdos das áreas de formação docente. A grande maioria afirmou concordância (93,8%) contra uma pequena minoria de professoras que discordou (6,2%).

Explorando um pouco mais sobre a articulação de conteúdos, foi questionado ainda que temas as/os professora/es escolheriam para discutir na organização curricular de formação docente. As respostas variaram entre:

- *Equidade de acesso e desigualdade de gênero* (37,5%).

- *Equidade de acesso e desigualdade de classe, étnico-racial e gênero* (25%).

- *Equidade de acesso e desigualdades de classe* (15,6%).

As demais respostas variaram ao considerar acesso e desigualdade de gênero e raça ou de classe e raça.

É importante enfatizar o posicionamento de discordância e/ou divergência que emerge na pesquisa. As professoras – na faixa etária de 40 a 50 anos, que se identificam como pardas e possuem pós-graduação – recorrentemente negam a importância das questões de gênero no contexto da educação escolar. Elas revelam que o processo de subjetivação religiosa não apenas toma um caráter de posição política, mas também exige a defesa dos marcadores hegemônicos de identidade feminina. A subjetivação das mulheres como subalternas nas religiões monoteístas está exposta quando “o patriarcado não é compreendido nos termos de um sistema sexual binário, mas sim como uma complexa estrutura piramidal de domínio político e de subordinação, estratificada segundo taxonomias de sexo, raça, classe, religião e cultura” (Toldy 2010, 172). Seria o caso de constatar com maior profundidade como esse processo ocorre no âmbito da docência, tendo como objetivo específico a crença religiosa das/os professoras/es.

Dentre as competências gerais da BNC da formação docente, inclui-se: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil 2019, 44). Solicitando-lhes lentes de gênero sobre o referido trecho

da BNC-Formação, foi questionado: “Partindo da sua experiência docente, como pensa que essa competência é vivenciada na realidade escolar quanto às relações de gênero?” As respostas tiveram um caráter muito disperso, assim, pouquíssimas tangenciaram as questões de gênero:

*- Creio que no geral há um início de movimentação em relação à diversidade humana, algumas escolas se esforçam muito para desenvolver a capacidade de cuidar de si e dos outros em seus alunos. O problema maior é a naturalização da banalização da violência lançada contra o diferente. Para muitos alunos, o diferente é motivo para piadas e a violência nisso nem sempre é percebida embora esteja nítida no processo (Professora).*

*- As únicas experiências que acontecem na escola são diretamente ligadas às atividades extraclasse, como por exemplo o dia da mulher. Como professora de ciência, trabalho a saúde tanto da mulher quanto do homem, pois vejo a importância do conhecimento corporal dos alunos (Professora).*

*- É muito comum perceber mudanças de comportamento por parte dos alunos, o que muitas das vezes acontece dentro da própria sala de aula; isso às vezes acontece pelo que a pessoa se acha dentro da sociedade, independente do sexo, nesse caso ela passa a sofrer emocionalmente, é onde temos que entrar e trabalhar a identidade de gênero (Professora).*

Outro conjunto de respostas não considerou a especificidade das questões de gênero e nem a própria escola como espaço diferenciado dessas relações:

*- Pouco vivenciada, pois a maioria dos professores passam sua vida profissional focados em conteúdo. Isso acontece por vários motivos, dentre eles: a ausência de referência, a ausência de treinamentos (seja na formação inicial ou continuada), e a falta de empatia de alguns professores. Outros motivos também cabem, pois também este profissional não está sendo ouvido e fica difícil ensinar sem exemplo (Professora).*

- *Através de observação, análise das relações interpessoais, buscando desenvolver a empatia entre os envolvidos no contexto educacional* (Professora).

A instituição escolar é o aspecto em comum, no qual questões mais aprofundadas ou superficiais são destacadas. Por um lado, o espaço escolar como construção coletiva é uma tentativa positiva de ações direcionadas para a diversidade, mas ao mesmo tempo há dificuldades internas. Por outro lado, também é visto como a instituição em si, um tanto passiva, dependendo da ausência e/ou presença de ações/projetos:

- *Atualmente a escola não aborda esse assunto* (Professor).

- *Não há projetos para isso* (Professora).

- *Penso que é exercitada nas mais diversas ações/promoções/eventos que a escola realiza ao longo do ano* (Professora).

O foco na/o aluna/o também não é articulado com gênero:

- *Muito distante de como pensamos que deveria ser e de como nossas/os alunas/os necessitam* (Professora).

- *Aprendendo sobre cada aluno* (Professora).

- *Acredito que o autoconhecimento é importante para desenvolver um método de aprendizagem com o estudante* (Professora).

- *O papel de todo docente é compreender e orientar seus estudantes, de acordo com seus conhecimentos na questão social e na diversidade* (Professor).

Em tais respostas, a vivência na escola tem uma centralidade no outro (aluna/o) que atesta um distanciamento da/o docente das questões de gênero em relação a si mesma/o. “O gênero” é considerado um tema/conteúdo, mas com o reconhecimento de que é um tema social ou especial porque afeta as/os estudantes. Apenas duas foram as

respostas de professoras com um foco mais evidente na/o docente e autorreflexivas, mas sem necessariamente tocar no gênero:

- *Essa competência precisa de suporte psicológico, pois existe um limite emocional, muitas vezes ele pode ser rompido, o docente é um ser humano, que precisa de cuidados para ajudar seus alunos a crescer profissionalmente* (Professora).

- *De forma silenciosa e sofrida* (Professor).

Outras respostas apontam ainda diferentes expressões distanciadas das questões de gênero na escola:

- *Ainda precisa melhorar* (Professor).

- *É ainda muito negligenciada pela falta de compreensão do assunto* (Professora).

- *Superficialmente* (Professor).

- *Infelizmente não trabalhado com a ênfase que deveria* (Professora).

- *De maneira superficial* (Professora).

- *Acho que não é contemplada* (Professora).

- *Apesar de vivermos no século XXI, ainda é complicado de lidarmos com o assunto, vivemos numa sociedade muito preconceituosa* (Professora).

Diferentemente dessas respostas que não situam concretamente nenhum lugar para as relações sociais de gênero, outras duas respostas de professoras colocam uma ênfase em relação à família. Nelas, emerge o aspecto do conflito entre família e escola, o qual foi muito fomentado pela recente discussão enviesada da extrema direita ao criar animosidade entre estas instituições sobre as questões de gênero:

- *Acredito que, apesar da experiência em sala de aula, trabalhar assuntos voltados para gênero é bastante delicado pois muitos alunos já vêm com muitos preconceitos ditados em suas casas devido à criação, e possuem hábitos que em casa são ditos como normais. Mas é um assunto que venho abordando aos poucos. O processo é lento, mas como docente sei que não posso desistir. Ou melhor não devo.*

- *Creio que seja vivenciada dentro das limitações permitidas dentro de cada realidade, pois lidamos dentro de uma gama muito diversificada de famílias que possuem costumes, valores e crenças próprias.*

É certo que há dimensões mais amplas em que essas respostas podem ser situadas no que diz respeito às questões de gênero, pois um dos pressupostos na política curricular parte de uma concepção de relação família-escola. A adesão de mães/pais à educação escolar das filhas/os, do ponto de vista da família, inclui aspectos que não são apenas acadêmicos. “A família”, “os pais” não são homogêneos e as relações com docentes e a escola comportam tensões (Carvalho 2004). Entender a relação família-escola requer considerar tanto fatores de gênero quanto de classe social, bem como de “raça”/etnia (idem), daí muitas implicações emergem além do conteúdo explícito.

Outro conjunto de respostas coloca em contraste a dimensão do respeito e o preconceito. Esses termos figuram de uma maneira muito ampla e, desprovidos de uma importância política, são usados como suficientes e claros em si mesmos, bem como implicitamente podem apontar para uma compreensão essencialista de diferença. Tais respostas afirmam:

- *Temos muito o que aprender. O mundo tem muito o que aprender e aceitar o ser humano da forma como ele é. Não importa o local, o importante é respeitar (Professor).*

- *Na minha ótica, todos são iguais e merecedores de respeito e atenção! (Professora).*

- *Respeito mútuo (Professor).*

- *Ainda se percebe que há muito preconceito tanto por parte dos alunos quanto dos profissionais de educação (Professora).*

- *Existe muito preconceito, bullying, devemos orientar para que haja respeito entre os colegas (Professora).*

- *Ainda há muito preconceito e discriminação no ambiente escolar (Professora)*

As respostas apontam, portanto, para diferentes aspectos e processos das questões de gênero na escola, sem mencionar a palavra gênero ou explicitar tipos de preconceito e discriminação. Algumas poucas respostas dão *insights* importantes para problematizar a política educativa, ainda distanciada das vivências escolares, quanto às diferentes manifestações de violência e empatia, bem como da ausência de uma abordagem ao nível da subjetividade das relações sociais de gênero na escola e não apenas sobre o entendimento e domínio de conteúdo.

As práticas educativas das/os docentes, apesar de revelarem em grande medida a dúvida, a desinformação e até mesmo o estranhamento com as questões de gênero em suas próprias atuações como professoras/es, reafirmam a necessidade dessa abordagem na educação escolar. Isto ocorre porque colocam em evidência que o gênero no contexto escolar tem sido moldado pela política educativa na perspectiva do “gênero neutro”. Não proporcionar o conhecimento, a discussão e a problematização das questões de gênero na formação docente significam consolidar o discurso de como “o problema do gênero” é polêmico, tabu, complicado, difícil, individual e, conseqüentemente, a escola não tem espaço para isso e nem é o lugar apropriado. Essa armadilha discursiva proveniente de setores conservadores e da extrema direita, que ressalta termos negativos em relação às questões de gênero, vai se consolidando na medida em que tais termos são repetidos também pelas/os docentes e adentram o espaço escolar.

O contexto escolar, contudo, é também um espaço de resistências, como é possível constatar em algumas práticas educativas de docentes que ressaltam uma crítica ao patriarcado, à desigualdade econômica e à divisão sexual de trabalho, que muito afeta as professoras, além do combate à banalização da violência e à visão essencialista das diferenças. As fissuras parecem pequenas, mas elas existem.

## Capítulo VI – Explorando práticas discursivas das “partes interessadas”

---

### 6.1 – Discutindo gênero e educação entre *stakeholders*

A análise sobre gênero e política de educação no Brasil, em uma perspectiva multinível, exige a abrangência do olhar para o entendimento da política pública. A participação de *stakeholders* nesse quadro operativo permite aprofundar possibilidades futuras para almejar a igualdade de gênero através da educação. Este termo é proveniente do campo dos negócios para designar grupos ou indivíduos que podem afetar ou são afetados pelo cumprimento dos objetivos de uma organização (Freeman 1984, 52). A abordagem das “partes interessadas” implica, grosso modo, o facto de que as organizações devem levar em conta os interesses de outros sujeitos na tomada de decisões estratégicas. Com o passar do tempo, o conceito passou a ser utilizado também em outras áreas para além da empresarial, como na análise das políticas públicas. Desde a definição de Freeman (1984), muitos estudos buscaram delimitar e especificar mais o entendimento sobre “as partes interessadas” (Mainardes, Alves, e Raposo 2011).

O objetivo deste capítulo é avaliar as práticas discursivas de profissionais envolvidas/os com as questões de gênero em diferentes contextos de pesquisa, de concepção, avaliação e execução de políticas educativas. Justifica-se essa abordagem face à proposta conceitual da tese, na qual uma das importantes dimensões da política pública é a participação de sujeitos especialistas para a sua compreensão e análise.

A perspectiva dessa apreciação trata de superar a discussão em torno da importância da abordagem de gênero na educação escolar, posto que é preciso avançar para o entendimento de *como deve* estar presente este tema na política educativa. Os discursos conservadores e contrários às questões de gênero tentam impor uma trava de partida para impedir a alavancagem do que já existe – o conhecimento feminista crítico e desconstrutivo da visão binária do sexo, da hierarquização e dos estereótipos de gênero etc. É preciso, nesse sentido, prosseguir na crítica ao “gênero neutro” e construir diálogos para *como* o “sensível ao gênero” é factível na política pública de educação.

Tomar o direcionamento na disputa das práticas discursivas sobre o gênero na política educativa propondo medidas de ações de política, mesmo que inicialmente, é uma forma de avançar nesse campo de análise do ponto de vista epistemológico e metodológico. Epistemologicamente porque a perspectiva em aberto da compreensão do

“sensível ao gênero” permite pensar em como o gênero e/ou questões de gênero se movem e são movidos em diferentes níveis da política educativa, possibilitando, assim, a construção de um tipo de conhecimento pelo viés feminista. Uma forma de pôr em escrutínio tal entendimento consiste em buscar nas práticas discursivas a projeção de como os seus efeitos atingem mulheres e homens na sociedade, como impedem ou possibilitam medidas em prol da igualdade de gênero.

Do ponto de vista metodológico, a persistência sobre a participação de especialistas envolvidas/os com a política educativa exige um olhar aprofundado sobre a complexidade dos níveis de interação que compõem a política pública. O nível micro é provocador das formas de observação, percepção e de questionamentos que suscitam entender criticamente as questões de gênero na educação escolar, para além do quadro normativo da política. Assim, nesta pesquisa, se valora a participação de *stakeholders* da política de educação, em âmbito nacional, para a sua problematização e um horizonte de futuros possíveis.

## 6.2 – Confluências: os dados e os sujeitos

A aplicação dos procedimentos investigativos aponta a dimensão discursiva e de debate na atualidade do contexto brasileiro para o entendimento do presente das questões de gênero na educação, bem como as expectativas em um horizonte a médio e longo prazo que as políticas públicas exigem.

A utilização do inquérito *Delphi* se baseou na perspectiva do *Policy Delphi*, que trata de apurar visões opostas ou de consensos sobre determinado assunto, exigindo que o conjunto de questões/proposições expostas às/aos respondentes tenha coerência e conexão entre si. Um aspecto estatístico importante referente ao inquérito *Delphi* com escala Likert é o quanto a construção do instrumento representa uma medida de consistência interna dos seus indicadores e a correlação média entre as perguntas.

O nível de confiabilidade do questionário foi verificado de acordo com a classificação de Alfa de Cronbach que considera um instrumento de pesquisa satisfatório desde que obtenha  $\alpha \geq 0,75$  (Luís e Freitas 2005). O cálculo de confiabilidade (ver tabela 3) do inquérito foi obtido com o uso do SPSS 22.

Tabela 3: Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	Nº de itens
,909	,926	64

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021

Tal procedimento consistiu na construção da ferramenta do inquérito com o uso de escala Likert de 7 pontos, que se trata de uma forma de mensuração de instrumentos de coleta de informações pela qual se busca medir a validade e confirmar a sua confiabilidade na obtenção de resultados que melhor reflitam a realidade analisada (Dalmoro e Vieira 2013, 162). A literatura nesse tema não é consensual quanto ao número de pontos ideal que uma escala deve possuir. A opção adotada na pesquisa é baseada em: constatação de um limite de habilidade humana de distinção de 7 pontos (avaliação qualitativa ordinal); melhor discriminação do que é solicitado à/ao respondente; consistência interna, dentre outros fatores de aspecto estatístico. Uma dificuldade é a exigência de um grande número de participantes para inferências. Outros argumentos, contudo, apontam que o mais importante em relação à aplicação de escalas é o conteúdo que se pretende mensurar (Dalmoro e Vieira 2013, 165 e ss.).

As escalas foram valoradas considerando duas extremidades, de 1 (Nenhum/a) a 7 (Muitíssimo/a), chamadas de âncoras na linguagem estatística, que servem para orientar à/ao respondente a intensidade do item, sendo o ponto 4 o parâmetro da neutralidade. O recurso a âncoras apenas nos extremos da escala é adequado, sempre que a população possui elevados níveis de literacia, o que é o caso (Dalmoro e Vieira 2013). As escalas foram assim operacionalizadas, conforme a tabela 4 abaixo:

Tabela 4: Itens da escala Likert

Nível de repercussão								
Nenhuma repercussão	1	2	3	4	5	6	7	Muitíssima repercussão
Nível de impacto								
Nenhum impacto	1	2	3	4	5	6	7	Muitíssimo impacto
Nível de efeito								
Nenhum efeito	1	2	3	4	5	6	7	Muitíssimo efeito

Nível de responsabilidade								
Nenhuma responsabilidade	1	2	3	4	5	6	7	Muitíssima responsabilidade

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021

É importante esclarecer que os números na escala Likert não possuem um sentido numérico *per se*, pois, as escalas representam níveis de medidas qualitativas ordinais. A análise observa, portanto, uma valoração qualitativa dada pelas/os participantes a partir das informações no inquérito. O que a escala permite analisar é que as respostas abaixo do ponto 4 advertem sobre quais ações de política são avaliadas de maneira insuficiente (quanto à repercussão, impacto, efeito e contributo) ou, ainda, baixa e/ou nula (quanto à responsabilidade e exequibilidade); enquanto as respostas acima daquele ponto indicam as ações de política de maneira satisfatória ou exequíveis e, ainda, que exigem maior atenção quanto ao que é proposto.

O universo da pesquisa abrangeu 19 participantes na primeira rodada (ver Tabela 5) no decorrer do mês de agosto e teve o retorno de participação de sete na segunda rodada, no decorrer de setembro de 2021. Os sujeitos da pesquisa são compreendidos a partir de uma leitura conceitual de *stakeholders* (“as partes interessadas”).

Focando em um possível aspecto em comum, no amplo campo desta discussão, o entendimento conceitual de *stakeholders* aqui adotado diz respeito aos interesses que as pessoas, em diferentes posições sociais e políticas, possuem sobre as questões de gênero na política de educação. Todas elas podem, de algum modo, a partir de suas práticas discursivas, afetar a política educativa. A profusão de debates sobre o que foi chamado de “ideologia do gênero” é um exemplo palpável de como grupos de “partes interessadas” interferiram mais do que outros no processo das últimas reformas educativas no país.

É interessante destacar, ainda, que o conceito de *stakeholders* também sofreu a crítica feminista quanto aos seus pressupostos masculinistas do mundo empresarial (Wicks, Gilbert, and Freeman 1994). Há uma dimensão muito válida dessa leitura, embora tais lentes feministas não tenham saído da lógica empresarial – com o foco sobre o que se entende por sucesso e responsabilidade moral das organizações e tenha frisado sua importância nos *insights* “femininos” ou “feministas” – para pensar em novas saídas para o mercado, face às incertezas do movimento da economia global. Realizando outro olhar feminista, crítico da visão neoliberal desse conceito, sugiro o seu uso quanto ao

entendimento dos interesses em torno das relações de poder e hierarquização do gênero como fatores de desigualdade na política educativa.

Como caracterizar e qualificar os interesses das/os participantes da pesquisa é uma forma de fazer a leitura dos dados resultantes do inquérito *Policy Delphi*. Posto que a participação desses sujeitos aponta causas, efeitos, problemáticas e sugestões sobre o *como* atender a uma política “sensível ao gênero”, é possível perceber como tal política as/os atinge.

Outro aspecto comum na discussão conceitual de “partes interessadas” diz respeito aos benefícios recebidos. As pessoas e/ou grupos estão em posições, sociais e políticas, diferentes em relação à política educativa, o que correlaciona interesses e possíveis benefícios. Para além da característica de que todas/os consideram as questões de gênero como importantes na educação escolar, tais “benefícios” podem ser mais diferenciados e/ou mais específicos. A natureza do benefício, nesse contexto, é influenciada pela relação entre a posição e os interesses que aquelas/es podem ter pela política educativa e de que maneira são atingidas/os por ela. Um/a agente de educação em sala de aula não compartilha dos mesmos benefícios de um/a empresário/a da educação, por exemplo. Em realidade, para o primeiro sujeito é possível que o termo mais bem aplicado seja “direito”, porque é preciso atentar que a linguagem não é desprovida dos pressupostos originários de suas áreas. É interessante, desse modo, utilizar a perspectiva conceitual das “partes interessadas” na análise dos resultados do inquérito *Delphi* considerando a confluência de tais pressupostos sujeitos à crítica.

Tabela 5: Perfil dos/as participantes no inquérito *Delphi*

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021

Sexo	N1	Cor/"raça"	N2	Atuação profissional	N3	Tipo de instituição	N4
Feminino	13	Branca	12	Assessor de Educação	1	Governamental	1
Masculino	6	Miscigenada	1	Educadora	1	Organismo Internacional	1
		Negra	1	Terceiro setor - educação	1	Pública	11
		Parda	5	Pedagogo	1	Sem fins lucrativos	4
				Pesquisador/a	2	Universidade	2
				Professor/a	10		
				Psicólogo	1		
				Sociólogo/a	2		

A leitura orientada pela crítica feminista das práticas discursivas daí resultantes demonstra como as questões de gênero na política de educação escolar são percebidas,

analisadas e possibilitam inferências da sua projeção na realidade brasileira e sua história recente.

O procedimento resultou na construção sólida e robusta de uma ferramenta de coleta de dados que inicia em uma base epistemológica priorizando o consenso, o *Policy Delphi*, mas é reinterpretada pela perspectiva feminista e pós-estruturalista. Tal perspectiva problematiza as questões de gênero na política educativa pontuando a discussão quanto: ao acesso igualitário à educação para alcançar a igualdade de gênero na sociedade; às consequências da desigualdade de gênero na educação, especialmente em C&TI; ao investimento para combater a desigualdade de gênero considerando a intersecção com classe social e “raça”/etnia; aos aspectos financeiro, político, cultural e social eventualmente suscetíveis de contribuir para incrementar a igualdade de gênero através da educação escolar; ao nível de responsabilidades de sujeitos e/ou instituições que influem na política de educação; e, ainda, à avaliação e exequibilidade de ações para a igualdade de gênero através da educação por políticas e legislações vigentes no país.

Essa proposta demonstrou um alto nível de confiabilidade estatística ( $\alpha \geq 0,9$ ), que aponta para a robustez analítica do inquérito e possibilita o debate e a crítica colaborativa de perspectivas sobre o gênero na política pública educativa do país.

## 6.2 – Impactos e repercussões do gênero na política educativa

A primeira rodada do inquérito *Policy Delphi* resultou em um retorno muito propositivo das/os participantes, o que contribuiu para um aprofundamento das questões problematizadas na pesquisa. A análise levou em consideração os instrumentos de política que orientam e/ou definem ações e medidas para a educação escolar sob o escrutínio do olhar crítico da literatura feminista.

Em uma visão geral das respostas, a maior frequência na escala Likert no ponto 7 (77,3%) e com grande distanciamento do ponto de neutralidade (ponto 4) (4,2%) (ver tabela 6) demonstrou que o nível de importância nas práticas discursivas sobre o gênero na política de educação é alto e exige atenção. Mas é preciso pormenorizar as questões e analisá-las com maior acuidade para entender qualitativamente a apreciação das questões de gênero que essa frequência nos aponta.

Tabela 6: Frequência das respostas no Inquérito *Delphi*

**Frequências**<sup>149</sup>

		Respostas	
		N	Porcentagem
#níveis	1	16	1,1%
	2	24	1,7%
	3	19	1,3%
	4	60	4,2%
	5	77	5,4%
	6	127	8,9%
	7	1102	77,3%
Total		1425	100,0%

a. Grupo

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021

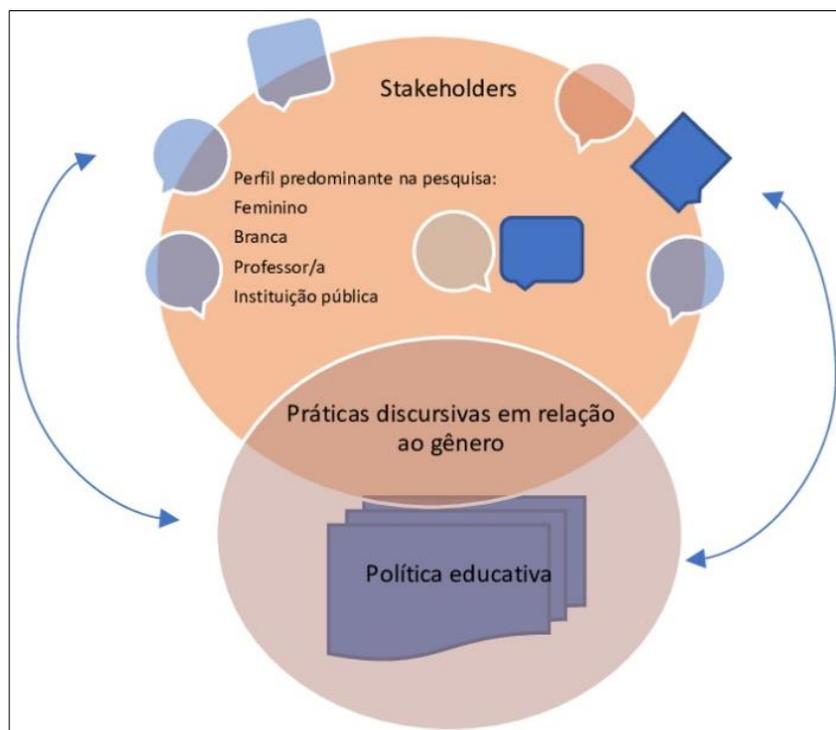
É possível pensar, diante dos resultados, em que medida as práticas discursivas podem estar influenciadas pelos interesses e benefícios dos sujeitos? Como mensurá-las?

A proposta da presente análise é demonstrar que as representações gráficas dos resultados determinam tais dimensões ao evidenciar como, para cada proposta do inquérito, a posição das/os participantes foi mais ou menos propensa à educação “sensível ao gênero”. Se é mais porosa, demonstra que “as partes interessadas” veem que as medidas de ação política, incluindo o gênero, são mais satisfatórias para atingir a igualdade na educação. Se as práticas discursivas são menos inclinadas, com avaliação na escala abaixo do ponto 4, apontam para o pouco efeito em alcançar a igualdade de gênero.

Tal quadro de respostas, por sua vez, indica a coerência entre a predominância do perfil das pessoas inquiridas e a relação interesse-benefícios que as práticas discursivas sugerem sobre o gênero na educação, conforme a figura 2 abaixo:

<sup>149</sup> O “N” na tabela significa a quantidade de vezes em que a escala foi optada pelo/a inquirido/a. A quantidade de 1425 é a soma total das vezes de todas as escalas escolhidas.

Figura 2: Perfil predominante de participantes – *stakeholders*



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021.

As mulheres brancas, que atuam na educação pública, representam o grupo de interesse que mais benefícios poderia ter com a igualdade de gênero. Esse é o perfil majoritário de escolaridade, contudo, é também o que mais dá visibilidade ao teto de vidro. Para essas mulheres, a maior qualificação não as coloca em par de igualdade com os colegas homens quanto aos postos de trabalho, conforme se observa nas suas trajetórias desde a educação básica ao nível acadêmico. Na carreira acadêmica, elas representam apenas 35,5% de pesquisadoras com o maior financiamento público (Almeida 2018).

O “teto de vidro” é um conceito utilizado para descrever a impossibilidade da ascensão das mulheres ao nível mais alto da hierarquia organizacional, e a principal característica é “pervasividade”, presente e percebida em todos os lugares (Steil 1997, 62). A literatura sobre o tema apresenta diversas abordagens. Steil (1997, 64 e ss.) considera a perspectiva da teoria organizacional e da autocategorização em confluência com as relações de poder para explicar como o fenômeno do teto de vidro mantém as mulheres em desvantagens profissionais no mercado de trabalho. Segundo a autora, as organizações possibilitam oportunidades diferenciadas de desenvolvimento da carreira profissional, de forma que as mulheres não têm acesso às mesmas responsabilidades e desafios que os homens, mesmo em cargos similares. Esta observação se dá em relação

ao entendimento de comprometimento organizacional das pessoas baseado no gênero, pois o investimento em treinamento para as mulheres pode ser visto como perda. Elas podem preferir a empresa pelo casamento, gravidez e filhos/as, mas não necessariamente isto ocorre.

O gênero, como um marcador de identidade social e autocategorização, está relacionado ao modo como as pessoas classificam a si e aos outros socialmente (Steil 1997, 66). Fazer parte de um grupo permite que as pessoas possam maximizar a distinção intergrupal e conferir menos importância a indivíduos não pertencentes ao seu grupo. Nessa perspectiva, a autora sugere que “a participação irrisória de mulheres nos altos cargos da hierarquia organizacional pode estar relacionada com a tentativa dos homens de resguardar a autoestima conferida historicamente ao seu grupo enquanto detentor dos postos de comando e de maior visibilidade nas organizações” (Steil 1997, 67). Os homens estão em uma posição de poder e tendem a defender os seus próprios interesses. Se a teoria organizacional é possível de ser aplicada à realidade da educação básica, é uma abordagem a ser testada<sup>150</sup>.

No setor público brasileiro também se constata a sub-representação de mulheres nos cargos de tomada de decisão, “tanto em âmbito administrativo, quanto técnico” (Vaz 2010, 27). Vaz (2010, 28 e ss.) destaca uma abordagem que procura explicar este cenário quanto às práticas discriminatórias, como barreiras históricas, que excluem as mulheres de posições de poder, e a abordagem que enfatiza a menor predisposição feminina para assumir tais posições, como consequência das dificuldades “nas relações entre vida profissional e pessoal e na divisão sexual do trabalho”. As mulheres são minoria tanto na direção do serviço público federal quanto no meio científico/acadêmico nacional. Enquanto na administração pública são mais perceptíveis as práticas de discriminação, na carreira acadêmica a progressão mais lenta das mulheres está baseada na baixa produtividade científica, principalmente em revistas e/ou instituições de maior prestígio, decorrentes das dificuldades de conciliação pessoal com o trabalho e da maior

---

<sup>150</sup> Carvalho (1998, 7) registrou uma pesquisa nos anos de 1997 sobre homens como educadores infantis, onde se constatou que o “grau de aceitação ou não de homens como educadores estaria associado à concepção de educação e à estruturação das propostas pedagógicas de cada tipo de instituição”; quanto mais doméstica a concepção de educação, maior era a aceitação feminina e quanto mais profissional era, menos feminilizada e maior a presença de homens. Os resultados desta pesquisa se aproximam da teoria organizacional que considera “as atividades que as pessoas desempenham e o ambiente onde tais atividades são realizadas como aspectos determinantes dos resultados por elas alcançados nas organizações” (Steil 1997, 65).

responsabilização pelo cuidado com a família (idem, 34). A título de exemplo, na Academia Brasileira de Ciências (ABC), as mulheres são a minoria em todas as categorias de membros titulares, correspondentes e afiliados, além de todas as áreas científicas da instituição (Silva 2016)<sup>151</sup>.

No contexto da educação básica, o teto de vidro está presente no facto de que, apesar da maior presença de mulheres como diretoras de escolas, esta tende a ser proporcionalmente menor na medida em que se avança no nível de ensino (Souza 2007). Com base nos dados do SAEB (2003), Souza (2007, 3) traça o perfil da direção escolar no Brasil e constata que os homens se tornam diretores com menos idade (40% deles têm menos de 40 anos, enquanto elas são 33% nessa faixa etária) e menos tempo de experiência docente que as mulheres (47,6% dos diretores possuem menos de 15 anos de trabalho na educação e as diretoras apenas 30,6% se encontram no mesmo grupo).

As pesquisas chamam cada vez mais atenção para o fenómeno teto de vidro<sup>152</sup>, principalmente na medida em que a sua permanência é ainda mais marcante do que os processos de sua lenta superação. Mesquita e Teixeira (2019), contudo, afirmam a necessidade de empregar uma abordagem interseccional aos estudos organizacionais, porque as barreiras que impedem a ascensão das mulheres são também de classe e “raça”.

A problematização das questões propostas no *Policy Delphi* reflete os marcadores da desigualdade interseccional de gênero em relação à política educativa, que passam a ser analisadas, primeiramente, quanto a três questões relacionadas entre si: equilibrar acesso e oportunidades iguais entre mulheres e homens até 2034 (decênio do próximo Plano Nacional de Educação); impactos potencialmente associados à desigualdade de gênero na educação e ações de medidas políticas para mudar a desigualdade interseccional de classe/“raça”/gênero na educação.

Uma das questões problemáticas da política educativa no Brasil diz respeito ao acesso<sup>153</sup>, porque é uma realidade no país que não foi conquistada plenamente face às

---

<sup>151</sup> Em relação ao número total de membros da ABC: membros titulares 12% feminino e 88% masculino; membros correspondentes 5% feminino e 95% masculino; membros afiliados 21% feminino e 79% masculino. A maior presença feminina está nas áreas de ciências sociais e biológicas, mas não representa nem 30% em cada uma delas e a área de engenharia é a mais excludente (Silva 2016, 8;14).

<sup>152</sup> Como especificamente o fenómeno do teto de vidro impacta o conjunto de dados abordados no inquérito desta pesquisa, poderia ser significativo para uma análise futura nesse direcionamento e no viés interseccional.

<sup>153</sup> O acesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos não foi universalizado até 2016, como preconiza a Meta 3 do PNE, de acordo com o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2020. Com 93% desses jovens frequentando a escola em 2019, o Relatório evidencia a exclusão de cerca de 680 mil jovens da

desigualdades econômicas e regionais. No Plano Nacional de Educação, a universalização da educação básica é uma das principais metas em todos os níveis de ensino. Apesar de o país ter avançado nessa discussão e ampliá-la quanto às questões de permanência e qualidade na/da educação escolar, vários fatores permanecem “não ditos” quanto à necessária discussão sobre as formas de acesso e de permanência para equilibrar a paridade de gênero nesse processo.

A existência dos objetivos 4 e 5 da Agenda 2030 é importante nesse cenário para provocar medidas no contexto nacional. A leitura necessária sobre a política brasileira é problematizar o que se entende por assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades para todas e todos. Discutir a questão do acesso, permanência e qualidade na educação escolar é enfrentar, em tal perspectiva, as questões de gênero como um dos fatores implicados diretamente em processos marcados pela desigualdade.

Uma problemática significativa no bojo dessa discussão é justamente a que nega a existência da desigualdade de gênero na educação devido às estatísticas de acesso desagregadas por sexo (Stromquist 1996; Rosemberg 2001b; Rocha 2009). O PNE de 2001, que atentava para as adequações aos instrumentos internacionais, como o da Educação para Todos, pontuava a não necessidade de “correção de gênero” no país, pautando-se em tal argumento estatístico. A desigualdade de gênero na educação, no entanto, trata-se de fatores muito mais complexos quanto aos meios de acesso, permanência e trajetória de meninas e meninos na escola e seus efeitos nas relações sociais como um todo.

Quando se coloca em pauta essa problemática, se aponta para a permanência de um currículo nulo (Eisner 2005, 146), ainda fora das discussões sobre as questões de gênero na política educativa. Mas não somente, pois o currículo compreende um conjunto amplo de entendimento que diz respeito às ações e decisões políticas (Vieira 2017, 69 e ss.).

---

escola e uma melhora lenta do indicador de cobertura dessa população nos últimos sete anos, sem redução expressiva das desigualdades regionais e sociais.

Ressalta-se que cerca de 1,9 milhão de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola ainda estão matriculados no ensino fundamental, o que mostra a forte retenção praticada nas escolas brasileiras. Isso coloca o Brasil longe da meta do PNE de, até 2024, ter pelo menos 85% da população de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio. Em 2019, esse indicador alcançou 73% dos jovens e apresentou expressivas desigualdades regionais e sociais (Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2020, 13).

Os desdobramentos dessa problemática se verificam, portanto, no discurso do documento da política pública, na medida em que retira o gênero como um dos fatores necessários de abordagem educacional face à evasão escolar e às diferentes formas e expressões de violência física e simbólica sofridas no convívio na escola. Os processos de marginalização e exclusão baseados no preconceito, estereótipos e violências de gênero não são meras questões temáticas. Eles devem ser encarados como demandas de ações da política pública para enfrentamento e conseqüente eliminação e/ou minimização de efeitos na realidade social.

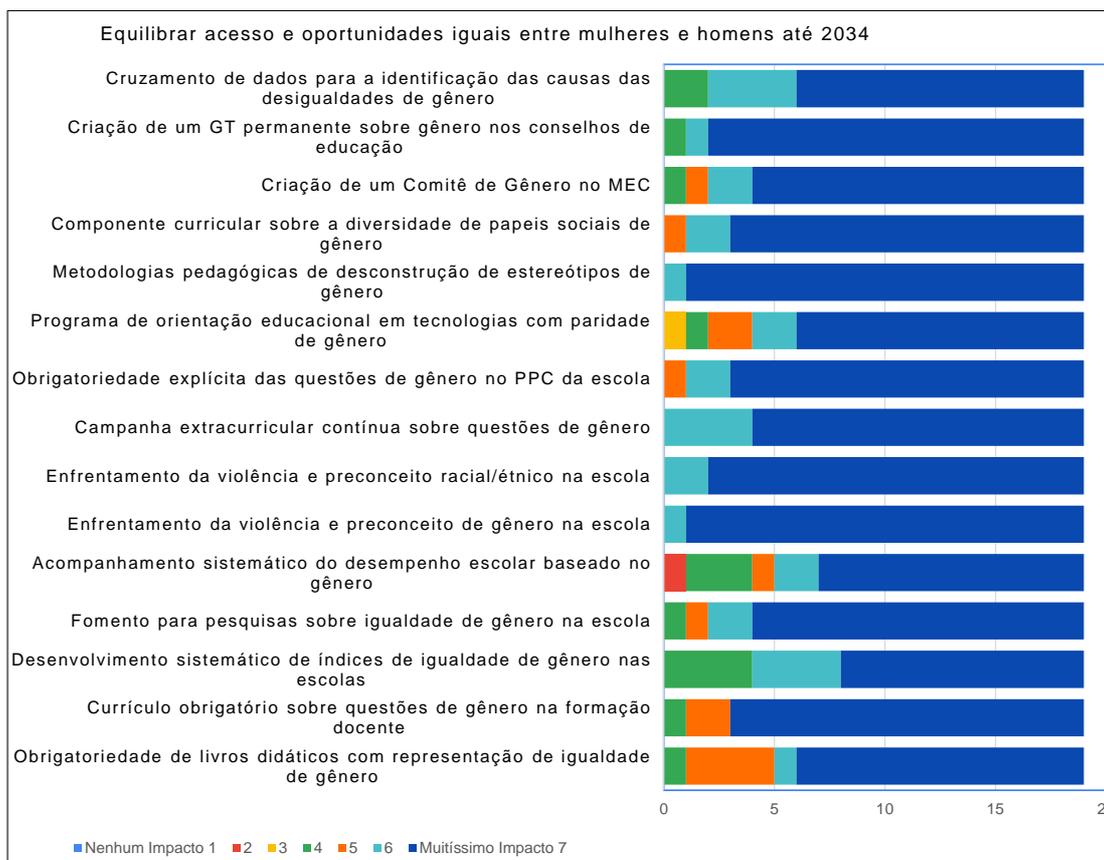
Buscando ampliar a discussão, que geralmente para no desequilíbrio/equilíbrio de acesso na educação escolar desagregado por sexo, foi proposto às/aos especialistas que avaliassem como as ações de políticas educativas poderiam impactar para equilibrar acesso e oportunidades iguais entre mulheres e homens até 2034. O período proposto pressupõe a continuidade das metas de universalização da educação básica no Brasil no próximo Plano Nacional de Educação, uma vez que o atual Relatório de monitoramento das metas do PNE (2020) já aponta que o plano não irá atingir o previsto até 2024, ano em que se encerra a política vigente.

A pergunta lançada problematiza que o acesso ao ensino médio, para pessoas do sexo feminino no Brasil, seja maior do que o verificado para o sexo masculino no ano de 2019, mas este cenário não tem garantido condições de igualdade de gênero na sociedade. Os documentos de políticas públicas são pensados para promover alterações e interferir na realidade concreta, mas o porquê de o gênero não ser um objetivo central e fundamental no conjunto da política educativa nacional expressa pelo PNE e a BNCC, por exemplo, é como a “ordem natural das coisas” é mantida através da política. A questão da presença numérica das meninas na educação escolar como a evidência de um “não problema” evita a problematização dos mecanismos regulatórios na escola que funcionam para manter a hierarquização de gênero.

Um conjunto de propostas, portanto, que poderia impactar positivamente essa realidade no âmbito escolar foi avaliado e, conforme o gráfico 7, a maioria é considerada de muitíssimo impacto (escala 7).

O que tais práticas discursivas assinalam inclina-se para mudanças de orientações na dinâmica interna da educação escolar, para que se altere uma escolarização sob a ótica do “gênero neutro”; mas é preciso observar também os seus pormenores.

Gráfico 7: Equilibrar acesso/oportunidades entre mulheres e homens até 2034



Elaboração própria. Fonte: Resultado da pesquisa, 2021

As ações de políticas avaliadas de maior impacto, conforme vemos no gráfico 7, são: o desenvolvimento de metodologias pedagógicas de desconstrução de estereótipos de gênero; o enfrentamento da violência e preconceito de gênero, bem como da violência e preconceito “racial”/étnico; e campanha extracurricular contínua sobre questões de gênero na escola. O que essa configuração de respostas indica, primeiramente, é que a atenção para as questões de gênero na educação escolar sempre gera algum impacto e aponta que o ambiente educacional é um forte fator de mudanças sociais.

Por outro lado, há uma problematização a ser colocada: como a potência transformadora da escola é possível de ser conjugada face às propostas reformistas neoliberais, qual é o lugar da micropolítica escolar nos macros processos?

O neoliberalismo como “um governo de sociedade” (Foucault 2008, 199) “é tanto um discurso político sobre a natureza da regra quanto um conjunto de práticas que facilitam o governo de indivíduos à distância” (Larner 2000, 6). Há uma inevitabilidade hegemônica nas reformas neoliberais, mas é uma inevitabilidade que é cuidadosamente “policada” por agências internacionais. Na prática e no discurso político, as reformas

neoliberais são apresentadas simplesmente como soluções técnico-rationais para os problemas do subdesenvolvimento e separadas de suas origens ideológicas e filosóficas (Fischman, Ball and Gvirtz 2005, 2). Essa observação crítica é necessária, ao mesmo tempo que é igualmente importante dar atenção às especificidades dos contextos das escolas. “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política.” (Ball, Maguire e Braun 2016, 36). As pesquisas em política educacional devem considerar a importância das especificidades da escola e não meramente como um pano de fundo da análise. Nesse sentido, Ball *et al.* (2016, 37-38) conceituam como “contextos situados” os “aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas”, pois são variáveis e dinâmicas que também dão forma à política.

Dar atenção às micropolíticas de sala de aula (Morley 1999), no que diz respeito às questões de gênero, é um passo necessário para pensar em uma política de educação “sensível ao gênero”. Estas são provocadoras da política pública, pois, pedagogias feministas, por exemplo, desacomodam as práticas reguladoras do gênero na escola, situação que deixa evidente o jogo do poder da hierarquização de gênero e governamentalidade dos corpos. Os diferentes grupos das “partes interessadas” conservadoras e religiosas colocam em marcha ações contrárias às perspectivas feministas ao utilizarem discursos de manipulação ideológica de massa<sup>154</sup>. Faz-se relevante, dessa maneira, não apenas a atenção, mas o apoio político e social às práticas discursivas consideradas subversivas nos contextos escolares, ou aos detalhes “inconvenientes”, porque o gênero como “local de debate político” (Butler 1992; Bacchi 2017) na escola também obriga a uma resposta da política pública de educação.

Uma implicação dessa forma de olhar para a política, questionando-a a partir das lentes do gênero, emerge na maneira como os efeitos dessa dinâmica educacional têm impactos na realidade social como um todo, seja nas relações sociais de gênero, seja na divisão social do trabalho, que guardam, por sua vez, relação entre si. Nesse ponto, é possível ter em mente como o documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar” (2000) chamou a atenção não apenas para o acesso, mas também para o desempenho das meninas na educação escolar. “O desempenho” entendido na concepção

---

<sup>154</sup> A exemplo do grupo que se intitula “Movimento Escola sem Partido” (<https://www.escolasempartido.org/>) e da ação no Senado Federal da Sugestão Nº 24, de 2018, intitulada “Tornar crime o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras” de autoria da Senadora Leila Barros (PSB) (<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=133917>).

de “conceitos da esfera privada e da educação como responsável pela solução de problemas sociais fora do âmbito da educação, como crises econômicas, competitividade e desigualdade social”, redireciona o objetivo da política educativa para a formação de força de trabalho (Buczek e Pereira 2021, 30). Os pressupostos arraigados à visão mercadológica, portanto, precisam ser superados para abrir as possibilidades de reconstruir uma noção de desempenho escolar baseada nas potencialidades subjetivas/criativas/inventivas de meninas e meninos, na medida em que possam compartilhar, conjuntamente, dos mesmos estímulos de aprendizagens, valores e ideais de coletividade.

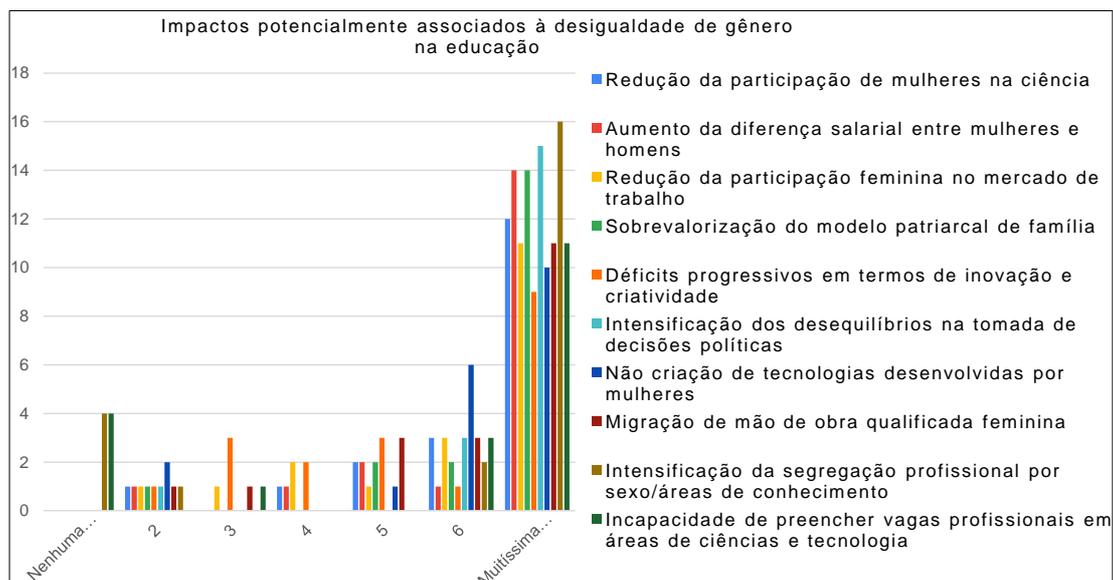
Um dos aspectos de desigualdade de gênero na educação é apontado pelos resultados do PISA<sup>155</sup>, por exemplo, quanto ao desempenho de meninas e meninos em relação à leitura e áreas de ciências e tecnologia. Esse cenário, dentre outros fatores, reforça estereótipos que resultam da não abordagem e não problematização das relações sociais de gênero no processo de escolarização.

A escolarização é fundamentalmente um processo vivenciado na escola, mas os seus impactos não se limitam ao tempo escolar, resultam em tempos históricos, sociais, políticos e econômicos. Buscando o viés do desempenho para as problemáticas mais amplas que este implica na sociedade como um todo, foi solicitado às/aos “partes interessadas” que avaliassem, tendo em conta a situação brasileira, a repercussão de alguns impactos potencialmente associados à desigualdade de gênero na educação (ver Gráfico 8).

---

<sup>155</sup> Os meninos mostram maior confiança ao aprender ciências (em 39 países) e maior interesse em tópicos científicos amplos (em 51 países) do que as meninas (OECD 2019 PISA in Focus 2019/93).

Gráfico 8: Impactos potencialmente associados à desigualdade de gênero na educação



Elaboração própria. Fonte: Resultado da pesquisa, 2021

Conforme vemos no gráfico 8, a intensificação da segregação profissional por sexo/áreas de conhecimento, bem como a intensificação dos desequilíbrios na tomada de decisões políticas, é apontada como as maiores repercussões da desigualdade de gênero na educação. São fatores que guardam relação entre si, uma vez que a vigência de uma convenção social patriarcal que ainda impele às mulheres jovens declinarem-se por áreas ditas femininas, no mercado de trabalho, também as afasta mais de cargos de decisão. Santos (2017, 69), a partir de várias investigações sobre a presença de mulheres na política em Portugal, constata a importância da análise das subjetividades coletivas em que o entendimento ideológico de gênero e de meritocracia constitui um entrave à mudança social. Tal visão tem determinado, primeiro, uma expectativa tradicional das “mulheres” relacionada aos aspectos da esfera privada e, segundo, como “profissionais ‘incompletas’ ou ‘estranhas’ à profissão”, o que as obriga a uma “gestão permanente de identidades contraditórias e que reforça o seu estatuto marginal”.

Esse cenário é patente na “coincidência” de setores relacionados ao cuidado – onde se encontra um grande contingente feminino – economicamente menos valorizados no mundo do trabalho, mas para o qual não se movimentam políticas que busquem um melhor equilíbrio de gênero e salários. A segregação sexual por ocupação tem, conseqüentemente, uma maior brecha salarial; quanto maior é a concentração de mulheres e homens em determinado setor, maior será a ocorrência da diferença salarial de gênero (OIT 2016, 55).

O aumento da diferença salarial e a sobrevalorização do modelo patriarcal de família são também apontados pelas/os inquiridas/os como fatores de muitíssima repercussão na desigualdade de gênero. São relacionados, mas alguns têm maior visibilidade e outros sofrem mais ocultamento tanto em práticas discursivas como materiais. A negação dessa realidade por setores conservadores revela o jogo de poder que disputa uma narrativa da não problematização, com efeitos na vida social e material das pessoas. Não é à toa que o cenário do mundo do trabalho e da política representam a maior repercussão da desigualdade de gênero na educação, porque, enquanto espaços de poder, não apenas controlam o saber, mas também o condicionam.

As ações de políticas destacadas acima apontam ainda para uma maior complexidade do entendimento da escolarização que se deve ter em conta na relação micro e macro contextos das políticas públicas. A dinâmica interna da escola exige alterações na dimensão macro da política que a define, molda e regulariza como instituição social. A política de educação precisa, assim, atentar para diversos fatores que estão fora e dentro do contexto escolar.

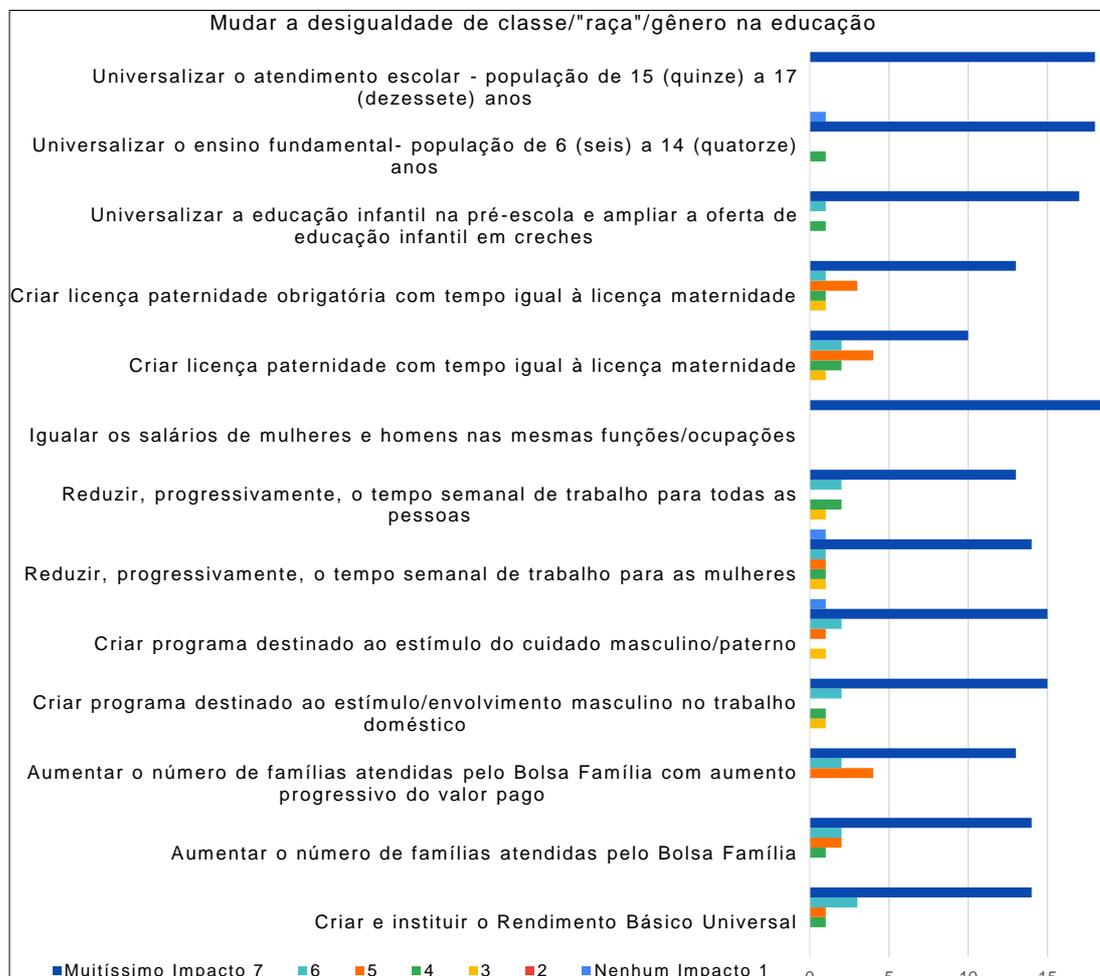
A adaptação aos documentos internacionais, que toca a presença do gênero na escola, passa por essa perspectiva necessária para tratar dos caminhos imperativos às especificidades da realidade nacional. Isso não sem a crítica feminista dos pressupostos presentes nas orientações dos instrumentos de política pública em todos os níveis propostos.

Chamar a atenção para o acesso e o desempenho, desde uma perspectiva “sensível ao gênero”, não avançaria sem uma problematização crítica feminista dos discursos que afirmam que estes são fatores superados no contexto e processo educativo. É preciso refinar o olhar sobre tais questões e evidenciá-las na problemática social da imbricada relação gênero, classe social e “raça”/etnia. Assim, o inquérito abordou os constrangimentos que sofrem as mulheres não brancas no cruzamento dos dados educacionais com os de ocupação/trabalho.

É preciso pormenorizar as estatísticas de gênero no que diz respeito à educação escolar desde um olhar interseccional, porque, para evidenciar a desigualdade de gênero, é necessário problematizar as cifras apenas numéricas do contingente feminino em todos os níveis de ensino. É preciso ter em conta, sempre, *quem é e qual é* o contexto/situação/condição em que se encontra o sujeito feminino das estatísticas da política educativa. Partindo dessa perspectiva, foi solicitado às/aos inquiridas/os que

avaliassem os impactos favoráveis para mudar o quadro de desigualdade de gênero na educação, que intersecciona com a classe social e a “raça”/etnia.

Gráfico 9: Mudar a desigualdade de classe/“raça”/gênero na educação



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021

Conforme o gráfico 9 acima, a medida de ação política mais impactante é a de igualar os salários de mulheres e homens nas mesmas funções/ocupações, bem como universalizar a educação básica. Educação escolar e o mundo do trabalho têm, desse modo, forte relação para impactar o pêndulo da desigualdade na intersecção de classe, “raça”/etnia e gênero. É preciso, contudo, problematizar os discursos neoliberais em torno dessa relação, evocados na política educativa, principalmente quando valoram competências e habilidades na base curricular.

O entendimento de competências e habilidades está centralizado no indivíduo como o futuro trabalhador/a que se espera para o mercado de trabalho. A inculcação de

que esta noção está diretamente associada à “liberdade” no mercado e que, por sua vez, reflete na melhora da economia, é o perigoso mote da meritocracia. Taticamente, esse discurso não encara o facto de que as mulheres, mesmo com maior nível de escolaridade, não necessariamente alcançam os melhores postos de salários, ou tenta sedimentar discursivamente que “o problema” é a “típica” insegurança feminina.

Os discursos sobre o desenvolvimento de competências na política educativa do Brasil, como os da BNCC e da BNC-Formação, tendem a institucionalizar o ideal meritocrático como a política *top down* que molda os indivíduos e seus desejos. O ideal neoliberal utiliza padrões, avaliações e sistemas de responsabilização para limitar as/os educadoras/es a determinados tipos de pensamento, ajuizando que conceitua a educação em termos de constituir indivíduos economicamente produtivos/rentáveis. A educação não é mais valorizada por seu papel no desenvolvimento da cidadania política, ética e estética. Em vez disso, é vista como promoção do conhecimento que contribui para a produtividade econômica e de sujeitos compatíveis com tal perspectiva (Fischman, Ball, and Gvirtz 2005). Passa ao largo da problematização necessária dos processos de marginalização, inclusive exclusão, de meninas e meninos que o próprio sistema educativo impõe, por meio de políticas que defendem um currículo escolar instrumentalizado e apolítico.

As práticas discursivas das/os inquiridas/os se constituem como críticas das orientações da política atual, porque, ao serem atingidas por ela, também sofrem formas de marginalização, já que a maioria das “partes interessadas” é, nesse cenário, atuante no setor público (ver tabela 5). As atuais perdas salariais dos serviços públicos, dentre eles a educação<sup>156</sup>, empobrece cada vez mais a professora e se ela, para as/os suas/seus próprias/os alunas/os, não é um ideal a seguir, na lógica das habilidades e competências capitalistas, o instrumento da política atual impõe a cartilha da direita: fazer com que o/a servidor/a público/a atue acriticamente para o sistema que o/a penaliza cada vez mais.

Em um país tão marcado pelas desigualdades de classe e “raça”/etnia imbricadas ao gênero é, portanto, sintomático que as práticas discursivas sobre o gênero na educação estejam muito relacionadas com os discursos sobre o trabalho/mundo laboral, já que a pouca ascensão da classe social baixa ocorreu nas últimas duas décadas no país devido à

---

<sup>156</sup> Para uma leitura crítica sob a ótica do precariado em relação às perdas sofridas pelas/os docentes com as últimas reformas estatais, e que são agravadas no contexto pandêmico, ver Silva (2021) e Kuenzer (2021).

escolarização. Mas, certamente, a relação aqui não é a da visão simplista de que mais educação escolar resulta “automaticamente” em melhoras econômicas e maior igualdade social. Relativamente ao gênero, e em específico, a equação é mais complexa e, como venho insistindo, diz respeito aos aspectos econômicos, políticos e socioculturais, os quais são reforçados no pêndulo da desigualdade no âmbito da política educativa atual.

Diante da avaliação das/os inquiridas/os sobre o combate à desigualdade de classe/“raça”/gênero na educação, foi pertinente atentar para as práticas discursivas de como está a disposição política do Brasil para esse enfrentamento, valorando a educação escolar. Questionadas/os, portanto, se no país estão/estarão reunidas condições econômicas, políticas e sociais para atingir (ou não) as mudanças necessárias para combater tal cenário de desigualdade, o quadro de respostas aponta para 14 afirmações negativas e apenas 5 positivas.

Alguns comentários e/ou justificativas<sup>157</sup> para as respostas (sim ou não) emergiram sobre a leitura do atual cenário político no Brasil com uma tônica crítica muito presente. A partir dos posicionamentos, se desenha uma análise com destaque para o nível macro em um plano principal, conforme vemos nos excertos abaixo:

*O atual governo não tem como pauta diminuir a desigualdade de gênero. Há pouca mobilização social de massa para cobrar tais questões* (Professora/Branca/Instituição Pública).

*Emenda Constitucional 95, do Teto de Gastos, aliada aos cortes não permitem o aumento de investimentos em áreas sociais. Governo Federal tem política discriminatória em relação a gênero e diversidades e ultraconservadora* (Educadora/Branca/ONG).

*Tudo dependerá das escolhas dos dirigentes durante eleições que se avizinham. Temos uma carência de novas lideranças políticas, com raríssimas exceções* (Pesquisador/Branco/ONG).

---

<sup>157</sup> O espaço para comentários foi opcional, assim que foram excluídas do quadro as respostas que afirmaram a não necessidade de acrescentar comentários e/ou justificativas.

*Pelo contrário, hoje se questiona a manutenção de um programa tão essencial como o Bolsa Família, depois de muita confusão foi instituído o auxílio emergencial, sua manutenção no ano de 2021 foi com um valor baixíssimo;*

*Reduzir o tempo de trabalho foi feito durante a pandemia com diminuição de salário; muitos professores da rede particular amargaram perdas salariais de 60% mesmo trabalhando home office; turmas foram unidas, causando sobrecarga de trabalho aos professores e diminuição salarial; nenhuma ajuda de custo foi dada para aquisição de equipamentos para aulas on-line (Socióloga/Branca/Instituição Pública).*

*O modelo econômico liberal explora a classe trabalhadora de forma que impossibilita o desenvolvimento de políticas assertivas. A mudança em estruturas curriculares para inserção das temáticas de gênero precisa estar alinhada às mudanças na política de salário e emprego. E é justamente o contrário do que aconteceu com a reforma trabalhista (Professora/Miscigenada/Instituição Pública).*

*Nosso país, Brasil, está um caos em todos os sentidos. A educação está diante de um profundo abismo social que levará décadas para uma superação justa. Atualmente, com o governo antidemocracia, anticultura e anticiência, o atraso social será o maior obstáculo para o desenvolvimento deste país (Socióloga/Branca/Instituição Pública).*

*Neste momento, com esse governo de extrema direita, genocida, [é] impossível atingir as condições necessárias (Professora/Branca/Instituição Pública).*

O cenário de respostas acima indica que as “partes interessadas” se inclinam pela não conformidade com a gestão da política pública no contexto atual e lança o olhar para uma projeção negativa dos efeitos consequentes na vida das pessoas, principalmente no que tange às relações sociais do mundo laboral. Esta questão, no momento pandêmico<sup>158</sup>, escancarou a maior vulnerabilidade das mulheres negras/pardas com mais baixa escolaridade ao serem as principais atingidas com a saída forçada do mercado de trabalho.

---

<sup>158</sup> A pandemia de COVID-19 teve os primeiros casos registrados na China em dezembro de 2019 e, em março de 2020, a OMS a classificou como um surto de saúde internacional, tornando-se, desde então, a pandemia mais letal da história. No Brasil, o número de mortes diárias em abril de 2021 atingiu o recorde de mais 3 mil por alguns dias consecutivos. O governo federal efetuou uma política negacionista com consequências em todos os setores da vida social, atingindo a classe social mais pobre.

A crítica pelo não atendimento das creches, na cidade de Manaus, também aparece, e mais claramente, como um problema de gestão pública, além de outras perspectivas relacionadas, conforme os excertos abaixo:

*As creches continuam sendo uma grande demanda da população manauara, todo prefeito promete ampliação do número de vagas, mas não atendem essa demanda, as ofertas de vagas do ensino médio e fundamental tem diminuído, com escolas fechando turnos* (Socióloga/Branca/Instituição Pública).

*Não existem situações econômicas, políticas, culturais e sociais para essa mudança de paradigma* (Psicóloga/Branca/Organismo Internacional).

*Na atual gestão do Brasil, a Educação não é entendida como um capital econômico* (Pedagogo/Pardo/ONG).

*Necessária regulamentação dos meios de comunicação e ampliação da oferta de equipamentos culturais* (Educadora/Branca/ONG).

*Gestores e parlamentares retrógrados são um entrave ao nosso desenvolvimento* (Professora/Branca/Universidade).

O cenário da tomada de decisões políticas é assinalado pela ausência ou pela retirada de medidas políticas que poderiam fornecer ações que contribuíssem para a igualdade de gênero na educação e com impactos na sociedade como um todo.

É importante destacar que o atual contexto da política educativa do governo Bolsonaro gera muitas incertezas para a educação pública. Torres (2020, 161) faz um balanço do primeiro ano e meio de medidas tomadas na educação pelo atual governo, que revela uma agenda obscurantista e ultra neoliberal: combate à “ideologia de gênero”, retomada do “Programa Escola sem Partido”, investida na criação de uma comissão para inspecionar temas “ideológicos” ou “de esquerda” nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio; tentativa de revisar os livros didáticos, por exemplo, apagar dos livros de história o período ditatorial brasileiro, tentativa de retomar o “ensino de Moral e Civismo” do modelo educativo da ditadura militar; intervenção do MEC na autonomia das

Universidades e Institutos Federais e na escolha de reitoras/es e suas equipes de gestão, com a adoção da Medida Provisória 914/2019, podendo inclusive inviabilizar eleições para postos de direção nas instituições acadêmicas; cortes orçamentários em todas as universidades, Institutos Federais e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica; tentativa de implementar a “Lava-Jato da Educação”, que visava a desmoralização do sistema de educação federal; suspensão de editais de pesquisa e cortes no financiamento de bolsas de pesquisa; lançamento do Programa “Future-se” que visa ampliar a participação privada no Ensino Superior público; impõe mudanças para o fomento aos programas de pós-graduação por meio da Portaria nº 34 da CAPES; propõe o fim dos concursos públicos e busca estabelecer a contratação de docentes com base no regime da Consolidação das Leis de Trabalho e repassar o gerenciamento da educação pública para as chamadas “Organizações Sociais (OSs<sup>159</sup>)”; suspende contratação de profissionais da educação no ano de 2020 mesmo com a aprovação em concurso público; militarização de escolas e a criação, no MEC, de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica; no momento pandêmico demonstrou irresponsabilidades, não comprometimento com as escolas públicas e incentivo à adoção da educação à distância sem garantir infraestrutura para docentes e discentes; propõe aumentar a carga horária docente dos Institutos Federais; cria o Projeto de Lei 39/2020 que prevê o congelamento de salários de servidores públicos; cria o Projeto de Lei 2.401/2019 sobre o direito à educação domiciliar; cria Decreto 9.765/19 que institui a Política Nacional de Alfabetização que privilegia o ultrapassado método fônico já contestado por várias/os educadoras/es (Torres 2020, 162-166; 170). Um dos motes discursivos do governo para tais medidas é que o país gasta muito em educação, porém, como demonstra Torres (2020, 168), a leitura dos dados orçamentários em política educativa no governo Bolsonaro evidencia que “não há investimento em educação, o que existem são cortes”.

Observa-se, desse modo, em relação às práticas discursivas das “partes interessadas”, que estas não são indivíduos e/ou grupos com muita capacidade de afetar o processo decisório em torno da política educativa. São um grupo que, portanto, vê a perda de “benefícios” no âmbito da educação para a igualdade de gênero. Aqui fica

---

<sup>159</sup> É o termo para fazer referência a empresas da sociedade civil; na prática, significa terceirizar a educação pública, pois a verba pública é repassada para empresas que gerenciam os recursos materiais e humanos, “desobrigando” a realização de concurso público para o provimento do sistema educativo.

evidente que o termo da beneficiação não é o mais adequado para o contexto da política pública, porque a linguagem do mundo empresarial invoca outras relações sociais e interesses. As expressões não são neutras e os seus pressupostos se atualizam com a visão neoliberal que cada vez mais aproxima e subverte a relação entre o que é de interesse público e privado.

Esse panorama aponta para um processo em curso no país que tem expandido o discurso da direita e da extrema direita sobre a transferência das políticas sociais, principalmente saúde e educação, para os setores privados. A ideia de um “Estado eficaz”, que garante o desenvolvimento econômico de um país, propõe uma divisão nas funções estatais que dizem respeito a atividades exclusivas (controle do poder estatal, formulação de políticas, definição das principais agências e segurança) enquanto o fornecimento de serviços sociais e científicos deve ser responsabilidade da sociedade (Bresser-Pereira 2008). Certamente, “a sociedade” se trata de empresários com interesses nesses investimentos, a exemplo da OSs. Essa proposta defende um modelo de “gerência pública” e, por conseguinte, a “reforma gerencial do Estado” como um processo de descentralização que separa a formulação de políticas da sua execução. Tal discurso nos quer convencer que não se trata de uma perspectiva neoliberal e sim que essa proposta de gerência pública serve aos países em desenvolvimento e independentemente da visão política de governo. O interesse de empresários na educação, no entanto, deixa evidente que esta é um próspero setor de negócios, bem como está explícito nos documentos da política pública, principalmente as de currículo, como a BNCC e BNC-Formação, ao insistir discursivamente na valorização de competências e habilidades moldadas para o mercado capitalista.

A dimensão discursiva pela qual os valores de “eficiência”, “competividade” e “empreendedorismo” adentram o âmbito da educação pública não apenas tem a linguagem dos processos de privatização como também tem a “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva” (Ball 2004). Esses valores atingem nossa subjetividade e afetam nossa forma de sentir e vivenciar os processos educativos escolares. A política de educação, como uma função estatal, não deixa de ser cobrada, mas por uma forma de responsabilização diferente que não deverá estar vinculada à coletividade. Cada vez mais distanciada dos valores humanísticos de combate às desigualdades sociais, está pautada em um suposto discurso técnico-racional do desenvolvimento econômico.

O que esses processos têm a ver com as questões de gênero na política educativa? Em vários aspectos, não há evidências de que a descentralização e a privatização aumentem a capacidade de respostas às demandas de gênero. O que geralmente ocorre é que setores conservadores [e liberais] podem endossar códigos de gênero há muito superados por acordos globais (Stromquist 2005, 204). A ausência de uma perspectiva de gênero ignora a problematização necessária de valores patriarcais e práticas sexistas que também estão presentes na educação escolar. A ausência de uma preocupação real com as representações de família, de meninas e mulheres, nos livros didáticos, é uma dentre muitas formas de evidenciar as práticas discursivas da hierarquização de gênero e relações de poder reforçadas por tais mensagens e imagens.

Outro ponto a destacar em relação aos comentários das “partes interessadas” é o viés feminista presente em algumas críticas, conforme os excertos abaixo:

*Nem sempre, pois a lógica do patriarcado impede a ascensão da mulher* (Professor/Negro/Instituição Pública).

*Igualar salários entre homens e mulheres ainda vai demorar, na área da educação pública, a maioria dos gestores, que recebem gratificação pelo cargo, são homens; licença paternidade com mesmo tempo da materna permitiria uma divisão mais igualitária dos serviços, mas aliado a uma revolução dos hábitos, pois, muitos homens mesmo com tempo disponível não fazem sua parte dos trabalhos domésticos* (Socióloga/Branca/Instituição Pública).

*O país tem as condições para atingir tais objetivos. Outro assunto é a vontade política e os preconceitos estabelecidos, que impedem que algo tão fácil como a igualdade de gênero se transforme em uma questão impossível de resolver. Falo fácil porque se você pergunta a muitas pessoas na rua, a maioria concordaria em aceitar que a sua esposa ganhe o mesmo fazendo o mesmo trabalho, ou que a educação dos filhos deve ser compartilhada. Desde o ponto de vista teórico é aceitável. Na prática, temos o recurso de inventar situações contínuas para não cumprir o que pensamos. Para a sociedade, sempre é mais fácil ter cidadãos de primeira e de segunda, porque sai mais barato* (Assessor de Educação/Branco/Instituição Governamental).

*Sobre a licença paternidade, penso que só haverá um forte impacto diante de uma mudança estrutural na cultura do cuidado na sociedade brasileira, gerando uma ruptura nos paradigmas existentes sobre maternidade e paternidade. Caso contrário, a licença paternidade de igual duração à licença maternidade poderá sofrer entraves na sociedade e mesmo dentro de alguns lares. É preciso que os homens reivindicuem também esse direito de exercerem a paternidade e de compreenderem que o movimento feminista também é para eles. Até isso ocorrer, precisaremos de muita desconstrução social e muita luta (Professora/Branca/Instituição Pública).*

A perspectiva feminista, nas práticas discursivas acima, relaciona mundo do trabalho com mudanças culturais na sociedade. Ocorre, novamente, a percepção de perdas de “benefícios”, na verdade, de igualdade no acesso aos direitos sociais que são sentidos de maneira significativa pelos/as profissionais do setor público. A crescente transformação da educação como um negócio lucrativo atinge principalmente as professoras, como grupo majoritário nessa área, tornando-as meras prestadoras de serviço, obrigando-as a trabalhar mais horas e consolidando os seus salários como complementários ao orçamento familiar, se comparados à renda de maridos que trabalhem em setor profissional valorado no mercado.

Educação e gênero, portanto, são incorporados à lógica do capitalismo neoliberal. Para Foucault (2008), ao neoliberalismo interessa a regulação do poder político com bases em princípios econômicos, que se situa sob o signo de uma vigilância e intervenção constante, onde o que interessa é a atividade dos indivíduos. Daí que “formar capital humano [...] é fazer investimentos educacionais” (Foucault 2008, 315). Mais do que o aprendizado escolar ou profissional, o investimento mais importante em tal perspectiva é “constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas”. O autor ressalta as relações familiares em torno da educação da criança em termos de investimento. “Tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais [...], o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança [...]”, claro que se trata de uma relação ampla e complexa em que muitas variáveis contam (idem, 316).

O que interessa nessa análise é como a descoberta de novas técnicas, novas fontes, novas formas de produtividade, de modo geral, a inovação, o neoliberalismo vê como um fenômeno de progresso. “Se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se

descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem [sic]" (Foucault 2008, 318). Assim, para Foucault, ao se modificar o problema do investimento do capital físico e do número de trabalhadores/as, o ocidente centra a política de crescimento na "modificação do nível e da forma do investimento em capital humano. É para esse lado, de facto, que se vê claramente orientadas as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, culturais e educacionais" (ibidem, 319).

As pesquisas em educação que privilegiam a abordagem do capital humano têm como pressuposto microeconômico que os eventos sociais e econômicos resultam das decisões individuais de sujeitos racionais. As decisões individuais, como obter mais educação, são o que moldam as posições no mercado de trabalho e, portanto, a desigualdade social e econômica. Embora fatores demográficos como gênero, "raça"/etnia e localização urbana/rural sejam reconhecidos como afetando as taxas de retorno à educação, eles são vistos como externos aos processos sociais de interesse e não como características centrais (Persell *et al.* 2006, 407). Como afirmam Persell *et al.* (2006, 408), "a teoria do capital humano falha em considerar que as 'escolhas racionais' de pais e alunos/as são fortemente restringidas pelos campos sociais em que estão inseridos/as, e que o gênero é um elemento definidor dessas situações"<sup>160</sup>.

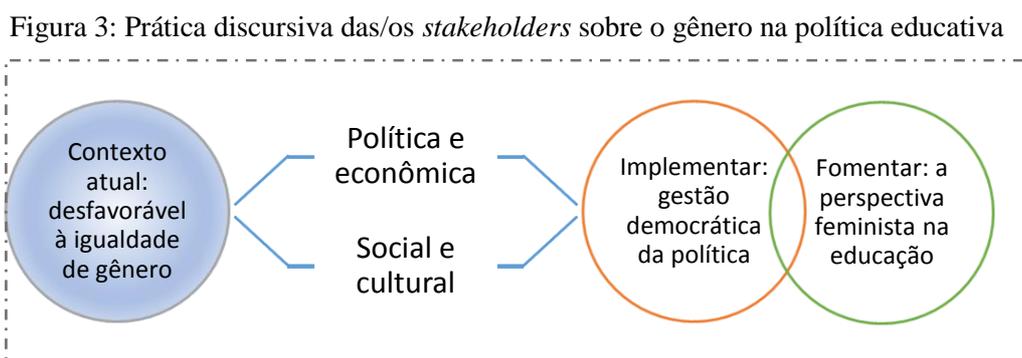
Benavot (2005) afirma que o pressuposto básico de tais teorias era que maiores oportunidades educacionais e ocupacionais com os processos de modernização enfraqueceriam os papéis tradicionais das mulheres na família e seu *status* social melhoraria, principalmente nos países do "Terceiro Mundo", mas vários estudos feministas apontaram o contrário. É assim interessante destacar que o olhar feminista emerge como crítica do neoliberalismo, como salienta Larner (2000, 11-12), a abordagem de autoras feministas sobre "o universo do discurso político" nos alerta "para a possibilidade de existirem diferentes configurações do neoliberalismo. A inspeção cuidadosa de determinados projetos políticos neoliberais é mais provável de revelar um imaginário político complexo e híbrido, ao invés da implementação direta de uma

---

<sup>160</sup> No original: "Human capital theory fails to consider that the 'rational choices' of parents and students are heavily constrained by the social fields in which they are embedded, and that gender is a defining element of those situations" (idem, 408).

filosofia unificada e coerente”<sup>161</sup>. Nesse aspecto, as economistas feministas defendem um quadro de análise mais amplo da sociedade, apelando para um afastamento de considerar as mulheres como meros contribuintes para o processo econômico, ignorando ao mesmo tempo as restrições de gênero dentro das famílias e dos mercados de trabalho (Fennel 2008, 35)<sup>162</sup>.

Em síntese, é possível organizar as práticas discursivas das “partes interessadas” em uma perspectiva de processo da política para alcançar a igualdade de gênero. Destaca-se a expressão crítica dos sujeitos – para os quais a relação interesses-benefícios tem um horizonte desfavorável no discurso neoliberal da política pública educativa sem sensibilidade ao gênero – do contexto atual e o caminho para mudanças. É possível, assim, desenvolver um quadro necessário que insiste em práticas discursivas e materiais da política educativa a partir de um olhar feminista e democrático da política e seus efeitos, conforme a figura 3 abaixo:



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021.

A partir dessa representação esquemática, é preciso entender ainda como as práticas discursivas das “partes interessadas” consideram que as políticas de educação podem apresentar uma forma de intervenção mais atinente ao combate da desigualdade de gênero. Essa forma de abordagem serve ainda para aprofundar na perspectiva *do que* conta e *como* conta na conjuntura política do país para incrementar a igualdade de gênero.

<sup>161</sup> No original: “These analyses show that new political configurations are more multi-vocal than we might previously have understood. Most immediately, we are alerted to the possibility that there are different configurations of neo-liberalism, and that close inspection of particular neo-liberal political projects is more likely to reveal a complex and hybrid political imaginary, rather than the straight - forward implementation of a unified and coherent philosophy” (Lerner 2000, 12).

<sup>162</sup> No original: “Feminist economists have called for a move away from regarding women as merely contributors to the economic process, whilst ignoring the gender constraints within households and labour markets. They argue for a much broader societal framework” (Fennel 2008, 35).

Na próxima subseção, são analisadas as práticas discursivas quanto ao caráter estrutural, financeiro, político, cultural e social da política em relação ao gênero na educação.

### 6.3 – Cenários possíveis de uma educação sensível ao gênero

Nesta subseção, é analisada a construção discursiva de medidas que são suscetíveis a contribuir e incrementar a igualdade de gênero através da educação escolar. As práticas discursivas das “partes interessadas” também são um importante conjunto de dados para a análise de como as questões de gênero, na política educativa, são assinaladas em uma compreensão complexa e em uma projeção de mudanças mais significativas para a sociedade.

A perspectiva dos/as *stakeholders*, dentre os sujeitos da política, contribui assim para perceber quais características e/ou elementos são utilizados para definir a política de educação e qual tipo de conhecimento sobre o gênero é construído em tal olhar. *Em que e como* uma proposta de política educativa tem efeitos nas relações sociais de gênero na sociedade é o foco central desses efeitos e consequências materiais e subjetivas para mulheres e homens. Desse modo, um conjunto de propostas foi exposto às/aos inquiridas/os para que avaliassem os efeitos que algumas medidas podem incrementar à igualdade de gênero.

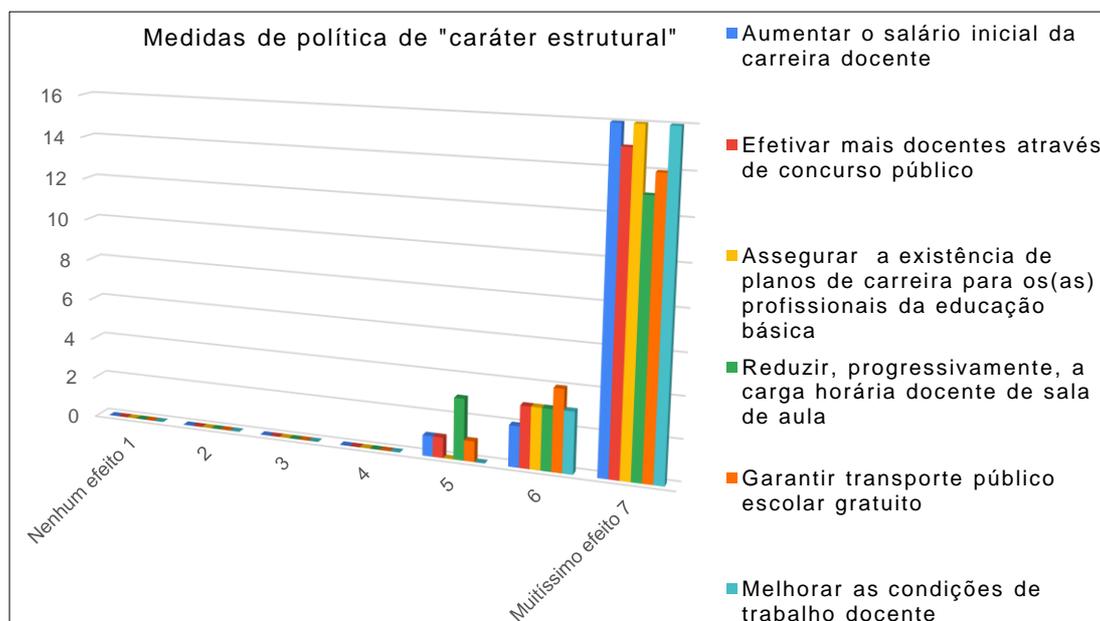
As medidas de política podem ser entendidas quanto ao caráter estrutural e financeiro, político, cultural e social. Olhar de forma separada para o caráter da política é apenas um recurso de abordagem, já que os aspectos daí decorrentes estão imbricados a ela. Essas dimensões relacionam os níveis de análise da política (macro, meso/local e micro) e estão interconectadas pelas práticas discursivas que movimentam objetos conceituais e mudanças discursivas heterogêneas e concorrentes sobre as questões de gênero na política educativa.

i) O **caráter estrutural da política educativa** diz respeito aos aspectos e/ou elementos que asseguram, principalmente, os direitos como basilares e intrínsecos à sua constituição histórica, bem como às formas como estes progridem e são estabelecidos como a norma social que fundamenta a prática.

A partir de elementos estruturais da política, as medidas avaliadas com maiores efeitos foram: aumentar o salário inicial da carreira docente; assegurar planos de carreira

para os/as profissionais da educação básica; melhorar as condições de trabalho docente (ver gráfico 10).

Gráfico 10: Medidas de política de “caráter estrutural” para incrementar a igualdade de gênero



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021

É possível perceber que há uma preocupação com o sujeito docente e que este deveria ter maior atenção da política educativa, projetando, assim, um incremento na igualdade de gênero. Uma projeção que é coerente com o perfil das “partes interessadas” que a pesquisa conseguiu atingir, isto é, a maioria do setor da educação, bem como com o conhecimento de que o sujeito majoritário na educação básica é mulher. A maior atenção para a professora, portanto, é um fator altamente significativo para uma política “sensível ao gênero”. Caberia, contudo, problematizar o alcance e as formas de avaliação da perspectiva transversal de políticas de gênero no âmbito educacional.

Benigno *et al.* (2021) analisam a desigualdade de gênero comparando os estados brasileiros. A pesquisa utiliza a metodologia do índice Global Gender Gap Report (GGGR) com adaptações para criar um *ranking* da paridade de gênero nacional. Dos eixos avaliados, “saúde e sobrevivência”, “grau de escolaridade”, “participação econômica e oportunidade” e “empoderamento político”, saúde e educação apresentam índices positivos, contudo, especificamente em relação à educação, apenas foram consideradas as estatísticas quanto à alfabetização e matrículas na educação básica. Assim, de uma

maneira geral, os melhores índices de igualdade de gênero são conferidos na educação. Apesar dessa limitação da pesquisa, é interessante observar o modo como a educação e a saúde são avaliadas em tal análise de política de gênero, pois se nota que os índices mais importantes na classificação final do *ranking* dos estados foram os que dizem respeito à economia e à política. Amapá, Distrito Federal e Maranhão apresentaram os menores índices de desigualdade de gênero com destaque para a participação econômica com desempenho acima da média nacional e, especificamente, pela existência de secretaria estadual dedicada às questões de gênero<sup>163</sup> (Benigno *et al.*, 2021, 490).

Para os autores, percebe-se uma fragilidade intrínseca na metodologia do GGGR ao dar mais peso para a dimensão do empoderamento político, o que contribui para que o Brasil tenha uma posição negativa no *ranking* internacional. Benigno *et al.* (2021) também avaliaram a atuação dos *stakeholders* do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e concluem que esta não tem grande capacidade de influência nas políticas de gênero. Apesar de a pesquisa apresentar dados importantes para a análise de políticas de gênero, há vários aspectos não problematizados, principalmente no que toca à igualdade/desigualdade na educação. A presença de uma perspectiva interseccional poderia ampliar o escopo da visão que se limita a dados numéricos de alfabetização e matrícula, além de ser necessário pensar por que os índices negativos nas dimensões política e econômica não parecem ter efeitos nos índices positivos nas dimensões de saúde e educação. Para se pensar em medidas de caráter estrutural, para incrementar a igualdade de gênero na educação, é preciso atentar-se para os sujeitos de carne e osso e seus contextos, sem perder de vista a macroestrutura política e econômica que tem marginalizado os indivíduos e grupos mais vulneráveis em todos os setores da vida social.

Ao conjunto de questões propostas, foi sugerido espaço para que indicassem alguma alteração das situações analisadas. Apenas duas foram apontadas, com relação ao transporte público e à melhoria das condições de trabalho docente:

*Se houve transparência na aplicação das políticas públicas para diminuição da desigualdade, no meu entendimento, não será relevante a questão da gratuidade do*

---

<sup>163</sup> Paraná está entre os estados com maior desigualdade de gênero juntamente com Mato Grosso e Minas Gerais. São Paulo e Amazonas ocupam a 12ª e a 13ª posição, respectivamente, de acordo com a pesquisa de Benigno *et al.* (2021, 491).

*transporte público; os menos favorecidos terão autonomia (Professora/Parda/Instituição pública).*

*A simples vista, não parece que a melhora das condições do professorado possa repercutir na igualdade de gênero. Porém, é só pensar que a maioria do professorado está composto por mulheres: no momento que o professorado seja mais bem tratado no país, isto terá uma consequência de comportamento nas próprias aulas (Assessor de educação/Branco/Governamental).*

As argumentações acima apresentam complexidades: a primeira projeta a política pública de maneira mais geral, mas apresenta uma ideia positiva de que, se a política for bem aplicada, dará autonomia aos menos favorecidos<sup>164</sup>. A segunda especifica o olhar para a vivência da docência, aparentemente colocando em dúvida que a melhoria das condições de trabalho possa de facto garantir mais igualdade; mas, em seguida, afirma que trará melhora. Esta é uma questão muito importante de ser problematizada, porque implica sobre *como* (e não somente *quais*) as medidas podem ter muitíssimos efeitos para que as professoras possam se sentir mais bem atendidas no trabalho escolar. É interessante, nesse sentido, a análise de Melo e Marques (2019), que discute as visões estatais sobre as mulheres quando estas são o alvo da política pública. A tese central das autoras é que:

[...] o Estado, cujas ações envolvem uma diversidade de atores e estratégias, muitas vezes contraditórias entre si, quando reconhece as mulheres como público de determinadas políticas, pauta sua atuação em dois sentidos: contribui para reforçar papéis e “lugares” entendidos como femininos; ou reage às demandas das mulheres quando elas compõem (ou passam a compor) parte significativa do público atendido por essas políticas (Melo e Marques 2019, 11).

---

<sup>164</sup> A ideia de que uma política pública transparente pode promover mais autonomia aos menos favorecidos é um debate em torno dos programas de políticas sociais no Brasil, por exemplo, no caso do Programa Bolsa Família (PBF), que priorizou a mulher como a detentora do cartão do benefício lhe dando mais autonomia financeira e autoestima. Também há abordagens que vão no sentido contrário e criticam uma visão de demasiada proteção do estado, baseada em uma perspectiva que estaria mais próxima da categoria “favorável à mulher”. Não tenho espaço, e nem é objeto desta pesquisa, tratar dessa questão, mas particularmente penso que este é um dos poucos programas que consegue articular vários aspectos da vida social com alguns efeitos na igualdade de gênero, incluindo a educação escolar como uma das obrigatórias no PBF. Mas, claro, essa seria outra investigação de tese.

Segundo as autoras, estes sentidos seriam configurados na dimensão do gênero que é dada na elaboração das políticas conforme os pressupostos de predominância de estereótipos sobre as mulheres, ou ausência da perspectiva transversal de gênero ou de tentativas abrangentes de demandas relacionadas às vivências femininas. Assim, elas propõem quatro tipologias da atuação estatal na elaboração de políticas para as mulheres: “visão reprodutiva (mulheres como mães/cuidadoras); visão produtiva (mulheres enquanto mão de obra de trabalho remunerado); e as visões reativa (inclusão posterior das mulheres no planejamento da política) e inclusiva (mulheres enquanto público-alvo prioritário)” (Melo e Marques 2019, 12). Pensar nas professoras como público-alvo específico de alguma política de gênero, desse modo, deveria desconstruir o viés da professora-mãe, que se enquadra na “visão reprodutiva” que as referidas autoras identificam em diferentes políticas. Igualmente, observar que a valorização do magistério no que diz respeito ao salário, à carga horária e ao tempo para a qualificação profissional tem consequências na atuação e carreira da professora. Portanto, empregar uma perspectiva sensível ao gênero, nesse contexto, tem efeitos mais amplos, de melhorias para mulheres e homens na sociedade como um todo.

Ao conjunto de propostas também foram feitas novas sugestões pelas/os *stakeholders*. As medidas foram organizadas por códigos para caracterizar e qualificá-las em conjunto. As medidas do quadro 6 apontam diferentes aspectos da política, sendo que várias estão relacionadas não apenas com o caráter estrutural. Na explicação dos códigos criados, refiro-me a uma análise de projeção da política que é sugerida em tais afirmações:

Quadro 6: Códigos de análise de caráter estrutural no inquérito *Delphi*

Melhoria do trabalho docente	Melhoria do contexto escolar	Implantar currículo de gênero	Acesso a direitos	Atuação política
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação permanente;</li> <li>• Cursos de aperfeiçoamento;</li> <li>• Garantir políticas públicas de atenção à saúde mental;</li> <li>• Diminuir o número de estudantes nas salas de aula;</li> <li>• Formação inicial e continuada decente para profissionais da educação;</li> <li>• Adoção de regimes de trabalho flexíveis e gentis com as professoras mães de nenéns até 2 anos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de amamentação nas escolas para as servidoras;</li> <li>• Investimento no espaço físico das unidades educativas;</li> <li>• Inclusão de todas essas medidas para profissionais da educação como um todo e não só docentes (merendeiras e faxineiras são em geral mulheres não brancas em situação de vulnerabilidade, por exemplo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir a permanência da discussão de gênero no PPP das escolas;</li> <li>• Promover pesquisas, cursos, oficinas, vivências que sensibilizassem as/os profissionais envolvidos na educação escolar;</li> <li>• Garantir formação continuada sobre as questões de gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir participação igualitária entre cargos estratégicos da educação;</li> <li>• Garantir remuneração por titulação dos docentes;</li> <li>• Garantir os direitos da categoria quanto a sua dignidade violentada diariamente por assédio moral institucionalizado há décadas;</li> <li>• Desenvolver uma lei de paridade na função pública, incluída a educação, para tentar atingir 50%;</li> <li>• Programas de proteção à maternidade das servidoras das secretarias de educação;</li> <li>• Creches exclusivas para filhos de servidores da educação pública por zona distrital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer um debate nas casas legislativas com parlamentares evangélicos que são limitados em conhecimento sobre gênero e principalmente com a Comissão de Educação.</li> </ul>

Elaboração própria. Fonte: dados da pesquisa, 2021.

As medidas qualificadas como “Melhoria do trabalho docente”, pode-se dizer, especificam o que foi proposto no inquérito, de modo que é importante observar que “as partes interessadas” buscaram pontuar a forma mais concreta do que lhes foi apresentado para avaliar. As medidas em “Melhoria do contexto escolar” atentam para o espaço físico da escola e para a abrangência de acolhimento que este espaço deve proporcionar aos sujeitos da educação. Já em “Implantar currículo de gênero”, apontam para a importância da presença desse assunto em diferentes instâncias do currículo e de maneira contínua. No código “Acesso a direitos”, as medidas são condizentes com as necessidades da classe docente e, outrossim, com que os processos decisórios atentem para tais realidades. Por último, em “Atuação política”, trata-se de um código em que a medida proposta aproxima “as partes interessadas” dos espaços de tomada de decisão, onde se identifica um grupo

que tem forte capacidade de interferir na política de educação, principalmente, no que tange às questões de gênero.

Em síntese, as práticas discursivas apontam uma perspectiva de contextos em que a política de educação deve atentar para o gênero na centralidade da discussão sobre o sujeito dessa política.

ii) O **caráter financeiro da política educativa** se atenta para os aspectos econômicos e o modo como são definidos quanto às finalidades e cumprimentos dessa política. É importante ressaltá-lo porque afirmar sobre a igualdade de gênero na educação não se limita a um conjunto de boas intenções, pois combater a desigualdade exige a materialidade da utilização dos recursos para modificar essa realidade. É curioso quando um instrumento de política ressalta medidas de ações pró-igualdade sem a transparência de como estas serão efetivadas e sem considerar o financiamento necessário para proporcionar uma política social mais igualitária.

Na avaliação das/os inquiridas/os, as ações de medidas de caráter financeiro (ver gráfico 11), que se destacam na escala de “muitíssimo efeito”, são: garantir integralmente o FUNDEB para a escola pública e diminuir, progressivamente, a quantidade de discentes em sala de aula. Essas medidas tocam em questões fundamentais para a educação escolar e atingem de modo significativo o perfil predominante das “partes interessadas” na pesquisa.

Especificamente, a importância do FUNDEB<sup>165</sup> toca de maneira sensível a política educativa no país e as disputas de vários grupos de “partes interessadas” que veem os benefícios que este pode proporcionar para a educação pública e seus agentes. Curiosamente, o interesse de “empresários da educação” pelo FUNDEB recentemente tentou, sem sucesso, destinar parte deste fundo também às escolas privadas e confessionais<sup>166</sup>, o que demonstra a alta porosidade desses grupos em intervir na política educativa, com mais atuação, especialmente, no governo atual.

---

<sup>165</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (<https://www.fnede.gov.br/>).

<sup>166</sup> Em discussão no Senado Federal, em dezembro de 2020, estava em pleito a aprovação permanente do FUNDEB, e um grupo de parlamentares e o Partido Novo (PN) propuseram que 10% do fundo da educação pública deveria ser destinado para as escolas privadas, o Sistema S, e escolas confessionais, mantidas por igrejas. Para acompanhar esse processo, ver: <https://campanha.org.br/novofundeb/posicionamentos-e-notas-tecnicas/>

É importante destacar que estudos sobre os aspectos financeiros de políticas públicas com recorte de gênero ou interseccional de classe e “raça”/etnia são escassos na literatura brasileira. Especificamente no tocante à educação, ainda é mais difícil, talvez porque a suposta noção de igualdade baseada nas taxas de matrícula e alfabetização impeça tal problematização. Em um raro estudo sobre orçamento e financiamento de políticas em prol da equidade de gênero, Salvador e Yannoulas (2013, 4 e ss.), em um levantamento de produção científica/acadêmica (27 no total) sobre o tema, encontraram uma predominância de artigos centrados na análise da política nacional de saúde (apenas 15) e somente dois trabalhos abordaram a política nacional de educação. Quanto à produção de teses (duas) e dissertações (oito), igualmente apenas duas pesquisas tiveram o foco na equidade e no financiamento da política educacional com algum viés em gênero e “raça”, mas não como variáveis principais. Além da quantidade restrita de trabalhos sobre a temática, os autores também chamam a atenção para o tratamento superficial da relação orçamento/financiamento e equidade de sexo/gênero e “raça”/etnia. Salvador e Yannoulas (2013) destacaram a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) como instituições importantes que colocaram no orçamento público a atenção aos direitos das mulheres e políticas de promoção da igualdade/proteção racial, apesar da falta de perspectiva transversal no tratamento dessas questões ainda no governo petista.

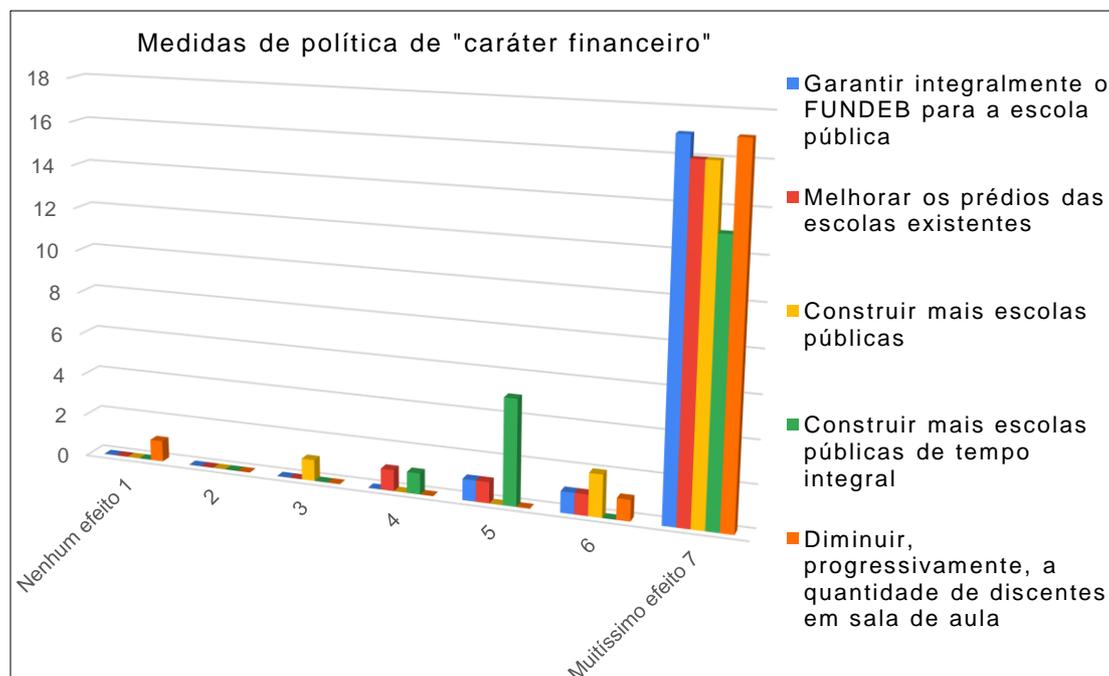
Analisar o orçamento/financiamento, na concretização das políticas públicas em relação às questões de gênero e raciais, não é meramente uma questão técnica, pois os instrumentos de política econômica não são neutros. Assim, o texto de Salvador e Yannoulas (2013), que avalia o contexto orçamentário ainda no governo Lula da Silva, é flagrante da visão de não neutralidade econômica/financeira no tocante às políticas sociais, principalmente, sensíveis ao gênero, pois, durante os governos do Partido dos Trabalhadores, a visão política na existência das secretarias especializadas exigia o pressuposto orçamentário no Plano Plurianual (PPA)<sup>167</sup>. No atual governo de Bolsonaro,

---

<sup>167</sup> O Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento governamental de médio prazo, previsto no artigo 165 da Constituição Federal que estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, os objetivos e as metas da Administração Pública organizado em programas, estruturado em ações, que resultem em bens e serviços para a população. O PPA tem duração de quatro anos, começando no início do segundo ano do mandato do chefe do poder executivo e terminando no fim do primeiro ano de seu sucessor, de modo que haja continuidade do processo de planejamento. Nele constam, detalhadamente, os atributos das políticas públicas executadas, tais como, metas físicas e financeiras, públicos-alvo, produtos a serem entregues à sociedade etc. (<https://www.economia.gov.br/planejamento/plano-plurianual.html>)

nada no seu PPA (2020-2023) diz respeito ao combate às desigualdades sociais, sendo o orçamento para a área social 25,9%, enquanto para a área econômica são 65,6% do total de alocação de recursos (Inesc 2019)<sup>168</sup>. O Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, por exemplo, além de um orçamento reduzido, não aplica gastos condizentes com os valores empenhados em relação aos direitos das mulheres, da população LGBTQIA+ (nenhum valor foi gasto) e para a igualdade racial, dentre outros eixos de atuação da pasta (Ferreira 2021)<sup>169</sup>. Como afirmam Salvador e Yannoulas (2013, 8): “não se trataria da elaboração de um orçamento separado ou específico para mulheres e negros/as, mas de considerar os impactos nestas populações de todos e cada um dos programas incluídos nos planos plurianuais (PPAs)”.

Gráfico 11: Medidas de política de “caráter financeiro” para incrementar a igualdade de gênero



Elaboração própria. Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Das medidas de “caráter financeiro”, nenhuma das propostas às/aos inquiridas/os teve alguma sugestão de mudanças, apenas adicionaram outras. Novamente, a utilização

<sup>168</sup> Para acessar a matéria completa sobre o PPA 2020-2023: <https://www.inesc.org.br/o-ppa-do-governo-bolsonaro-4-anos-de-miseria/> e para a lei que o sanciona: <https://legis.senado.leg.br/norma/31885203>

<sup>169</sup> Para acessar a matéria completa: <https://www.generonumero.media/orcamento-damores-2020-mulheres-lgbt/> (Ferreira 2021).

de códigos de análise (ver Quadro 7) foi importante para fazer uma leitura discursiva de tais ações de medidas.

Quadro 7: Códigos de análise de caráter financeiro no inquérito *Delphi*

<b>Melhorias na escolarização</b> <ul style="list-style-type: none"><li>•Escolas em tempo integral;</li><li>•Renda básica para permanência e jornada do estudante;</li><li>•Sala de aula com professor e seu auxiliar como forma de estágio para alunos de Pedagogia.</li></ul>
<b>Incentivo à pesquisa</b> <ul style="list-style-type: none"><li>•Diminuir o horário dos estudantes com o fim de eles terem mais tempo para se dedicar a projetos que incluam atividades complementares;</li><li>•Estimular pesquisas científicas no âmbito de ensino médio (PIBIC) com bolsas para alunos não precisarem trabalhar e estimular a construção do conhecimento;</li><li>•Fomentar realização de pesquisas e experimentos de baixo custo nas escolas;</li><li>•Melhorar condições das bibliotecas e dos laboratórios de ciências e informática nas escolas.</li></ul>
<b>Fiscalização da política</b> <ul style="list-style-type: none"><li>•Solicitar ao TCE que investigue se as SE fazem de fato uso de todo o recurso do FUNDEB para a educação;</li><li>• Solicitar ao TCE como é feito o cálculo do rateamento para os professores.</li></ul>
<b>Inovação da política</b> <ul style="list-style-type: none"><li>•Novo modelo educacional;</li><li>•Reformulação da Escola.</li></ul>
<b>Estrutura física escolar</b> <ul style="list-style-type: none"><li>•Construção de escolas públicas de tempo integral com cuidadosa seleção dos assuntos incluídos na grade curricular;</li><li>•Construir Escolas - Evitar alugar prédios sem condições mínimas para serem escolas de verdade;</li><li>•Melhorar e/ou construir prédios com boas estruturas;</li><li>•Ampliar os espaços de convivência e de sociabilidade nas escolas.</li></ul>

Elaboração própria. Fonte: dados da pesquisa, 2021.

As medidas agrupadas no código “Melhorias na escolarização” são ações que afetam os sujeitos da educação, sejam docentes, discentes e demais profissionais desse contexto, ao implicarem no tempo e relações de gênero aí construídas ao longo da educação escolar. Também o código “Incentivo à pesquisa” implica a constituição do sujeito, mas está especificamente relacionado com as possibilidades de a escola proporcionar o caráter investigativo do conhecimento. É uma questão importante, considerando que a desigualdade de gênero, ao longo da trajetória de pessoas que se tornam pesquisadoras, ainda é expressa em sua maioria por homens, brancos e de classe

social alta. Já no código “Fiscalização da política”, a preocupação está muito centrada no cumprimento da legislação econômica para a educação, principalmente face ao contexto atual em torno da discussão do FUNDEB. Em relação à “Inovação da política”, as medidas indicam tal perspectiva, mas são ao mesmo tempo vagas, enquanto as medidas em “Estrutura física escolar” apontam para o espaço concreto do ambiente da escola. Ao mesmo tempo em que denunciam uma realidade de vários contextos da educação pública no Brasil, cobram uma solução.

As medidas do quadro financeiro apontam, em síntese, para uma perspectiva integrada da política, porque cada uma das propostas guarda relação entre si. Pensar na escolarização é proporcionar espaços físicos agradáveis e sensíveis ao gênero; pensar na ampliação de espaços é garantir que o financiamento seja destinado de forma concreta para a educação pública.

iii) O **caráter político da política de educação** abrange a complexidade do entendimento da educação como o seu objeto e foco social, das formas de organização, interesses e controle por diferentes grupos sociais.

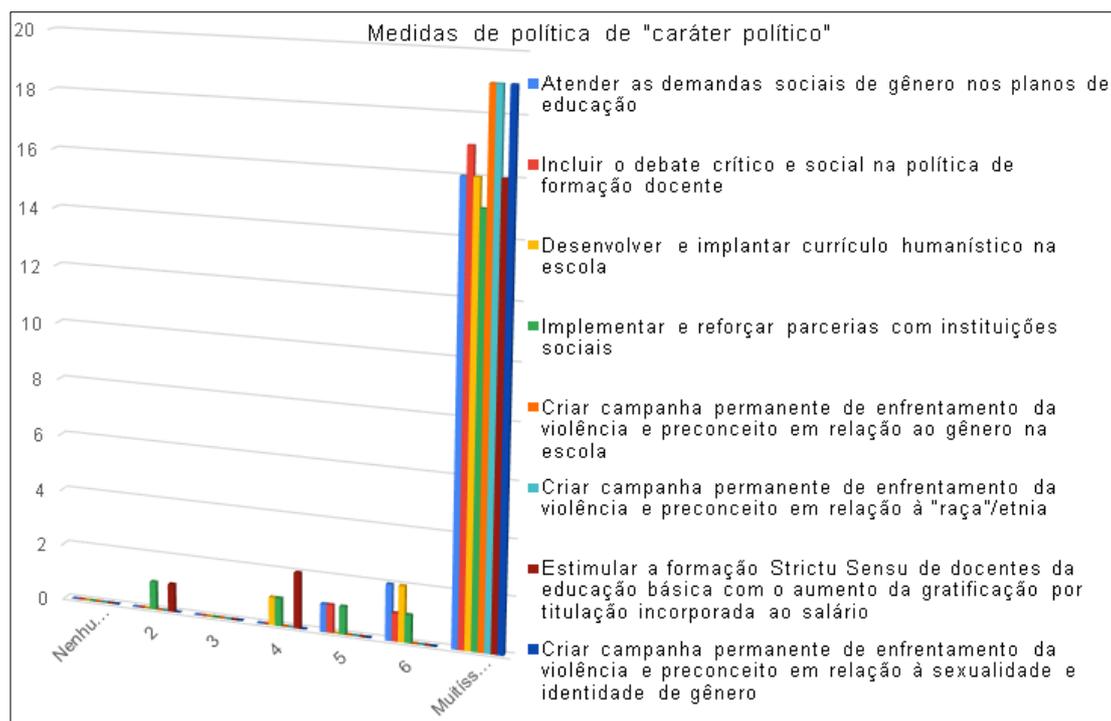
O cenário das últimas duas décadas no Brasil, para as políticas públicas em geral e em particular para a educação, é de grandes mudanças. Nesse espaço de tempo, viu-se iniciar um processo de ascensão de políticas sociais e, logo depois, a sua derrocada, com o procedimento de desmonte do Estado de direito utilizando as próprias instituições e instâncias estatais. A política educativa, especialmente, no que diz respeito às questões de gênero, perdeu de maneira significativa a sua importância nos espaços decisórios da política atual. As últimas reformas educacionais, como o PNE, a BNCC e BNC-Formação, são instrumentos estéreis para a escolarização de enfoque crítico nas dimensões sociais e interseccionais do gênero.

A política pública de educação na esfera do governo federal de Bolsonaro é uma das mais afetadas em termos de perdas econômicas e sociais. Vários são os trabalhos que têm compilado o caráter político ideológico das intervenções do governo na educação pública (Torres 2020; Leher 2019). Próximo de sua posse como presidente, Bolsonaro afirmou que uma meta do seu governo seria remover o marxismo da educação e também fez a promessa de retirar o título de patrono da educação brasileira de Paulo Freire (Leher 2019, 25;30). A defesa ideológica da constante propagação discursiva contrária aos valores críticos e humanistas da educação e ciência busca construir o consenso em torno das medidas de cortes de orçamento para a educação pública, para privilegiar os interesses

privados e a massificação de uma formação de mão de obra técnica e dócil às necessidades do mercado capitalista neoliberal<sup>170</sup>.

Esse ambiente é o pano de fundo que está constantemente presente em todos os aspectos aqui analisados e também emerge nas práticas discursivas dos sujeitos que vêm pontuando o contexto crítico do momento atual em seus comentários.

Gráfico 12: Medidas de “caráter político” para incrementar a igualdade de gênero



Elaboração própria. Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Com relação às ações de medidas de caráter político, as que mais se destacam no gráfico 12 são as propostas de criação de campanhas permanentes de enfrentamento da violência e preconceito em relação ao gênero, à sexualidade e identidade de gênero e à “raça”/etnia na escola. Chama a atenção que as práticas discursivas das/os inquiridas/os reforcem a ação de campanhas permanentes, o que analiso de maneira positiva, pois a política de educação precisa criar um ambiente educacional que instigue a busca das pessoas pelo entendimento do que são as questões de gênero. As campanhas poderiam atuar, principalmente, no combate à desinformação e para o esclarecimento das dúvidas que existem, mas não encontram espaço para o diálogo.

<sup>170</sup> Alguns trabalhos têm analisado a teoria do capital humano, principalmente desde a reforma do ensino médio que, em síntese, flexibiliza o ensino para privilegiar um currículo mais técnico profissional.

Nos comentários, os/as *stakeholders* ampliaram as propostas, as quais foram agrupadas em quatro códigos (ver Quadro 8) para a análise.

Quadro 8: Códigos de análise de caráter político no inquérito *Delphi*

Cumprimento da política	Ações práticas	Currículo crítico	Profissionais especializados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir o PNE, o PEE e o PME;</li> <li>• Contemplar as realidades indígenas e ribeirinhas nos planos nacionais;</li> <li>• Garantir que as proposições aprovadas em conferência de educação sejam de fato implementadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar núcleo de pesquisa e extensão permanente da Seduc sobre gênero;</li> <li>• Realizar uma discussão em bases científicas sobre a falácia da Ideologia de Gênero;</li> <li>• Criar evento que integre ações das escolas;</li> <li>• Promover debates acerca dos marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça/etnia, religião etc.);</li> <li>• Criar campanhas de formação da comunidade escolar sobre gênero e sexualidade baseada na ciência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver e implantar currículo humanístico na escola;</li> <li>• Incluir o debate crítico e social na política de formação docente;</li> <li>• Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> que façam interseções com questões de gênero, educação e disciplinas de interesse de formação do docente;</li> <li>• Estabelecer que as questões de gênero sejam incluídas na grade curricular por EC proposto pelo governo federal;</li> <li>• Incluir todos os/as trabalhadores da educação e responsáveis pelas crianças e adolescentes nas ações de formação permanente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter uma equipe de psicologia na escola para atender pais, estudantes, funcionários e professores;</li> <li>• Equipe pedagógica com psicólogo.</li> </ul>

Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021.

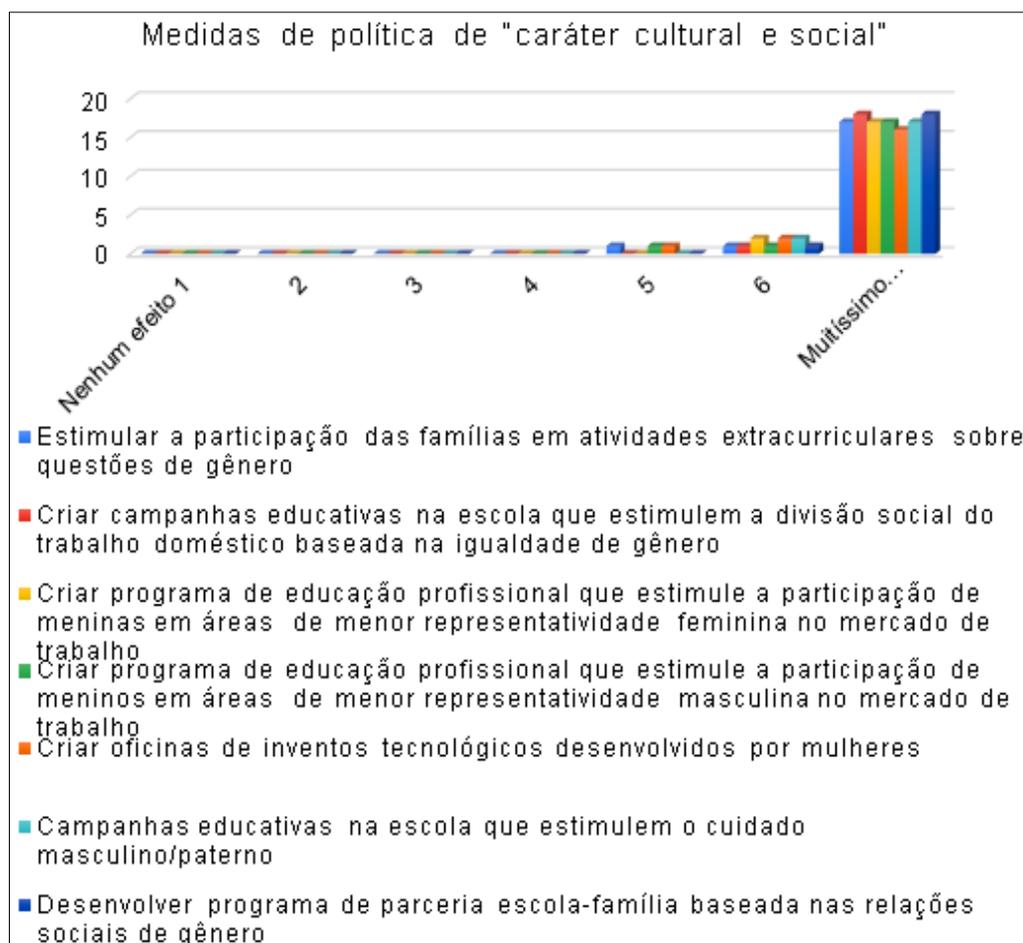
No código chamado de “cumprimento da política”, as medidas propostas fazem, de certo modo, uma reclamação da gestão da política de educação; não se trata necessariamente da ausência, mas do cumprimento da legislação e das dinâmicas existentes para a sua formulação. Já em “Ações práticas”, são propostas atividades em diferentes âmbitos institucionais da educação e que, se fossem aplicadas, integrariam as ações no contexto educacional. No “Currículo crítico”, estão reunidas as medidas que consideram a formação, abrangendo os diferentes sujeitos da comunidade escolar. No código de análise “Profissionais especializados”, se vê a necessidade de uma atuação psicológica na escola. As medidas propostas, de um modo geral, apontam para a crítica

da política pública quanto à vontade ou interesse de fazer algo, inclusive no cumprimento do que já existe como uma prerrogativa necessária de tais ações.

iv) As **medidas de política de “caráter cultural e social”** compreendem elementos que, geralmente, não são envolvidos pela política pública, devido a um viés estritamente técnico-administrativo. O caráter instável da vida social e a perspectiva normalizadora e instrumentalista da política tendem a eliminar o seu aspecto sociocultural.

Coerente com o olhar feminista de análise, destaco, dessa forma, a crítica em relação ao entendimento do “problema” que existe para ser resolvido pela política. Diferentemente dessa noção, o “caráter cultural e social” da política é também problematizador do que é criado por ela, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, porque atingem coletivamente os indivíduos e não apenas uma pessoa. Dessa maneira, foi importante ressaltar esta dimensão no âmbito da discussão da tese a partir das práticas discursivas dos sujeitos (ver gráfico 13).

Gráfico 13: Medidas de política de “caráter cultural e social” para incrementar a igualdade de gênero



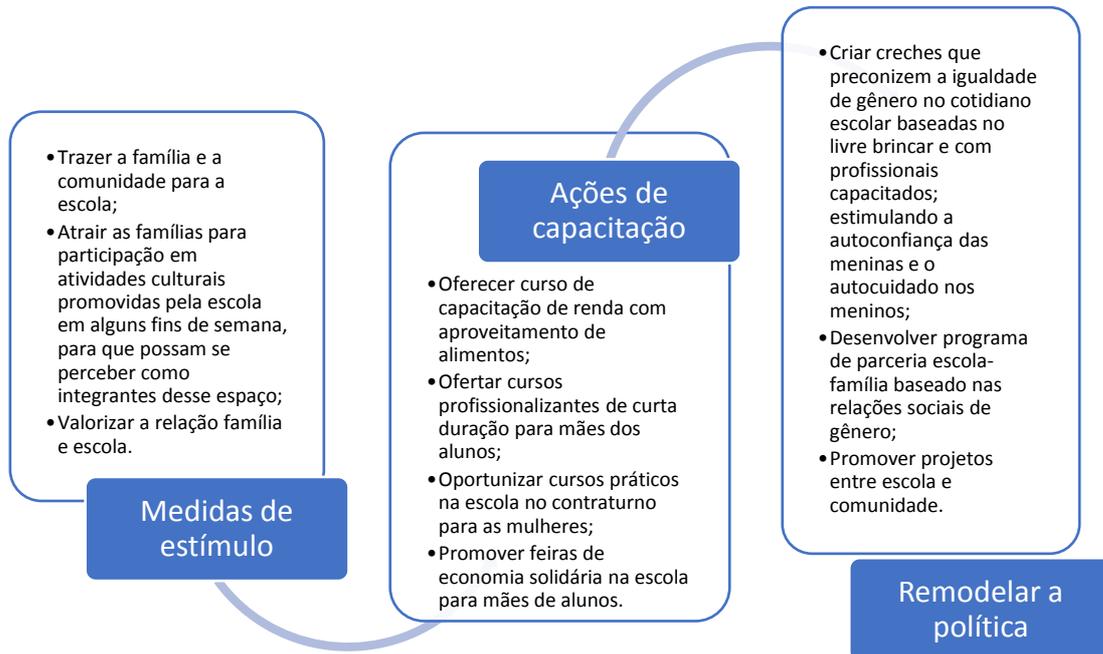
Elaboração própria. Fonte: dados da pesquisa, 2021.

As medidas de política de “caráter cultural e social” que mais se destacam como de “muitíssimo efeito” entre as propostas são: criar campanhas educativas na escola que estimulem a divisão social do trabalho doméstico a partir da igualdade de gênero e desenvolver programa de parceria escola-família baseado nas relações sociais de gênero de maneira crítica.

Observa-se, de maneira geral, que todas as propostas tiveram uma avaliação entre 6 e 7 na escala, mas as duas que mais se destacam no gráfico apontam questões muito pertinentes à problematização da política, quais sejam, o papel que a família representa para um modelo de relações sociais de gênero e a capacidade de ação dialógica da escola para abordar as diferentes formas e expressões dessas relações.

Vendo a questão de modo mais pormenorizado, as medidas propostas são organizadas nos seguintes códigos de análise, apresentados no quadro 9:

Quadro 9: Códigos de análise de caráter cultural e social no inquérito *Delphi*



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021.

Em “Medidas de estímulo”, as ações propõem o maior conhecimento da realidade escolar e o seu entorno com a comunidade e as famílias. Já em “Ações de capacitação”, são ressaltadas atividades práticas e com valor econômico, indicando, assim, uma perspectiva da formação técnica que possa abranger familiares de discentes ou, ainda, que o espaço da escola tenha mais plasticidade na relação com a comunidade escolar. No código “Remodelar a política”, as propostas apontam para outro modelo da política educativa com a inserção da abordagem de gênero ao longo de toda a educação escolar.

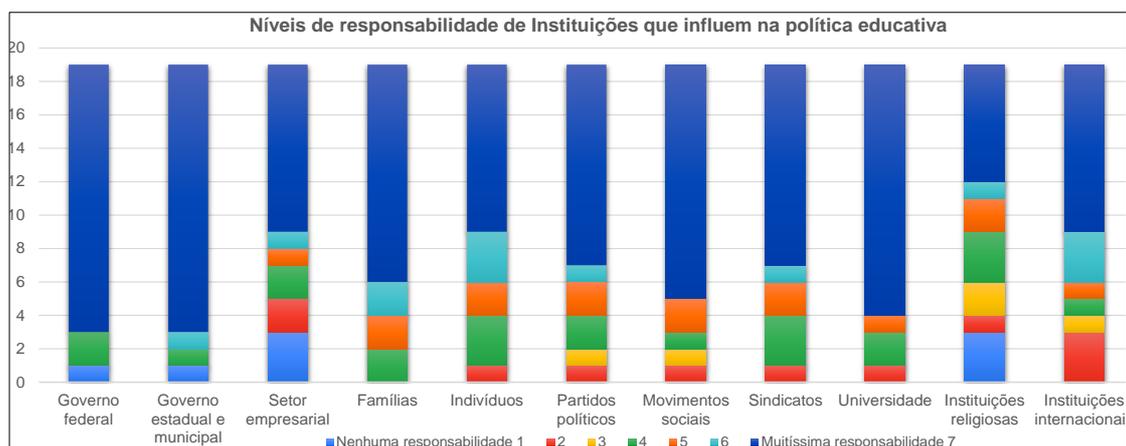
As práticas discursivas, nesse quadro da política, apontam uma perspectiva de processo. Para que ocorra um efeito significativo do gênero na política pública de educação, é necessário percorrer diferentes níveis de atuação e transformá-la desde a primeira fase do ensino escolar. Essa é uma ótica discursiva coerente das “partes interessadas” que atuam em setores diversos relacionados à educação e lança, dessa forma, a ideia de aproximação da política a todas as pessoas atingidas por ela.

Por outro lado, é curioso que haja uma atenção maior para o sujeito mãe de alunos/as e a ausência dos pais em algumas medidas mais específicas. A literatura que analisa a relação escola-família aponta a sobrecarga de responsabilização materna na educação escolar das/os filhas/os. É possível que esse pressuposto esteja presente de maneira inconsciente ou não, pois esse é um facto da realidade. Um dado sintomático,

portanto, é como o “caráter cultural e social” da política educativa deve colocar em um plano de problematização significativo os pressupostos da educação relacionados, por um lado, ao cuidado masculino<sup>171</sup> e, por outro, ao aspecto sociocultural das relações de gênero nas instituições, nas quais as convenções sociais delimitam os papéis de mulheres e homens.

v) Explorados os resultados da diversidade de aspectos que compõem a política pública de educação, cabe ainda a questão sobre os níveis de responsabilidade das instituições que direta ou indiretamente influem na política. Foi proposto, desse modo, que as/os inquiridas/os avaliassem esses níveis de responsabilidade dentre um conjunto abrangente de organismos sociais.

Gráfico 14: Níveis de responsabilidade de Instituições que influem na política educativa



Elaboração própria. Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Das instituições com maior consenso na avaliação dos/as *stakeholders*, as que mais se destacam no gráfico 14 são: governo federal, estadual, municipal e universidade. Esse cenário de respostas aponta para a responsabilização do poder público, bem como para o âmbito da formação profissional de educadores/as ou da produção de conhecimento sobre as questões de gênero que está concentrada na universidade. De outra maneira, o que está posto não será uma visão demasiado administrativa governamental

<sup>171</sup> Essa questão é muito curiosa quando vemos como os argumentos para a defesa da “educação domiciliar” colocam a centralidade de uma noção de cuidado dos filhos/as justamente fora da escola. No Brasil, tal proposta é muito controversa, não apenas por uma questão de gênero, mas também de classe. Atualmente, há no congresso um Projeto de Lei N° 2401, de 2019, que quer regulamentar essa modalidade de educação, defendida como uma das prioridades do governo de extrema direita de Bolsonaro, sem levar em consideração a realidade da desigualdade social no país. Tal PL também é controverso quando a principal demanda de volta às aulas presenciais durante a pandemia foi uma exigência de escolas privadas da elite.

de que a adoção de medidas pró-gênero na educação seja necessariamente proveniente de tais instituições? Os movimentos sociais também aparecem no gráfico com uma responsabilização significativa, o que atinge outros espaços educativos para além do contexto formal. A questão, possivelmente, seja a de ampliarmos esforços para criar um consenso progressista de esquerda pela educação laica e democrática com capacidade de reunir diferentes instituições para aproximar formas diferenciadas de incluir a educação sensível ao gênero no combate às desigualdades na educação.

É também interessante notar que tais instâncias institucionais estão pouco representadas nas “partes interessadas” (ver tabela 5), o que reflete muito o contexto atual da política em relação ao tema em análise. A nível governamental, tanto o Ministério da Educação quanto o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos são contrários às questões de gênero na educação escolar. Com os ataques que as universidades públicas estão sofrendo dessas instâncias, desestimula-se a sua inserção no debate atual ou seus grupos de estudos e pesquisa se retraem, cada vez mais isolados.

A partir das práticas discursivas das “partes interessadas” analisadas, observa-se, em conjunto, que o caráter (estrutural, político, econômico, cultural e social) da política de educação e os níveis de responsabilidades institucionais para com a sensibilidade de gênero projetam formas de garantir direitos e combater as desigualdades sociais. Busca-se afirmar, desse modo, que a política pública deve ser compreendida de forma ampla, levando em consideração os detalhes, inconvenientes (ou não) e seus contextos.

Ao afirmar sobre o processo em disputa da política, as ações de medidas que emergem das práticas discursivas dos sujeitos provocam a demanda das questões de gênero. Para além disso, e o mais significativo dessa análise, é a problematização que devemos fazer sobre *o que e como* entendemos uma política educativa “sensível ao gênero”.

O quadro normativo da política que existe, mas não a que é possível existir, é o modo ainda parcial da análise de políticas quanto ao que é dito e como é dito. A política pública constrói sujeitos, mas estes em seus contextos também fazem a política. Não apenas como modo de reagir à política que existe, pois, o âmbito operativo da política é um contexto de práticas de gênero dinâmicas, heterogêneas e interseccionais. Assim, as medidas de políticas que emergem nessa abordagem para a igualdade de gênero na/através da educação pública são provocativas do que é “o problema” da política. Outrossim, colocam em debate como os documentos da política nacional são (ou podem

ser) potencialmente de gênero (Bacchi 2017). As práticas discursivas da política educativa constituem como as crianças e os/as jovens devem formar-se como mulheres e homens e é em tal dimensão que importa esmiuçar o caráter da política como propositiva.

Tendo em vista o conceito “das partes interessadas”, a proposição das medidas de políticas, por um lado, situa os sujeitos quanto à crítica e aos pressupostos discursivos e, por outro, como os processos de governamentalidade atuam na constituição de políticas. A defesa da política de educação como pública precisa considerar, portanto, a compreensão dos sujeitos nas esferas institucionais que a normatizam.

Qual é o movimento do discurso sobre as questões de gênero que esse conjunto de dados nos diz sobre a política educativa? Há um processo moroso para sanar expectativas anteriormente criadas em torno da discussão do gênero na educação que se amplia cada vez mais, na medida em que a má gestão federal faz o direito à educação escolar estar sob vigilância constante, com risco de perdas perpetradas por ela. De outra maneira, nos aponta estratégias possíveis, formas de fazer com que sejam colocadas em discussão e refletir sobre como poderão ter efeitos nas relações sociais de gênero.

Os códigos de análise reunidos pelas proposições das/os inquiridas/os reforçam a noção de práticas discursivas concorrentes na política como texto e discurso (Ball 1993; Bacchi 1999), mas especialmente novas propostas para a igualdade de gênero. A possibilidade de novas categorias a partir daí não é ponto de chegada, mas sim o que elas podem proporcionar para pensar outros processos (Bacchi 2017). A perspectiva feminista é, portanto, uma proposta em direções possíveis e necessárias de uma educação sensível ao gênero.

#### 6.4 – Gênero e educação nas políticas nacionais

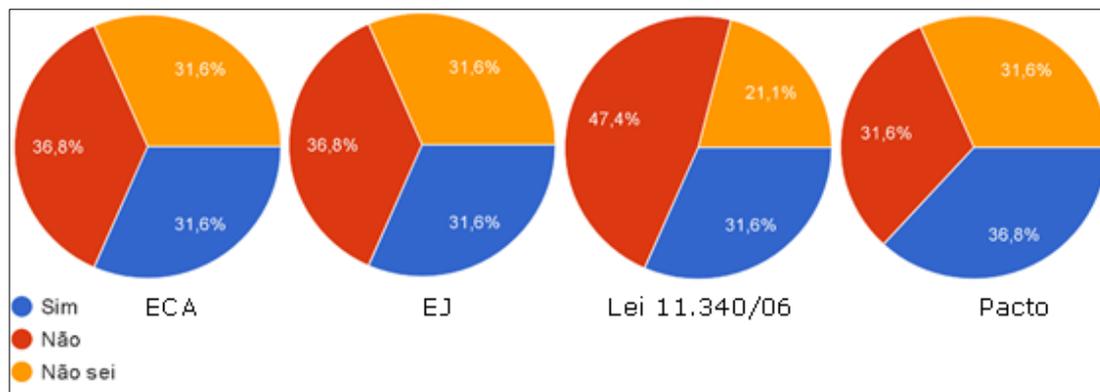
Apesar de as recentes reformas educativas, como o PNE e a BNCC, retirarem pontos de discussão com abordagem direta das questões de gênero na educação escolar, há, em algumas políticas nacionais, a presença dessa garantia. Destacando algumas dessas políticas em um quadro de leis em que se encontram as medidas que incluem o gênero na educação (ver Quadro 1), foi questionado às “partes interessadas” se estão/estarão reunidas condições econômicas, políticas e sociais para efetivá-las até 2034 ou não.

As políticas nacionais destacadas foram o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o Estatuto da Juventude (EJ), a Lei Nº 11.340/2006 e o Pacto Nacional pelo

enfrentamento à violência contra as mulheres. Para cada uma dessas políticas, foi destacada a passagem do texto que trata especificamente sobre gênero na educação e a opção de resposta era: “sim”, “não” e “não sei”. Em seguida, a/o inquirida/o teve a oportunidade de justificar o posicionamento da avaliação dada.

Em relação às respostas fechadas, respectivamente na ordem supracitada das políticas, nota-se uma predominância da resposta negativa, com destaque para os 47% em relação ao que é preconizado na Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha (ver Gráfico 15). Assim, é preciso analisar como as justificativas das respostas para cada uma das medidas que as políticas propõem são colocadas face ao cumprimento ao longo da próxima década na realidade brasileira.

Gráfico 15: Avaliação sobre a efetivação das políticas nacionais



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021.

Em relação especificamente ao ECA e ao Estatuto da Juventude, as/os inquiridas/os consideraram os mesmos argumentos, por julgarem que são políticas muito próximas. Assim, o quadro de justificativa apresenta o seguinte panorama:

*Geralmente na escola, as preocupações são outras, dá conta do conteúdo. É mentira que as escolas se preocupem com essa questão [sobre o gênero].* (Professor/Negro/Instituição pública).

*Na minha escola, houve um número significativo de alunos que desistiram da escola por causa do projeto de militarização. Os jovens desmaiam por ter que ficar na quadra quente em pé por horas, marchando e gritando, ouvindo gritos, xingamentos e humilhações.* (Professora/Branca/Instituição pública).

*Há um movimento para retirada do debate sobre gênero nas escolas, eu já fui atacada em sala de aula por uma aluna que se autointitula bolsonarista, quando fui abordar sobre o pensamento de Karl Marx em sala de aula. Tentei explicar que se tratava de um conteúdo programático da disciplina, mas fui acusada por ela de doutrinação; assim como abordar questões de gênero leva a muito debate; em apresentações de danças numa festa junina na escola, pais de aluno não gostaram da performance de um aluno que dançou música da Lady Gaga, enfim, ataca-se o pensamento, as orientações, as expressões artísticas nas escolas, limitando a juventude em vários aspectos. (Professora/Branca/Instituição pública).*

As práticas discursivas acima retratam as experiências da vivência escolar que são difíceis de serem abordadas pelo viés do gênero, principalmente com o clima criado pelas novas políticas educacionais, como as escolas cívico-militares<sup>172</sup> e a rejeição das questões de gênero. Também há um conjunto de outras práticas discursivas que ressaltam as tomadas de decisão política do governo federal a partir de 2016, após a retirada da Presidenta Dilma Rousseff, que afetaram de maneira nefasta a educação pública.

*Impossível dissociar a realidade sociocultural das crianças e jovens do contexto educacional ao qual eles pertencem sob o impacto das questões de gênero. Porém, desde 2016 temos testemunhado [a] retirada de direitos sociais através das reformas políticas. (Professora/Branca/Instituição pública).*

*Emenda Constitucional 95, do Teto de Gastos, aliada aos cortes, não permite o aumento de investimentos em áreas sociais. Governo Federal tem política discriminatória em relação a gênero e diversidades e ultraconservadora. (Educadora/Branca/Instituição sem fins lucrativos).*

---

<sup>172</sup> O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. O programa foi implementado sem discussão com setores especializados da educação e por meio de decreto apenas (Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019). Ver: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>

*Parece evidente que um Estatuto assim vai ligado ao estabelecimento de condições econômicas, políticas e sociais. Infelizmente, os políticos se acostumam a esquecer a parte econômica, o que deixa os documentos só na letra, sem capacidade de levar a cabo os objetivos apresentados. (Assessor de educação/Branco/Governamental).*

*O ECA completou 31 anos de existência e a Doutrina da Proteção Integral foi permanentemente questionada e repelida por grande parte da sociedade, incluindo as/os profissionais da educação, mesmo num contexto de governo progressista que fez investimentos para sua implementação. Na conjuntura atual, com uma política pública regida pelo fascismo somada às mazelas que a Pandemia vem trazendo, ficará ainda mais difícil. (Educadora/Branca/ONG).*

*O atual governo federal bem como a sociedade brasileira tem mostrado a sua face mais conservadora diante de ações progressistas envolvendo papéis de gênero e enfrentamento ao preconceito e violência contra a mulher. Sendo os grupos das professoras e profissionais de saúde os mais afetados pela sobrecarga de funções – especialmente após a pandemia. (Professora/Branca/Instituição pública).*

No conjunto dessas respostas, observa-se a projeção crítica do momento atual e das consequências que virão para a educação pública e que afetam uma educação sensível ao gênero, pois esta discussão está longe de ter alguma atenção da política decisória do país. Tendo em vista esse aspecto, da gestão atual, outras respostas ressaltaram a forte expectativa pela mudança do atual governo federal com as próximas eleições que se avizinham em 2022.

O curioso é que para as respostas positivas (“sim”) que aparecem no gráfico 15, os argumentos e/ou as justificativas também apontam a crítica ao aspecto político da política pública, e, provavelmente, confiam mais em uma mudança no cenário de poder governamental no país.

Em relação à Lei Nº 11.340/2006 e o Pacto Nacional pelo enfrentamento à violência contra as mulheres, as justificativas também são colocadas em um mesmo cenário; pela complementariedade entre essas políticas nacionais, algumas afirmações se limitaram a repetir o mesmo posicionamento. São destacadas, assim, as mais significativas para o estudo:

*Condições econômicas, acho difícil, pois a pandemia levou o país a ter total desequilíbrio em suas contas. Isso só acontecerá nos próximos 5 anos ou mais. Além disso, politicamente, a ascensão dos governos populistas de ultradireita defende uma pauta conservadora. (Pesquisador/Branco/ONG).*

*A política contempla e direciona as ações de combate à violência e desigualdade de gênero. Faz-se necessária a implementação de direcionamentos econômicos, políticos e sociais para a efetivação desta política. (Professora/Parda/Universidade).*

*Precisamos tirar das casas legislativas parlamentares evangélicas que só atrapalham os projetos de leis. Deveria ter um curso para habilitá-los sobre o fazer ou sobre o papel como parlamentar. (Professor/Negro/Instituição pública).*

*Basta olharmos para o aumento expressivo do número de feminicídios, violência íntima e doméstica, atentados aos LGBTIS [sic] e a política do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (Educadora/Branca/ONG).*

*O Brasil está morto perante o Pacto de Enfrentamento à Violência contra a Mulher. Temos diariamente ofensas de todo tipo por parte do governo federal e do gabinete do ódio, discursos autodestrutivos sob a condição da mulher. Um crime atrás do outro impunemente. (Socióloga/Branca/Instituição pública).*

*Há um aumento de casos de violência contra mulheres no Brasil, ações que minam as políticas de proteção das mulheres; acredita-se que colocar arma na mão das mulheres vai salvá-las da violência, quando, na verdade, promove a morte de crianças, jovens e das próprias mulheres. (Socióloga/Branca/Instituição pública).*

*Há um movimento que procura retirar o tema do conteúdo programático do ensino básico; na Seduc-AM temos um núcleo que trata sobre questões raciais e ensino de história afro-brasileira, mas não tenho conhecimento de um grupo sobre debate de gênero. Houve uma tentativa de formar professores num curso promovido pela UFAM,*

*mas professores que participaram do curso disseram que nunca abordariam sobre isso em sala de aula. (Professora/Branca/Instituição pública)*

*Acredito que estamos avançando nesse sentido, mas só a educação de base é o ponto fulcral para dar início a uma mudança de fato nas mentalidades. (Pesquisador/Branco/ONG).*

*Continuo considerando que é quando educadores, políticos e outros setores da sociedade estiverem com este propósito, a começar por Governo Federal diferente do atual, conseguiremos. (Professora/Branca/Universidade).*

*Para não ser tão pessimista eu respondi “não sei”, porque tudo vai depender do andamento da política representativa do Brasil nos próximos pleitos eleitorais. Cumprir as metas eu acho impossível até essa data, mesmo com um governo comprometido com a causa, pois a disputa e o conflito cultural com aqueles que se coadunam com as ideias fascistas permanecerá na sociedade civil e nos parlamentares. Além das questões de reestruturação que o país terá de superar em todas as dimensões no (pós)pandemia. (Educadora/Branca/ONG).*

As práticas discursivas acima reforçam a crítica ao cenário político atual, principalmente do governo federal. A questão principal é como ocorrerá a aplicação dessas políticas; o aspecto econômico e o interesse da tomada de decisão política para tal são ressaltados como fundamentais, o que se observa com maior perspectiva negativa. Mesmo com as possibilidades de mudança no governo federal, alterações significativas na sociedade brasileira irão demorar para serem notadas novamente no âmbito da educação escolar, pois os efeitos da vigência da política atual dificultam vislumbrar a reconstrução da escola democrática nos próximos dez anos.

A educação escolar é atingida pelas decisões políticas, mas também há uma resposta que lembra o poder de atuação de docentes em sala de aula que se recusam a trabalhar com as questões de gênero. Muitos elementos podem estar presentes nessa situação e é facto que o contexto atual é desfavorável, mas em momentos anteriores também há pesquisas (Madsen 2008; Costa 2017; Unbehaum 2014) que apontam a dificuldade da abordagem de gênero na prática docente. Na perspectiva do olhar para os

diferentes níveis da política, coloca-se em evidência as dificuldades de uma educação sensível ao gênero na educação. Por outro lado, insiste-se nos espaços de micro resistência, seja por inferências no documento da política ou em práticas discursivas contra hegemônicas.

Destaco, ainda, os posicionamentos gerais das/os inquiridas/os ao final do inquérito (Rodada 1), pois estes reclamam, principalmente, suas participações como “partes interessadas” e a capacidade de interferir nos processos decisórios da política pública.

*A única coisa que gostaria de dizer é que os parlamentares, antes de derrubar qualquer projeto deste cunho de discussão, que chamem para uma audiência pública com pessoas gabaritadas (especialistas, professores, sociedade civil, movimentos e os próprios parlamentares) para esclarecer o espírito dessa questão.* (Professor/Negro/Instituição pública).

*Não é fácil se afirmar como mulher nesta sociedade, não é fácil ter que ser produtiva e dócil o tempo todo, são muitas exigências do trabalho e da família, tentamos ser super-heroínas, cobram-nos que sejamos supermulheres, mas não somos. Minha mãe carregava toda responsabilidade da família nas costas, eu e muitas mulheres seguimos essa tendência que aprendemos com nossas mães; os homens são folgados, mas no fundo eles têm razão em não tomar para si mais responsabilidades do que deveriam, e temos que cada vez mais jogar para o alto essas responsabilidades e distribuí-las para todos ao redor. Sinto-me sobrecarregada e mesmo assim, não temos reconhecimento; sou privilegiada por ser funcionária pública e ter as questões econômicas resolvidas, pelo menos por enquanto, não sabemos se teremos garantias de aposentadoria no futuro, provavelmente sim, mas com rendimentos muito defasados. As políticas públicas para as mulheres é reconhecimento, é respeito, é dar alguma garantia de qualidade de vida para as mulheres, por isso, meu apoio sempre, por mais que muitas mulheres tenham medo de se posicionar, temos que continuar falando, pesquisando e lutando por mudanças que nos favoreçam.* (Socióloga/Branca/Instituição pública).

*Neste tema sobre o gênero, o pesquisador deve ter cuidado entre o que as pessoas pensam, o que as pessoas falam e o que as pessoas fazem. Tenho a impressão também*

*que muitas pessoas não sabem exatamente como conectar este tema com a realidade do país, mas não aceitam essa falta de conhecimentos e preferem repetir o que transmitem os políticos em quem votaram. Também penso que muitos [sic] mais professores e professoras incluiriam a temática de gênero nas suas aulas, mas existe um medo irracional pelas possíveis consequências laborais desta decisão.* (Assessor de educação/Branco/Governamental).

As práticas discursivas das/os *stakeholders* colocam problematizações necessárias para uma ampla discussão que envolvam “partes interessadas”, não apenas especializadas na temática das questões de gênero, mas principalmente que tenham uma perspectiva democrática da política educativa, pois a perda de direitos no atual cenário da política nacional está sendo sentida de maneira muito contundente na educação pública.

#### 6.5 – Dos contributos e da exequibilidade: crítica pró-igualdade de gênero

A segunda rodada do inquérito *Delphi* reuniu todas as sugestões dadas pelas/os inquiridas/os na primeira aplicação do instrumento, juntamente com as propostas que geraram o maior consenso entre elas/es (Quadro 10 nos anexos). Buscou-se explorar como as propostas de ações de política para incrementar a igualdade de gênero na e através da educação podem ser projetadas ao nível dos contributos e da exequibilidade nos próximos dez anos na realidade brasileira.

A partir de cada conjunto de propostas classificadas como: “caráter estrutural”, “caráter financeiro”, “caráter político” e “caráter cultural e social”, foi analisado, primeiramente, como as práticas discursivas apontam que, para constituir uma educação sensível ao gênero, são necessárias medidas que realmente contribuam com esse direcionamento. Em seguida, foi considerado se essas mesmas medidas são exequíveis, pois a efetivação das práticas discursivas ao nível operativo da política coloca em discussão não apenas o seu alcance efetivo, mas, principalmente, os interesses e a relação de poder em torno de tais questões para que de facto sejam postas em marcha.

As medidas de ações, em geral, foram avaliadas como “Muito forte” no nível de contributo. Do “caráter estrutural da política”, observa-se a necessidade de segurança profissional em termos práticos e éticos. As professoras, como o maior contingente na educação básica, serão sempre muito afetadas pela política educativa, mas também toda

a comunidade escolar. Assim, maior transparência e plano de carreira criam um ambiente mais favorável às mudanças pró-igualdade de gênero, na medida em que as pessoas se sintam respeitadas e valorizadas pelo seu trabalho. Enquanto isso, o “caráter financeiro” da política é ressaltado, principalmente, na garantia integral do FUNDEB para a educação básica e para a cobrança de fiscalização do uso dos recursos econômicos. Novamente, a exigência de transparência da política pública está na prática discursiva das/os participantes, o que assinala a preocupação que, como “partes interessadas”, devem entender e ter claro o funcionamento dos mecanismos de aplicação e uso do dinheiro público para a educação pública.

Em que pese o discurso de que a liberdade das mulheres também precisa ser financeira, as condições do contexto dessa possibilidade devem ser avaliadas e problematizadas face às políticas para tal medida. O mesmo deve ocorrer quando o contexto é a educação escolar pública, pois o sucateamento institucional não se limita à precariedade das instalações físicas do colégio, à ausência de laboratórios ou de apoios materiais, incluindo a falta de docentes com formação na área de ensino. O mau uso do recurso público na educação tem atingido de maneira significativa as/os docentes em sala de aula, bem como estudantes e toda a comunidade escolar. As professoras não têm, principalmente, tempo. Esse fator incomensurável do trabalho educativo que apenas é contabilizado enquanto horas trabalhadas e cobrado pelo nível de eficácia, transformado em números, não é valorizado no processo de ensino-aprendizagem.

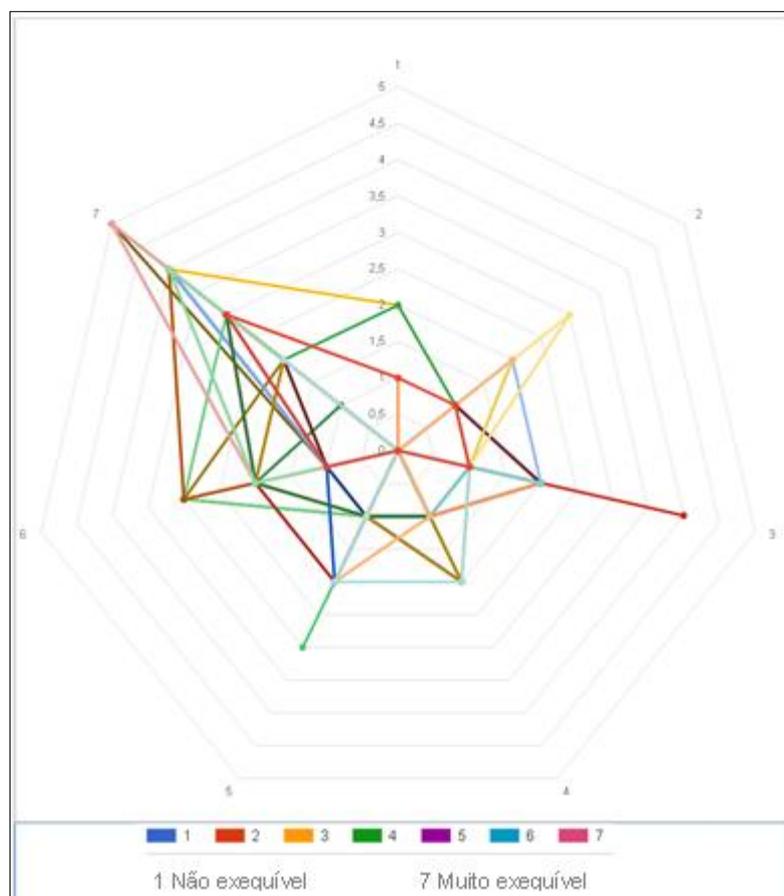
A maior avaliação de contributo de medidas de “caráter político” aponta para a realidade de demandas que a política educativa deve contemplar e que estão, inclusive, previstas em documentos e legislação educativa, como é possível constatar em algumas políticas nacionais (Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Maria da Penha, entre outras).

Já a perspectiva avaliativa, sobre as medidas de “caráter cultural e social”, desperta o olhar para as formas como o próprio entorno escolar pode fazer a política educativa. O envolvimento cada vez maior das famílias na proposta do diálogo, ou melhor, da ação dialógica, aponta caminhos para superar algumas dificuldades no entendimento da importância das questões de gênero na sala de aula.

Quanto à exequibilidade das medidas políticas projetadas para os próximos dez anos, houve maior variabilidade nas respostas, mas, ainda assim, com maior perspectiva de possibilidades exequíveis do que o contrário. Como se observa no gráfico 16, a

predominância aponta para a escala 7, pois quanto mais distante do centro do gráfico, avalia-se a proposta como mais exequível. A projeção é positiva porque “as partes interessadas” pontuaram, em diferentes momentos, apesar da atual política de governo federal como o agente da má gestão, a perspectiva de mudança nessa esfera governamental com o novo pleito que se avizinha em 2022.

Gráfico 16: Exequibilidade das medidas políticas para incrementar a igualdade de gênero no inquérito *Delphi*



Elaboração própria. Fonte: resultado da pesquisa, 2021.

A partir do modo como o caráter da política pode influir na tomada de decisões, a questão que interessa para a análise dos contributos e da exequibilidade é ter em conta que a política pública de educação sensível ao gênero precisa não apenas consolidar metas, mas também que estas sejam executáveis para o fim proposto. Em tal exercício, o processo de formulação das políticas deve levar em conta a participação dos sujeitos sociais e onde estes se situam, porque isto implica os pressupostos e a forma de ver o problema da política pública.

O desequilíbrio entre diferentes grupos de “partes interessadas”, na tomada de decisão, demonstra que as medidas aqui avaliadas não estão na agenda pela impossibilidade de uma política exequível, mas sim por uma correlação de forças políticas muito desigual entre práticas discursivas com maior porosidade para interferir institucionalmente do que outras, que vão sendo marginalizadas de tal processo. O crescente interesse de empresários da educação e de grupos religiosos evangélicos e/ou católicos tem, desse modo, interferido cada vez mais na agenda da política educativa, impondo a sua forma de definir “o problema” da política pública.

O movimento da política, nesse panorama, distorce os princípios que regulam a formulação da política de educação no país. A gestão democrática do ensino público é um princípio constitucional (CF88) e igualmente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96). O seu entendimento normativo é o de garantir a participação democrática e não meramente representativa de sujeitos da sociedade civil.

O alcance das propostas aqui projetadas depende, portanto, da prática democrática e em todos os aspectos da política educativa, daí a perspectiva sobre o caráter da política, e não apenas pontuando o nível desta. O que se demonstra, dessa maneira, é que, ao nível micro das práticas discursivas, a problematização que se espera resolver possibilita uma visão de facto propositiva e não meramente reativa da política pública de educação.

## Conclusão

---

A investigação da tese sobre o tema gênero e políticas públicas teve como objetivo geral analisar como a educação sensível ao gênero foi formulada nas políticas de educação do Brasil, ao longo de duas décadas (2000-2019), e a forma como foi operacionalizada ao nível das práticas discursivas educativas. Os reptos de partida, quanto à temporalidade e os sujeitos, buscaram dar conta da dinâmica discursiva produzida em diferentes níveis normativos e operativos. A apreensão do tempo, particularmente, para além de dar conta das diferentes formas em que o discurso da política educativa põe em funcionamento um entendimento sobre o gênero, é uma leitura na história recente. O que nos move na sociedade é condicionalmente um projeto de lutas e resistências, com um pano de fundo que é sempre mais complexo, com diferentes lógicas (econômica, política, social e global) em funcionamento.

Os desdobramentos em objetivos específicos, que consistiram na análise das questões de gênero em alguns documentos de política internacional e nacional e das práticas discursivas de docentes da educação básica em Manaus e *stakeholders* envolvidos/as com a temática, foram a tentativa de abarcar e pôr à prova a perspectiva multinível da política. A concretização objetiva é sempre uma trajetória, o alcance dos objetivos propostos é uma forma de afirmar algo e não de defini-lo, assim que, dos discursos institucionalizados às práticas discursivas dos sujeitos, busquei demonstrar processos de normatização e ressignificações do gênero através da política educativa.

Cada capítulo foi uma tentativa de resposta para tal intento, que, em geral, explorou mais do que respondeu sobre “qual é o problema do gênero” na política pública de educação do Brasil, bem como as suas lacunas.

A metodologia utilizada consistiu na compreensão da política pública como texto e discurso, para tanto os procedimentos empregados foram a análise de discursos documentais e de práticas discursivas de sujeitos. O estudo abrangeu alguns instrumentos de organismos internacionais e do Brasil (planos nacionais de educação, planos estaduais, normativas de currículo e formação docente etc.) perfazendo o total de 30 documentos. As categorias “gênero neutro”, “favorável à mulher” e “sensível ao gênero” foram utilizadas para a identificação e caracterização de tais discursos. Enquanto a abordagem das práticas discursivas dos sujeitos foi por meio da aplicação de questionários (32 docentes) e do inquérito Delphi (19 participantes na primeira rodada e 7 na segunda) no

decorrer do ano de 2020 e 2021. A perspectiva problematizadora em Freire (1987) e em Foucault (Bacchi 2012) norteou o olhar sobre a política e os sujeitos, sobre a norma e as contradições da realidade.

Pensar “o problema” do gênero nas políticas públicas de educação no atual contexto brasileiro implicou compreender o próprio entendimento e a análise de políticas, para questionar, em seguida, quais interpretações desenham e constroem o problema do gênero na educação. Como afirma Rua (2013), diante do não consenso sobre as políticas públicas, um recurso é pensar no contexto no qual elas ocorrem.

As atuais modificações no contexto educativo escolar no Brasil evidenciaram uma correlação de forças de projetos políticos ideológicos que apontam diferentes pedagogias sobre como a educação formal exerce um papel de governamentalidade em relação ao gênero. Como os indivíduos “passam” pela escola não se trata apenas de uma discussão normativa, mas principalmente de uma política normativa-discursiva em que, no que tange às questões de gênero e suas implicações/efeitos, interessa como a política educativa é instrumento e instrumentalizadora de permanências e/ou mudanças na sociedade. A política pública de educação, para além do seu conteúdo concreto, constrói discursivamente “o problema” do gênero entre o público e o privado, entre o “verdadeiro” e o “falso” etc., e na maneira como representa diagnósticos e soluções para qual seja a finalidade da educação.

A tensão constitui um dos elementos ou características da política pública que emerge de diferentes sujeitos sociais envolvidos/as, como grupos de interesses, partidos políticos, movimentos sociais e mídias, para além da esfera governamental. Nesse ponto, o nível de importância que esses sujeitos terão dependerá da interpretação priorizada pela análise de políticas públicas. A questão do papel do governo não é diminuída nas coalizações que integram o governo, mas tornam a política pública mais complexa (Souza 2006). De acordo com Bacchi (1999), entre considerar o que é o problema e o que são as causas do problema, o que interessa é atender para as interpretações concorrentes - as representações do problema no processo de concepção das políticas e as que ficam intocadas.

Iniciei pela afirmação desafiadora de analisar a política educativa pressupondo a instabilidade, diferentemente de modelos de análise que consideram um contexto de estabilidade. A questão não é se o gênero está presente ou não, se é importante/necessário ou não na educação escolar, porque este sempre foi patente na

política como estratégia discursiva. Entre a normalidade e a inconstância da política, o gênero marca a linha tênue de como as pessoas são pensadas e constituídas como “mulheres” e “homens”, como são regulados os corpos e os desejos, como é estabelecida uma norma como “verdadeira” e se desautorizam outras possibilidades de educar seres humanos.

Os efeitos discursivos “do dito” e do “não dito” (silenciamentos), produzidos sobre o gênero nas políticas educativas do Brasil, não podem ser apreendidos na superfície das palavras e expressões, mas sim na complexidade interativa de sujeitos e instituições que tornam os discursos possíveis. Ao longo das últimas duas décadas, as questões de gênero no país desenham uma linha intermitente, quase totalmente rompida no cenário atual da política educativa, se este for visto apenas em um nível normativo e de cima para baixo. O olhar para os diferentes níveis da política, em contraste com uma perspectiva convencional de etapas e processos, formulação e implementação, agendas ou demandas etc., impôs percorrer uma trajetória de discursos e práticas discursivas de como um tipo de conhecimento sobre o gênero tem sido produzido, de como a política produz pessoas e de como sujeitos situados também podem promulgar a política educativa.

Uma proposição, quiçá, demasiado ambiciosa, com muitos riscos para errar, mas se os erros são formas tortuosas de aprendizagem, a pretensão nunca foi um ponto de chegada, senão de partida, diálogo e possibilidades para uma educação sensível ao gênero.

Como constante exercício de reflexão sociológica, os resultados apontados não perdem de vista limitações existentes, mas, face ao imperativo da resposta, a minha contribuição elenca pontos interpretativos como uma síntese dos principais resultados alcançados.

Dividida a pesquisa em dois grandes momentos, primeiramente, analisei o que foi designado como “quadro normativo” da política como recurso de explanação, não como “parte inerte” na maneira de compreender e explorar conceitualmente a política pública.

Os discursos presentes nos documentos de política educativa refletem, certamente, fatores externos e internos da política brasileira. A emergência das chamadas políticas transversais com atenção para as políticas de igualdade de gênero, igualdade racial, de juventude etc. (Menicucci e Gomes 2018) apresentam reflexos de tais influências, na medida em que a discussão sobre as desigualdades sociais toma uma dimensão mais

global e, na esfera nacional, ganha maior abertura para a criação de programas voltados para o contexto local.

Mesmo sem perder de vista o panorama das orientações internacionais e os conflitos idiossincráticos da política nacional, é no quadro normativo (um conjunto de documentos de política em diferentes níveis) que as práticas discursivas sobre as questões de gênero tomam “corpo institucional” enquanto um problema que se espera solucionar. Na mudança de proposições na política, como texto e discurso, foi possível identificar diferentes perspectivas e concorrentes no direcionamento das questões de gênero.

Os resultados a destacar estão centralizados nos documentos da política nacional, porque é de maior interesse identificar a dinâmica do discurso em relação ao gênero a partir de políticas que atravessam diferentes momentos governamentais no país. É o discurso institucional, portanto, que torna observável os discursos em relação ao gênero na educação escolar.

Do ponto de vista do diagnóstico, é possível afirmar que as questões de gênero, a partir dos anos 2000, pouco a pouco, passam de uma compreensão apenas enquanto temática para um entendimento de uma demanda social, como é possível observar no Plano Nacional de Educação de 2001/2010, na mudança para o Projeto de Lei Nº 8035/2010, que previa o novo plano para o decênio 2011/2020. Há uma projeção muito significativa de novos rumos ao passar da visão que afirmava a “não necessidade de correção de gênero” na educação escolar, limitada à questão do acesso, para uma perspectiva que apontou o gênero como um fator importante também em situações de exclusão, como a evasão escolar. Afirmações como as de enfrentamento de discriminações e violência, redução das desigualdades, diversidade sexual, dentre outras, figuraram como expressões de política de Estado em documentos da política educativa nacional e geraram programas e ações que lograram chegar de diversas maneiras no âmbito escolar, além de outras políticas em que foi possível emergir uma legislação com atenção para o gênero e a educação.

Nesse processo, não obstante, algumas perspectivas não lograram consolidar uma sensibilidade ao gênero de maneira tangível na política educativa. A falsa noção de normalidade face às políticas públicas, durante a era petista, foi atingida pelas forças, não tão subterrâneas, da invenção da crise política. A aprovação de políticas atuais (PNE 2014/2024; BNCC 2017/2018; BNC-Formação 2019) dá mostras dessa fragilidade para

a consolidação do instrumento da política pública ao emergirem, com muita visibilidade midiática, as manipulações discursivas contra as questões de gênero na educação escolar.

Nos diferentes níveis da política educativa, o discurso em relação ao gênero tem uma porosidade diversa, com documentos de política mais alinhados ao “gênero neutro” ou “favorável à mulher” e, ainda, com alguma atenção ao “sensível ao gênero”. Nesta última categoria, foi possível cogitar margens interpretativas de ações de resistência no âmbito dos processos internos que consolidaram tais documentos. O segundo Plano de Educação do Estado do Amazonas – o único estado, na pesquisa, em que durante essas duas décadas elaborou dois planos – apesar de significativas mudanças em relação ao primeiro, apresenta no texto vigente posições de resistência ao incluir a obrigatoriedade do tema da educação sexual na formação docente, por exemplo. E alguns dos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de licenciaturas analisados, da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas, demonstraram a dificuldade de inserir componentes curriculares do campo de estudos de gênero no seio da formação inicial docente.

É certo que a apropriação discursiva de termos provenientes dos movimentos sociais por setores conservadores é uma estratégia político-discursiva na correlação de forças pela hegemonia de “uma certa verdade” no que diz respeito ao gênero. Esse é um pano de fundo na análise documental realizada, perceptível nos atuais documentos da política educativa no esvaziamento da dimensão crítica dessa discussão, principalmente nos que tratam sobre o currículo (como a Base Nacional Comum Curricular e a BNC-Formação).

O nível micro das práticas discursivas constituiu o que foi designado de “quadro operativo”. A compreensão de que os sujeitos de carne e osso vivenciam os efeitos da política não apenas possibilitou outra perspectiva sobre “o problema” do gênero, como projetou um horizonte de possibilidades da capacidade política do sensitivo.

A participação de docentes da escola pública e de “partes interessadas”, em diferentes instâncias institucionais, construiu outra leitura da política pública e das questões de gênero atinentes a aspectos não apenas conjunturais, mas igualmente de construção da própria política. A análise ao nível micro não trata apenas do alcance da política, mas sim das formas concretas e imaginadas de como se move e/ou é movido o discurso para a proposição de uma perspectiva “sensível ao gênero” na educação.

As/os docentes criticaram os documentos da política pública que estão distanciados da realidade vivenciada nos contextos escolares e possibilitam afirmar a desigualdade de gênero como consequência da própria política. Ao ignorar a dimensão micro, a política pública perde aspectos da complexidade social e não consegue elencar fatores pelos quais podem emergir respostas à macro. As/os docentes apontaram a inexistência de formação em estudos de gênero, mas, por outro lado, não ignoram a presença da temática no âmbito escolar. As questões de gênero estão presentes, o que está em causa é saber como se apresentam e se constituem. Com efeito, nisso consiste pensar o lugar da escola/sala de aula a partir das práticas educativas docentes.

Face às mudanças discursivas da política educativa em relação ao gênero, a operacionalização ao nível das/os agentes possibilitou a identificação dos desafios de uma maior inserção da perspectiva feminista e interseccional, bem como para dar evidência às formas de resistência/resiliência que estão presentes na escola. Tais formas devem ser valoradas como práticas que assinalam meios concretos de fazer a política e não apenas consideradas como manifestações individuais de docentes interessadas/os (ou não) na temática de gênero. A comunidade escolar é, pois, onde se está sentindo que as questões de gênero, mesmo com desencontros (instabilidades), são espaços de política feminista.

As “partes interessadas” no inquérito *Delphi* colocaram um ponto chave na compreensão do âmbito da “definição” das políticas, como um contraponto importante face aos discursos da “eficácia” da educação empresarial. As práticas discursivas de agentes da educação também promulgam políticas e desafiam orientações do caminho para melhorias necessárias ao contexto escolar. As/os especialistas confluem na constatação de que a política atual é desfavorável à educação sensível ao gênero. Na medida em que a instituição pública é refém da má política, é necessária uma mudança socio estrutural para a implementação de uma gestão democrática que inclua a perspectiva feminista das questões de gênero. Também sinalizam uma compreensão de política pública na estabilidade social para garantir políticas sensíveis ao gênero, na medida em que pontuaram em diferentes momentos a possibilidade de mudança de governo federal nas próximas eleições de 2022.

A contribuição das pessoas na pesquisa fez ressaltar a crítica em relação ao sujeito da política, ao investimento econômico necessário, ao cumprimento das suas normas/legislações e à relação família-escola. As implicações de tais aspectos são significativas na discussão das questões de gênero como inovação pró-igualdade na

política pública. Compreendida deste ponto de vista, é possível afirmar que a síntese das avaliações no inquérito e nas entrevistas projeta a constituição da política educativa desde o micro até suas interações mais complexas. Isso implica também questionar por que a relação família-escola ainda aparece como dilema em algumas práticas docentes, sendo a política uma maneira de pôr em apreciação não apenas a instituição escolar ou familiar, mas sobre si mesma/o como sujeito que a política produz e se depara com as respectivas respostas.

Os “quadros” normativos e operativos são a mesma dinâmica, portanto, em que práticas envolvidas na produção de conhecimento sobre o gênero na política educativa interagem em formas discursivas e materiais. As políticas são mediadas e representadas por sujeitos em diferentes contextos (política como texto), mas, em simultâneo, produzem e formam conhecimentos e pressupostos tidos como certos e implícitos sobre o mundo e sobre nós mesmos (política como discurso) (Ball 2015).

O alcance dos objetivos propostos, por um lado, pontuou a tentativa de demonstrar a complexidade da análise da política pública na instabilidade e, por outro, como a apreensão discursiva sobre o gênero revela modos de governar que moldam a vida e as subjetividades das pessoas. A ênfase em uma genealogia não está em alguma dependência linear de narrativa ou caminho, mas na pluralidade de fatores e influências que ocorreram ao longo do caminho (Bacchi and Bonham, 2014). A síntese de como tem sido traduzida em discursos e práticas educativas a “educação sensível ao gênero” no Brasil é, certamente, uma explicação ainda parcial de como as mudanças nos sistemas educacionais dependem de políticas públicas que busquem diminuir as desigualdades de gênero, com a necessária problematização das relações institucionais como um todo. São fatores não apenas políticos e sociais, mas também financeiros e estruturais que sustentam a permanência da desigualdade ou algum interesse pela igualdade de gênero na educação. É nesse sentido, ainda, que o olhar na pesquisa buscou deslocar a unidade de análise sobre políticas educativas da discriminação do sujeito ou dos sujeitos/instituições que detêm o discurso para elaborar sua dinâmica.

A partir das implicações teóricas da pesquisa cheguei a três importantes conclusões. O “sensível ao gênero”, como um conceito aberto, tem potencialidades e também armadilhas. A educação como negócio, e não como política social, serve aos interesses da política de direita. A intensidade com a qual se propagam os valores da “eficácia”, das “competências”, do “empreendedorismo” e da “meritocracia” faz da

política pública um meio de apropriação do público como privado. A linguagem empresarial não é mera locução discursiva; a visão neoliberal é uma orientação da vida social, de como nos socializamos, nos relacionamos, produzimos e reproduzimos, enfim, como nos educamos. A questão é o que conta como educação e processos educativos. A construção da sensibilidade é, nesse contexto, uma expressão política da capacidade de ser sensitivo.

Na apropriação discursiva da noção de diversidade, sem proposição de transformação social na educação, está a questão mais profunda de como tal sensibilidade é construída e o que está fazendo com as pessoas. O gênero na política educativa não pode ser simplesmente um ideal progressista; também a direita pode ser progressista, mas os pressupostos e o que projetam impactam socialmente de uma maneira e não de outra. As pressuposições de partida determinam, em grande medida, os processos e a chegada. Defender o ideal da igualdade de gênero através da educação, sem levar em conta como as desigualdades são social, histórica e economicamente fomentadas e mantidas, torna questionável o tipo de sensibilidade do qual estamos falando. O “sensível ao gênero”, utilizado como símbolo de “progresso”, é limitado se com isso esperamos que a política educativa possa ser o motor de mudanças significativas nas esferas institucionais. O poder político, de como o discurso sobre o gênero se move e é movido pela política, opera na correlação de forças; o esvaziamento das questões de gênero na educação busca ressignificar o olhar para a dimensão da subjetividade transformada em individualidade.

Assim, a **primeira conclusão** da tese é que a discriminação, o preconceito, a violência, o sexo etc. podem passar por uma espécie de *higienização do gênero* para enfocar no objetivo de uma educação escolar “eficaz”. O resultado importa mais do que o processo de escolarização. As pessoas podem acreditar nas mudanças, desde que não abalem a hierarquização de gênero, os valores masculinistas de progresso, de conhecimento e visão de mundo, o que reflete a igualdade formal. Para Persell *et al.* (2006, 407), diante da preocupação mais geral se a educação é libertadora ou é mais provável que reproduza as relações de poder entre mulheres e homens, interessa compreender duas questões distintas, mas relacionadas: saber qual é a relação entre gênero, acesso educacional, experiências, realizações e capacidades e, a outra, saber como a educação afeta a igualdade de gênero na sociedade<sup>173</sup>.

---

<sup>173</sup> No original: “In what ways and in what situations is education liberating and when is it more likely to reproduce unequal power relations between men and women? This more general concern with gender and

Desse modo, a primeira síntese conclusiva resulta da análise dos documentos da política nacional (PNE, BNCC e BNC-formação), no capítulo 4, em que fica evidente o modelo de gerenciamento nas últimas reformas, e igualmente se observa a negação do gênero nas práticas discursivas das/os docentes de Manaus ao tornarem as questões de gênero como mera preferência pessoal (Connell 2016), como observado no capítulo 5.

Neste cenário, pontuo as perspectivas da diversidade, da sexualidade e da interseccionalidade como importantes na construção de uma política educativa sensível ao gênero. Estas abriram discussões e debates robustos no contexto da educação escolar; a noção de diversidade, especificamente, tornou-se um campo de entrada para as temáticas de gênero e sexualidade. A questão, no entanto, é que tais perspectivas nem sempre evidenciaram a problemática de gênero no seio do entendimento da desigualdade na educação. Isso fica patente na mudança do contexto político progressista para o conservadorismo, em que os documentos de política passaram por uma revisão na qual foi possível manter a “perspectiva da diversidade” sem considerar as questões de gênero. Permaneceram expressões sobre o combate à violência na escola sem questionar as relações hierárquicas de gênero; “gravidez precoce” sem discutir gênero e sexualidade; permaneceram metas para diminuir a desigualdade entre brancos e negros, mas sem um olhar interseccional de gênero, “raça”/etnia e classe social. Sem desmerecer, certamente, todo o esforço e trabalho em um contexto progressista, de 2002 a 2015, principalmente dos movimentos sociais, as questões de gênero na política educativa não foram consolidadas de facto como uma política de estado “sensível ao gênero”.

As mudanças nos documentos para um viés mais alinhado a um discurso de “gênero neutro”, no quadro atual, esvaziaram a dimensão social, política e econômica das questões de gênero, étnico-raciais e de classe social na política de educação. Um enfrentamento da desigualdade de gênero não é, desse modo, factível, porque está limitado a um suposto combate contra a discriminação e o preconceito sem que os sujeitos e suas trajetórias escolares de facto importem. Desse modo, afirma-se a **segunda conclusão** da tese, de que “o gênero neutro”, através da política educativa, é o mecanismo simbólico de vigilância e regulação da masculinidade hegemônica que interessa à economia neoliberal.

---

education raises two distinct but interrelated questions: (1) What is the relationship between gender and educational access, experiences, achievement, and attainment? and (2) Does education affect gender equity in society, and if so, how?” (Persell *et al.* 2006, 407).

A sobrevalorização discursiva das “competências” e “habilidades” nas reformas educacionais, que são neoliberais, não emprega apenas o individualismo, o imediatismo e ignora as desigualdades de classe; a eloquência é sobre as relações de poder. Esses valores estão associados ao “gênero neutro” porque imbuídos de pressupostos masculinistas que buscam manter o *status quo* dos papéis de gênero que diferenciam indivíduos “capazes” ou não e os encaminham para as áreas do cuidado e para as áreas da competitividade. Não é interessante abordar a desigualdade de gênero na educação se esta implica diretamente em afetar um dos espaços constitutivos da hierarquização de gênero.

A tentativa de criar outra realidade educacional com o discurso da necessidade da escola “eficaz”, ignorando a escolarização de gênero, não pretende responder ao questionamento da eficácia e os seus efeitos na vida material e subjetiva das pessoas. O discurso da política educativa, ao incorporar os interesses empresariais, e a sua prática na educação pública demonstram uma face pouco explorada em termos de gênero. Não parece necessário problematizar “verdades” como: as meninas são melhores estudantes, porque são mais comportadas; elas não gostam muito de matemática e tecnologia; na escola, passam pelos mesmos processos de educação (estímulos, atenção etc.) que os meninos etc. O discurso invoca uma dinâmica construída historicamente para manter a realidade que espelha o sujeito de sucesso como: homem, branco, heterossexual e do mundo dos negócios; enquanto o perfil predominante docente é: mulher, branca, heterossexual que “escolhe” a profissão por vocação.

Como foi ressaltado no capítulo 6, a teoria do capital humano foi incorporada sociologicamente nas teorias funcionalistas tecnocrático-meritocráticas de obtenção de *status*, que modelam como os indivíduos alcançam posições diferentes (Persell *et al.* 2006, 409). Muitos estudos anteriores, nesta tradição, excluíram as mulheres da análise. Estudos posteriores que incluíram mulheres descobriram que o modelo tinha menos poder de previsão para mulheres e afro-americanos do que para homens ou brancos. Como efeito, afirma-se, assim, que a desigualdade de gênero produz desigualdades educacionais e que a política educativa igualmente pode produzir desigualdade de gênero, bem como de classe e “raça”/etnia; nessa esteira, “o gênero neutro” pode ser visto como um investimento em que “todos” estão supostamente incluídos/as e recebem “os mesmos estímulos”. A política educativa atual do Brasil não está apenas produzindo subjetividades individuais, que reforçam os estereótipos masculinos, mas tornando-se, ela

própria, uma inovação na regulação da norma como masculina, posto que diferentes instituições e sujeitos interagem no exercício dessa política.

Como afirma Ana de Miguel (2015), noção de “liberdade” é questionável face a uma socialização diferenciada que educa mulheres e homens sob uma perspectiva global e uma poderosa indústria cada vez mais sexualizada. Para esta autora, novas formas de reprodução e aceitação da desigualdade são baseadas em “uma livre escolha” de viés neoliberal que condiciona as decisões das pessoas segundo o sexo de nascimento. Ela afirma, ainda, que a educação para a igualdade, proveniente da modernidade ou pós-modernidade, não eliminou práticas socializadoras desiguais como produto da livre escolha. Sua hipótese é de que, nas sociedades formalmente igualitárias e com políticas ativas de igualdade, a reprodução de valores patriarcais se realiza na conexão entre o mundo da criação, dos meios de comunicação e do consumo de massas (Miguel 2015, 23-24). O que ela chama de “neoliberalismo sexual” dialoga com o que Connell (2016, 59) explica como uma “commoditização” e uma redefinição dos corpos das mulheres na mídia eletrônica global, por meio da pornografia e das indústrias da beleza e das celebridades”. As jovens são as mais afetadas porque não conseguem reconhecer a perspectiva crítica do feminismo em suas próprias experiências, pois o sistema de dominação patriarcal mantém a invisibilidade da desigualdade social e a coação pela suposta liberdade do indivíduo (Miguel, 33 e ss.). Também a masculinidade hegemônica pode exercer uma opressão que atinge os homens na manutenção de uma hierarquia de gênero (Connell e Messerschmidt, 2013), sem a consciência crítica de suas dinâmicas entre os jovens.

O pensar de forma problemática sobre o que é uma política educativa “sensível ao gênero”, nesse contexto, para além de identificar como a política faz as pessoas, possibilita a indagação de nós mesmos e de nossas práticas educativas como sujeitos.

A **terceira conclusão** da tese pontua, desse modo, três especificações quanto à compreensão do gênero na política educativa: i) a diferença do gênero na educação escolar; ii) a escolarização de gênero; e iii) a definição da política sensível ao gênero.

Ao pontuar a questão da diferença, assunto amplo, complexo e de posições variadas nas Ciências Sociais, não se tem a intenção de alargar a discussão nesse ponto, mas ponderar que a política educativa, ao se aproximar dos sujeitos da educação, terá que entender melhor essa dimensão da realidade. Nas falas das/os docentes da educação básica (capítulo 5), em alguns momentos mais explícitos do que outros, “a diferença” é

uma orientação determinante do olhar para as questões de gênero. Na medida em que a produção de conhecimento sobre a “diferença” entre mulheres e homens contribuiu para sedimentar esta noção na compreensão da vida social, a perspectiva docente da educação básica reclama uma autoridade na forma como as questões de gênero devem ou não devem estar na política educativa. De facto, uma especialista, de instituição pública, (capítulo 6) relatou que professoras/es que participaram de formação de gênero teriam comentado depois que não utilizariam o conteúdo aprendido. Uma política sensível precisa olhar para essas questões no entendimento da política pública para evitar que políticas de gênero na educação se tornem apenas estatísticas e dados em relatórios de política. Nesse sentido, ainda, a pesquisa com as/os *stakeholders* não teve a intenção de desenvolver um manual de implementação de política. As especificações pontuadas quanto à escolarização de gênero e à definição da política sensível ao gênero são para propor formas de inteligibilidade da problemática proposta.

A escolarização de gênero explanada na tese como um dispositivo que visibiliza ou oculta valores e expectativas em relação ao feminino/mulher e ao masculino/homem é um ponto fulcral na avaliação das/os especialistas principalmente no que toca à educação e ao trabalho/mundo laboral. A definição de política sensível ao gênero que daí emerge também faz conexões com essa dimensão social ao direcionar a atenção da política principalmente para o reconhecimento do sujeito docente, para a valorização do trabalho e para a garantia do seu investimento público.

As pesquisas sobre educação e trabalho ou sobre educação e crescimento econômico, com viés de gênero, chamam atenção para a complexidade dessa relação a fim de atingir a igualdade entre mulheres e homens. Helena Araújo (2010, 218 e ss.), em uma pesquisa sobre o sucesso escolar feminino em Portugal, ressalta os aspectos positivos ocorridos com o crescimento da presença de mulheres nos níveis de ensino e com a capacidade da educação escolar em promover essa mudança. Especificamente com relação a taxas de aproveitamento escolar e obtenção de diplomas, a autora nota o aumento de mulheres nas áreas médica e jurídica como impactos da maior escolarização feminina. Na perspectiva do “capital humano”, isso corresponderia a uma maior visibilidade no mundo do trabalho qualificado, mas não ocorre necessariamente dessa forma. A realidade social observada em vários países ocidentais também leva em conta o desenvolvimento econômico e o crescimento da escolarização e acesso ao ensino superior em diferentes áreas pelas mulheres.

A escola contribui para o desenvolvimento da igualdade, contudo, não se pode estabelecer uma visão mecânica “de que o que se produz na escola tem consequências imediatas e directas no mundo de trabalho” (Araújo 2010, 19). Assim, Araújo (2010, 227) questiona até que ponto a escola contribuiria para a igualdade no mundo do trabalho e emprego com mudanças acentuadas para “o destino” das mulheres e, em particular, de certos grupos sociais e étnicos. As questões de classe e “raça”/etnia foram exploradas na tese para colocar em questionamento a suposta igualdade de gênero na educação baseada apenas nas estatísticas de acesso.

Modelos de impacto da educação no desenvolvimento econômico, quer enraizados em conceitos de capital humano, modernização ou dependência econômica, ignoram amplamente a questão do gênero [num olhar interseccional] e poucos consideram como os efeitos, a longo prazo, do aumento da educação podem ser diferentes para meninas e meninos em idade escolar (Benavot 2005, 27).

Os estudos sobre as taxas de retorno do investimento na educação apontam o impacto diferenciado para mulheres e homens no mundo do trabalho/laboral em escala global, tendo em vista o viés de gênero. Há uma maior observação de diferenciações em relação ao nível de ensino superior. Inclusive, no estudo de Souza (2009, 22 e ss.), ele afirma que a valorização desigual da educação só ocorre em tal nível, mas reconhece a necessidade de as pesquisas diminuïrem o coorte em relação à idade. Vale fazer uma ressalva que um olhar mais acurado para a educação básica, quanto ao impacto econômico de médio e longo prazo, deveria levar em consideração os fatores que motivam a evasão escolar entre meninas e meninos em situações de classe e “raça”/etnia diferenciadas. No estudo transnacional de Benavot (2005), dentre os dados mais significativos comparando países desenvolvidos com os menos desenvolvidos, a educação primária das meninas tem um impacto mais positivo a longo prazo para o crescimento econômico dos países mais pobres, o que não se observa com relação aos mais ricos. Esses estudos são aprofundados e expressivos para uma projeção dos impactos da educação na igualdade de gênero.

Certamente, por um lado, como afirma Araújo (2010, 236 e ss.), há que celebrar a contribuição da escola para uma maior igualdade, uma vez que permitiu a presença das mulheres em espaços antes fechados ou restritos a elas. Por outro lado, este fenômeno é mais complexo e Ferreira (2000) corrobora que é preciso manter o questionamento mais aprofundado “sobre os efeitos conseguidos e vividos de uma cidadania mais alargada” para as mulheres, principalmente em relação a uma tomada de consciência das relações

de poder quanto ao gênero. Por isso, é pertinente ainda a crítica ao “feminismo liberal que tende a assumir um sistema social justo, com desvios da igualdade por socialização incorreta, falta de informação, e/ou a ausência de legislação corretiva” (Persell *et al.*, 409)<sup>174</sup>. Ao estado, nessa perspectiva, caberia apenas elaborar e implementar a legislação para garantir a igualdade de gênero.

A escolarização de gênero, portanto, para a definição de uma política sensível deve levar em consideração que o impacto na desigualdade supera as questões estritamente de desempenho entre mulheres e homens com acesso à educação formal. A maior inserção da perspectiva feminista sobre e na educação básica contribui para o maior entendimento da desigualdade nos processos formativos no modo como atinge as meninas e os meninos e para as projeções desses efeitos na divisão sexual do trabalho, que persiste em caracterizar o mundo laboral com penalidades para as mulheres e que são mais vigorosas ainda face às desigualdades de classe e “raça”/etnia.

Assim, a principal contribuição da participação dos sujeitos na análise da política educativa pressupõe a desnaturalização dessa política pública como algo dado e de cima para baixo. Do mesmo modo, as orientações sobre o gênero nos documentos da política não encerram o significado do documento em si e a dinâmica do discurso dos seus efeitos. É com a participação dos sujeitos, em diferentes níveis da política, que se buscou evidenciar também o público, da política pública de educação, como o espaço crítico, criativo e propositivo para práticas pró-igualdade de gênero.

Uma noção de hegemonia, desse modo, não faz sentido sem as forças que se movem na subalternidade, sem as fissuras que ameaçam a constante vigilância da manutenção da “ordem natural das coisas”. O “sensível ao gênero” impõe a postura de escrutínio do sensível face ao gênero e seus efeitos na vida material e subjetiva das pessoas. Se ainda temos que nos deparar com a ideia de que o gênero é um tema delicado, difícil e complicado na educação, é porque temos que entender que a sua discussão e análise são potencialmente transformadoras a partir de uma perspectiva feminista, na qual a instabilidade é espaço e oportunidade de ação criativa, crítica e propositiva.

As implicações teóricas que ressaltai estão face a preocupante escalada da extrema direita no país, em nossa história recente, e exigem um posicionamento teórico e político.

---

<sup>174</sup> No original: “Liberal feminism tends to assume a just social system, with deviations from equality due to incorrect socialization, lack of information, and/or the absence of corrective legislation” (Persell *et al.* 2006, 409).

O “sensível ao gênero”, como categoria de análise e política, é uma proposta que se sustenta face ao contexto político atual? Não se sustenta até que pensemos em uma resposta, porque as práticas discursivas são históricas, sociais, culturais e políticas no modo como atingem a vida das pessoas. Trabalhei com as críticas ao pós-estruturalismo e à sua análise discursiva, com a consciência das limitações apontadas pela literatura, com o intuito de encontrar uma resposta situada, que dá conta da subjetivação no “chão da escola”, sem perder de vista que tal dimensão é indivisível, porque tem classe social, “raça”/etnia, sexualidade etc., além do gênero. É a perspectiva teórica que olha para o micro e o descritivo como lugares políticos e, por conseguinte, de questionamento e transformação da política pública. A educação sensível ao gênero, feminista e crítica do neoliberalismo, não apenas reage, mas fundamentalmente interpela as normas controladoras.

Os discursos normatizadores produzidos ao longo da história, desde o discurso filosófico grego, judaico-cristão, médico, psicanalítico, dentre outros, permanecem como discursos universais, parecendo basear-se em uma neutralidade sexual do sujeito, mas construídos pelas representações dos homens. Como afirma Colling (2004, 37), “a representação produz sujeitos, mas para ser eficiente precisa apagar as marcas de sua construção. Deve parecer natural e sempre dada, portanto, imutável”. As omissões de metas que cite diretamente os homens/sexo masculino na política educativa chamam a atenção, na medida em que, ao considerar a sociedade como um todo, para a conquista da igualdade de gênero, não os nomear significa afirmar que o masculino é a norma social. É preciso cobrar a responsabilização dos homens para o “sensível ao gênero” nos processos formativos, na educação escolar e na escolarização de gênero.

As reflexões críticas que evidenciam as contradições desse ideal de uniformização sobre o feminino e o masculino, que ainda não chegaram na política educativa, ficam excluídas da escola porque são deslegitimadas como conhecimento. A apropriação desses espaços pelos “Estudos de Mulheres, Feministas e de Gênero” (EMFG) é provocadora de processos de transformação social em que as relações de gênero são relações sociais de poder nos processos de escolarização. O que está em jogo é a garantia de uma política que assegure a educação para a democracia. Uma espécie de “higienização do gênero”, na política educativa, põe em movimento dinâmicas de *desdemocratização* e, face a elas, a perspectiva feminista ameaça a hierarquização do gênero e as relações de poder.

Corroboro, portanto, a crítica do ponto de vista acadêmico de que à perspectiva de gênero é necessário o respaldo do pensamento crítico feminista (Alvarez, Vieira, e Ostrouch-Kamińska 2017, 10), e, por conseguinte, adentrar na política pública de educação (Stromquist 2006). Do contrário, a desigualdade de gênero na educação permanece invisibilizada, principalmente se a educação formal está baseada nos pressupostos masculinistas e androcêntricos pró mercado neoliberal.

As limitações da tese certamente estão nas suas lacunas e possíveis dificuldades de dar conta do estudo proposto. Coloquei-me o desafio do uso do “sensível ao gênero” como propositivo, o que não se trata da indagação sobre uma categoria pragmática, mas o questionamento de seus propósitos, de como é útil para pensar de forma problemática a desigualdade de gênero no âmbito da política educativa. Ao se constituir como ponto de partida, carrega a discussão teórica feminista sobre o gênero, da qual não deve se desvincular, como categoria epistemológica e política, para avançar na crítica radical dos processos de *subjetivação* e *materialização* que produzem o gênero, outrossim, a “raça”/etnia, a sexualidade, a condição de classe etc., em constante deslocamento nos contextos de escolarização. A condição premente da capacidade sensitiva é para um aprofundamento do olhar interseccional e o diálogo proposto com a perspectiva pós-estruturalista se constituiu em um exercício teórico de mover-se, também, pelas críticas às limitações teóricas para respostas às desigualdades. Críticas às lacunas e fragilidades dos conceitos devem ser valorizadas, principalmente porque exigem avançar em uma apreensão mais complexa sobre as formas de correção das desigualdades na sociedade capitalista e neoliberal.

Mesmo que, grosso modo, se avalie ter atingido todos os objetivos específicos, a persistência de outros questionamentos sobre as questões levantadas pode apontar para um diálogo mais aprofundado da perspectiva pós-estruturalista com as teorias críticas e neomarxista face à complexidade da sociedade capitalista neoliberal. O caráter econômico/financeiro da política educativa, que leve especificamente em consideração o gênero, precisa de um olhar com maior atenção para a educação básica da realidade brasileira e pautado na perspectiva feminista. De ordem mais pragmática, o alcance das “partes interessadas” foi muito limitado em atingir a esfera governamental e/ou de representação política, principalmente junto à comissão da educação na esfera federal.

Para investigações futuras, a aplicação da categoria “sensível ao gênero” poderia servir à análise dos efeitos da segregação de gênero na formação educacional, desde a

escola, na desigualdade no mundo do trabalho, ou ser testada justamente na análise do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que diz respeito ao investimento por aluna/o na educação básica ou em estudos que busquem evidenciar a desigualdade de gênero na educação tendo em vista o caráter econômico da política educativa. A ampliação do inquérito *Delphi* também poderia considerar o impacto da desigualdade por estados da federação brasileira, uma vez que é observada a importância das diferenças regionais do país para o melhor entendimento da política educativa também na perspectiva de gênero, além de classe e “raça”/etnia e localização geográfica (urbano/rural). As potencialidades conceituais são um processo no fazer investigativo, não totalmente exploradas. Desse modo, se espera ter lançado, como projeções iniciais, uma perspectiva teórica que contribuirá em novos caminhos de análise – uma forma de olhar diferenciada para a análise de política educativa e produzir conhecimento sociológico sobre as questões de gênero para persistir em ferramentas críticas de abordagens feministas na educação.

Para além de novas investigações, ressalta-se que, face à extrema direita no poder, exige-se a vigilância constante do presente e da projeção dos impactos futuros na educação de jovens da sociedade brasileira como um todo.

Em síntese, evidenciar a desigualdade de gênero na educação é insistir em processos invisibilizados de dominação e poder nos processos formativos da educação formal, e o olhar feminista possibilita projetar políticas mais igualitárias. Espera-se ter lançado algumas ideias neste direcionamento.

## Referências bibliográficas

---

- Aguiar, Neuma. 1997. “Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro”. In *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres* organizado por Neuma Aguiar, 161-191. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos.
- Almeida, Jane Soares de. 1998. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP.
- Almeida, Silvio Luiz de. 2019. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén.
- Alonso, Alba. 2017. “Who learns what from whom? Implementing gender mainstreaming in multi-level settings”. *European Journal of Women’s Studies* 24(2): 174–188. <https://doi.org/10.1177/1350506816632560>
- Alvarez, Teresa, Cristina C. Vieira, e Joanna Ostrouch-Kamińska. 2017. “Género, Educação e Cidadania: que ‘agenda’ para a investigação científica e para o ensino e a formação?” *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres* no. 36: 9–22. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>.
- Amâncio, Kerley Cristina Braz. 2013. “‘Lobby do batom’: uma mobilização por direitos das mulheres”. *Revista Trilhas da História* 3(5): 72–85.
- Anderson, Kate T., and Jessica Holloway. 2018. “Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy”. *Journal of Education Policy* 35(2): 188–221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>.
- Angermüller, Johannes, Dominique Maingueneau, and Ruth Wodak. 2014. “From structuralism to poststructuralism”. In *The discourse studies reader: main currents in theory and analysis*, edited by Johannes Angermüller, Dominique Maingueneau, and Ruth Wodak, 71–76. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Apple, Michael W. 2003. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Araújo, Helena C. 2010. “Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego.” In *Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal – Políticas e Circunstâncias*, organizado por Virgínia Ferreira, 217–245. Lisboa: CITE.
- Araújo, Luísa, e Maria de Lurdes Rodrigues. 2017. “Modelos de análise das políticas públicas.” *Sociologia, Problemas e Práticas* no. 83: 11–35. <https://doi.org/10.7458/SPP2017839969>
- Arnot, Madeleine e Jo-Anne Dillabough. 2002. “Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres”. *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, no. 7: 17–45.
- Azerêdo, Sandra. 1994. “Teorizando sobre gênero e relações raciais.” *Revista Estudos Feministas* N.E.: 203–216. [periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16103/14647](http://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16103/14647).
- Bacchi, Carol and Joan Eveline. 2010. *Mainstreaming politics: gendering practices and feminist theory*. Australia: University of Adelaide Press. <https://www.adelaide.edu.au/press/titles/integrating-innovation/integrating-innovation->

ebook.pdf.

- Bacchi, Carol and Susan Goodwin. 2016. *Poststructural policy analysis*. New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>.
- Bacchi, Carol. 1999. *Women, policy and politics: the construction of policy problems*. London: SAGE Publications Ltd. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0962629800000081>.
- \_\_\_\_\_. 2000. "Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us?" *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21(1): 45–57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson Education.
- \_\_\_\_\_. 2012. "Why study problematizations? Making politics visible." *Open Journal of Political Science* 02(01): 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>.
- \_\_\_\_\_. 2017. "Policies as gendering practices: re-viewing categorical distinctions." *Journal of Women, Politics and Policy* 38(1): 20–41. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2016.1198207>.
- Ball, Stephen J. 1993. "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13(2): 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>.
- \_\_\_\_\_. 2008. *The education debate*. Bristol: Policy Press. [www.corbis.com](http://www.corbis.com).
- \_\_\_\_\_. 2006. "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional." *Currículo Sem Fronteiras* 1384(2): 10–32. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).
- \_\_\_\_\_. 2011. "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional" In *Políticas Educacionais: Questões e Dilemas*, organizado por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, 21–53. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 2015. "What Is Policy? 21 Years Later: reflections on the possibilities of policy research." *Discourse* 36(3): 306–313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg e Annette Braun. 2016. "Levando o contexto a sério". In *Como as escolas fazem as políticas* organizado por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, 35-66. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ballarín Domingo, Pilar. 2013. "Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios." *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia* no. 8: 89–106. <http://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/7793/880-3189-1-PB.pdf?sequence=1>.
- Bandeira, Lourdes. 2004. *Unidad mujer y desarrollo*. CEPAL. Quito, Ecuador. <http://www.cepal.org/mujer/direccion/masacercade.asp>.
- Bartra, Eli. 2010. "Acerca de la investigación y la metodología feminista." In *Investigación Feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, dirigido por Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios, y Maribel Ríos Everardo, 67–78. México:

- UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Batista, Paulo Nogueira. 2009. “O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas Latino-Americanos.” In *Paulo Nogueira Batista: Pensando o Brasil: Ensaio e Palestras*, editado por Paulo Nogueira. Batista Júnior, 115–158. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão. <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>.
- Benavot, Aaron. 2005. “Education, gender, and economic development: a cross-national study.” In *Education and Gender Equality*, edited by Julia Wrigley, 27–50. UK: The Falmer Press, Taylor & Francis e-Library.
- Bento, Berenice. 2011. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.” *Estudos Feministas* 19(2): 548-559, maio-agosto.
- Berth, Joice. 2019. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen.
- Bielby, Denise D. Gender and Family Relations. 2006. In *Handbook of the Sociology of Gender* edited by Chafetz, Janet Saltzman, 391-406. Texas University of Houston: Springer.
- Biroli, Flávia. 2017. “Teorias feministas da política, empiria e normatividade.” *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* 102(102): 173–210. <https://doi.org/10.1590/0102-173210/102>.
- Bonham, Jennifer and Carol Bacchi. 2017. “Cycling ‘Subjects’ in Ongoing-Formation: the politics of interviews and interview analysis.” *Journal of Sociology* 53(3): 687–703. <https://doi.org/10.1177/1440783317715805>.
- Boni, Valdete e Jurema Quaresma. 2005. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.” *Em Tese* 2(1): 68–80. <https://doi.org/10.5007/18027>.
- Borges, André. 2003. “Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 18(52): 125-2017. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>
- Borges, Rafaela Oliveira, e Zulmira N. Borges. 2018. “Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas”. *Revista Brasileira de Educação* no. 23: 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230039>.
- Brah, Avtar. 2006. “Diferença, diversidade, diferenciação.” *Cadernos Pagu*, no. 26: 329–376. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332006000100014>.
- Bresser-Pereira, Luiz Carlos. 2008. “O Modelo estrutural de gerência pública.” *RAP Revista de Administração Pública Janeiro* 42 (2): 391–410.
- Buczek, Yohana Graziely de Oliveira e Noeli Maria Pereira. 2021. “Um ajuste (IN)justo: análise das recomendações do banco mundial para a educação brasileira no contexto do novo regime fiscal”. *Brazilian Journal of Development*. 7(5), 17-40. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n5-248>
- Calderipe, Márcia e Fátima Weiss de Jesus. 2017. “Educação e Gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus.” Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, ISSN 2179-510X.
- Caleffi, Renata. 2017. “O papel do telejornal na construção de políticas públicas paranaenses sob a perspectiva da greve dos professores de 2015.” *Intercom - Revista Brasileira de*

- Cappelle, Mônica Carvalho Alves, Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, e Carlos Alberto Gonçalves. 2003. “Análise de conteúdo e análise de discurso nas Ciências Sociais.” *Organizações Rurais & Agroindustriais* 5(1): 1–15. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000100016>.
- Carreira, Denise. 2016. “O informe Brasil - Gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais”. In *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, organizado por Denise Carreira... [et al.], 26-55. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas.
- Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. 2000. “Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.” *Cadernos de Pesquisa*, no. 110: 143–155. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742000000200006>.
- \_\_\_\_\_. 2004. “Modos de educação, gênero e relações Escola-Família.” *Cadernos de Pesquisa* 34(121): 41–58. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>.
- Carvalho, Maria Regina Viveiros de. 2018. *Perfil do Professor da educação básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Carvalho, Marília Pinto de. 2001. “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas.” *Revista Estudos Feministas*, no. 2: 554–574.
- \_\_\_\_\_. 1998. “Vozes masculinas numa profissão feminina”. *Revista Estudos Feministas*. 6(2): 1-17. <https://doi.org/10.1590/%25x>.
- Casimiro, Flavio Henrique Calheiros. 2020. *A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo*. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo.
- Cavaghan, Rosalind. 2016. “Bridging rhetoric and practice: new perspectives on barriers to gendered change”. *Journal of Women, Politics & Policy*, 38(1), 42-63. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2016.1198209>.
- César, Maria Rita de Assis, e André de Macedo Duarte. 2018. “Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios”. *Educar em Revista* no. 66: 141–155. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>.
- CIDM. 1999. “A abordagem integrada da igualdade de gênero (Mainstreaming): Enquadramento conceitual, metodologia e apresentação de ‘boas práticas.’” Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. <https://www.cig.gov.pt/>
- Coelho, Lina e Virgínia Ferreira. 2018. “Segregação sexual do emprego em Portugal no último quarto de século – Agravamento ou abrandamento?” *E-cadernos CES* [Online], 29. <https://doi.org/10.4000/eces.3205>
- Colling, Ana Maria. 2004. “Gênero e História. Um diálogo possível?” *Contexto e Educação*, no. 71/72: 29–43.
- Connell, Raewyn. 2016. “Como os regimes de gênero mudam dentro do Estado.” In *Gênero em Termos Reais*, editado por Raewyn Connell, 67–88. São Paulo: nVersos.
- Connell, Robert, e James Messerschmidt. 2013. “Masculinidade hegemônica: repensando conceitos”. *Estudos Feministas*, no. 21(1): 241-282.

- Cornejo-Valle, Mónica, y J. Ignacio Pichardo. 2017. “La ‘ideología de género’ frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español.” *Cadernos Pagu* no. 50: 1-37. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500009>.
- Cornell, Stephen and Hartmann, Douglas. 1998. *Ethnicity and Race: Making Identities in a Changing World*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Costa, Ana Paula. 2017. “Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE).” Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Costa, Sylvio de Sousa Gadelha. 2009. “Governamentalidade neoliberal, teoria do Capital Humano e empreendedorismo”. *Educação & Realidade*, 3(2): 171-186, maio-agosto.
- Crenshaw, Kimberlé. 1993. “Mapping the Margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color.” *Stanford Law Review* 43(6): 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- \_\_\_\_\_. 2002. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.” *Revista Estudos Feministas* 10(1): 171–188. <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>.
- Cunha, Luiz Antônio. “A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum”. *Educação e Sociedade*, 37(134): 266-284, jan.-mar. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016158352>
- Dal ’igna, Maria Cláudia. 2007. “Desempenho escolar de meninos e meninas: Há diferença?” *Educação em revista*, no. 46: 241–267. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200010>.
- Dale, Roger. 2010. “A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização.” *Educação e Sociedade* 31(113): 1099–1120. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400003>.
- Dalmoro, Marlon, e Kelmara Mendes Vieira. 2013. “Dilemas na construção de Escalas Tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados?”. *Revista Gestão Organizacional*. no. 6: 161-174.
- Deem, Rosemary and K Brehony. 2000. “Education policy-making and analysis: diverse viewpoints.” In *Routledge International Companion to Education*, edited by Bob Moon, Miriam Ben-Peretz, and Sally Brown, 193–202. London & New York: Routledge.
- Dillabough, Jo-anne and Madeleine Arnot. 2001. “Feminist Sociology of Education: dynamics , debates and directions.” In *Sociology of Education Today*, edited by Jack Demaine, 30–48. London: Palgrave.
- Durães, Sarah Jane Alves. 2012. “Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero”. *Educação e Sociedade*, 33 (118): 271-288, jan.-mar.
- Durnova, Anna and Philippe Zittoun. 2013. “Les approches discursives des politiques publiques.” *Revue Française de Science Politique* 63(3): 569–577. <https://doi.org/10.3917/rfsp.633.0569>.
- Eisner, Elliot W. 2005. *Reimagining Schools*. USA and Canada: Routledge Taylor & Francis Group.
- Farah, Marta Ferreira Santos, Ana Paula Rodrigues Diniz, Mariana Mazzini Marcondes, Laís

- Menegon Youssef, e Maria Camila Florêncio da Silva. 2018. “Gênero e política pública: panorama da produção acadêmica no Brasil (1983-2015).” *Cadernos EBAPE.BR* 16(3): 428–443. <https://doi.org/10.1590/1679-395164868>.
- Farah, Marta Ferreira Santos. 2004. “Gênero e políticas públicas.” *Revista Estudos Feministas* 12(1): 47–71. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100004>.
- \_\_\_\_\_. 2018. “Gênero e política pública: panorama da produção acadêmica no Brasil (1983-2015).” *Cadernos EBAPE.BR* 16(3): 428–443. <https://doi.org/10.1590/1679-395164868>.
- Fennell, Shailaja. 2008. “Contested gender frameworks: economic models and provider perspectives on education.” In *Gender Education and Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*, edited by Shailaja Fennell and Madeleine Arnot, 35–50. USA and Canada: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939598>.
- Ferreira, Eduardo Carvalho. 2020. “Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil?” *Educação e Pesquisa*, v. 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214975>.
- Ferreira, Virgínia. 1986. “O inquérito por questionário.” In *Metodologia das Ciências Sociais*, organizado por Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. 1993. “Padrões de segregação das mulheres no emprego – Uma análise do caso português no quando europeu”. In *Portugal: um retrato singular*, organizado por Boaventura de Sousa Santos. Porto: Edições Afrontamento, 231-257.
- \_\_\_\_\_. 2000. “A globalização das políticas de igualdade entre os sexos.” *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres* 3(2): 13–42. <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/a-globalizacao-das-politicas-de-igualdade-entre-os-sexos>.
- \_\_\_\_\_. 2004. “Relações Sociais de Sexo e Segregação do Emprego: Uma Análise da Feminização dos Escritórios em Portugal”, [Cap. 4], 359-464. Tese de Doutoramento. Coimbra: FEUC-UC.
- Fischman, Gustavo E., Stephen J. Ball, and Silvina Gvirtz. 2005. “Toward a neoliberal education? Tension and change in Latin America.” In *Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America*, edited by Gustavo E. Fischman, Stephen J. Ball, and Silvina Gvirtz, 1–18. New York and London: Taylor & Francis e-Library.
- Forde, Christine. 2014. “Is ‘gender-sensitive education’ a useful concept for educational policy?” *Cultural Studies of Science Education* 9(2): 369–376. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9432-0>.
- Foucault, Michel. 1991. *Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori*. Edited by J. Goldstein and J. Cascaito. New York: Semiotext(e).
- \_\_\_\_\_. 1999. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_. 2008a. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. 2008b. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Microfísica do poder*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal.

- Fraser, Nancy. 2009. “O feminismo, o capitalismo e a astúcia da História.” *Mediações - Revista de Ciências Sociais* 14(2): 11–33. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p11>.
- Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Priscila. 2018. “‘Ideologia de gênero’ e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo.” *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, no. 37: 33–46. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.03>.
- \_\_\_\_\_. 2021. “Gênero, Ideologia e Poder: uma análise crítica dos discursos parlamentares sobre a política educativa no Brasil.” *Revista de Estudos em Educação e Diversidade* 2 (3): 230–248.
- Freire, Priscila e Virgínia Ferreira. 2021. “Desigualdade de gênero na educação: a classe social na perspectiva interseccional”. *Ces Contexto*. Debates. Julho, Nº 29. ISSN 2182-908X.
- Frigotto, Gaudêncio. 2017. *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Germano, Idilva Maria Pires, Rebeca Áurea Ferreira Gomes Monteiro, e Mariana Tavares Cavalcanti Liberato. 2018. “Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino.” *Psicologia: Ciência e Profissão* 38(2): 27–43. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212310>.
- Gomes, Nilma Lino. 1996. “Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade.” *Cadernos Pagu - Raça e Gênero*, no. 6/7: 67–82. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 2000. “Movimento negro e educação.” *Revista Brasileira de Educação* v. 15: 134–158. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782000000300009>.
- Gonçalves, Suzane da Rocha Vieira, Maria Renata Alonso Mota, e Simone Barreto anadon. 2020. “A Resolução Cne/Cp N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.” *Formação em Movimento* 2 (4): 360–379. <https://doi.org/10.38117/2675-181x.formov2020.v2i2n4.360-379>.
- Heilborn, Maria Luiza e Bila Sorj. 1999. “Estudos de gênero no Brasil.” In *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*, organizado por Sérgio Miceli, 183–221. São Paulo: Editora Sumaré.
- Hernández-Pozo, María Del Rocío, and Lourdes Elena Fernández-Rius. 2013. “Scientometric analysis of research from a feminist perspective.” *Acta Colombiana de Psicología* 16(2): 31–46. <https://doi.org/10.41718/ACP.2013.16.2.3>.
- Hirata, Helena. 2014. “Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.” *Tempo Social* 26(1): 61–73. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>.
- hooks, bell. 2000. “Eros, erotismo e o processo pedagógico.” In *O corpo educado pedagogias da sexualidade*, organizado por Guacira Lopes Louro, 113–123. Belo Horizonte: Edição Autêntica.
- Jinkings, Ivana, Kim Doria e Murilo Cleto (org.). 2016. *Por que gritamos golpe? Para entender*

*o impeachment e a crise*. 1. ed. - São Paulo: Boitempo.

- Junqueira, Rogério D.. 2017. “‘Ideologia de gênero’: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista”. In *Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações*, organizador por Dias, Alfrancio F., Elza F. Santos e Maria Helena S. Cruz (org.), 45-58. Aracaju: IFS.
- Krawczyk, Nora. 2002. “A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais”. *Revista Brasileira de Educação*. no. 19: 43-169, Jan/Fev/Mar/Abr.
- Kuenzer, Acacia Zeneida 2021. “A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo”. In *Trabalho docente sob fogo cruzado*, organizado por Jonas Magalhães ... [et al.], 235-250. - 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Labrecque, Marie France. 2010. “Transversalização da perspectiva de gênero ou instrumentalização das mulheres?” *Revista Estudos Feministas* 16(3): 901–912.
- Lave, Jean. 2015. “Aprendizagem como/na prática.” *Horizontes Antropológicos* 21(44): 37–47. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832015000200003>.
- Leher, Roberto. 2019. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. 1.ed. – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular.
- Lins, Beatriz Accioly, Bernardo Fonseca Machado, e Michele Escoura. 2016. “Entre o azul e o cor de Rosa: normas de gênero.” In *Diferentes, Não Desiguais: a questão de gênero na Escola*, editado por Beatriz A. Lins, Bernardo F. Machado e Michele Escoura, 15–24. São Paulo: Reviravolta.
- Libâneo, José Carlos. 2012. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. *Educação e Pesquisa* 38 (1): 13-28.
- Locatelli, Cleomar e Júlio Emílio Diniz-Pereira. 2019. “Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério.” *Cadernos de Pesquisa* 26(3): 225–243. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>.
- Lopes, Maura Corcini e Maria Cláudia Dal’igna. 2012. “Subjetividade docente, inclusão e gênero.” *Educação e Sociedade* 33(120): 851–867. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300011>.
- Louro, Guacira Lopes (org<sup>a</sup>). 2000. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lovenduski, Joni. 2005. “Introduction: State Feminism and the Political Representation of Women.” In *State Feminism and Political Representation*, edited by Joni Lovenduski, 1–19. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490996>.
- Luna, Naara. 2017. “A criminalização da ‘ideologia de gênero’: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015”. *Cadernos Pagu*, no 50. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500018>.
- Macedo, Elizabeth. 2018. “‘A Base é a Base’. E o currículo o que é?” In *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e Perspectivas*, organizado por Márcia Angela da S.

- Aguiar e Luiz Fernandes Dourado, 28–34. Recife: ANPAE. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.900>.
- Madsen, Nina. 2008. “A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007).” *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília.
- Machado, Maria das Dores Campos. 2018. “O discurso cristão sobre a ‘ideologia de gênero’”. *Revista Estudos Feministas* 26(2): 1-18. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>.
- Mainardes, Jefferson, Márcia dos Santos Ferreira, e César Tello. 2011. “Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.” In *Políticas Educacionais: Questões e Dilemas*, organizado por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, 143–172. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, Jefferson. 2018. “Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.” *Laplage em Revista* 4(1): 186-201. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201841399p.186-201>.
- Marcondes, Mariana Mazzini, Ana Paula Rodrigues Diniz, e Marta Ferreira Santos Farah. 2018. “Transversalidade de gênero: uma análise sobre os significados mobilizados na estruturação da política para mulheres no Brasil.” *Revista do Serviço Público* 69(2): 36–62. <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i2.2297>.
- Mariano, Silvana Aparecida. 2008. “Modernidade e crítica da modernidade: a sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise.” *Cadernos Pagu*, no. 30: 345–372. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332008000100018>.
- Marques, Joana Brás Varanda, e Denise de Freitas. 2018. “Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em educação.” *Pro-Posições* 29(2): 389–415. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0140>.
- Mascaro, Alysson Leandro. 2018. *Crise e golpe*. 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Mello, Janine, e Danusa Marques. 2019. “Elementos para uma tipologia de gênero da atuação estatal: visões do estado sobre as mulheres e políticas públicas no Brasil.” *Ipea* no. 2441(66): 1-66, Brasília e Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea.
- Menicucci, Telma, e Sandra Gomes. 2018. *Políticas Sociais: conceitos, trajetórias e a experiência brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Mesquita, Juliana Schneider e Juliana Cristina Teixeira. 2019. “Teto de Vidro: por que as discussões pararam no tempo? Um olhar sob a perspectiva da interseccionalidade”. X Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Administração (Anais Eletrônicos), 1-11, Fortaleza, Ceará: EnEO.
- Miguel, Ana de. 2015. *Neoliberalismo Sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Miranda, Cynthia Mara e Ana Paula dos Santos. 2017. “Lute como uma menina: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016.” *Revista Observatório*, 3(6): 417-444. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p417>.
- Miskolci, Richard. 2018. “Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à

- ‘ideologia de gênero.’” *Cadernos Pagu*, no. 53 (June). <https://doi.org/10.1590/18094449201800530002>.
- Miskolci, Richard, e Maximiliano Campana. 2017. “‘Ideologia de gênero’: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo”. *Sociedade e Estado* 32 (3): 573–591. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.320300>
- Moreira, Jani Alves da Silva, Telma Adriana Pacifico Martineli *et al.* 2020. “Banco Mundial e as recomendações atuais para as políticas educacionais no Brasil”. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, 10(14): 1-18. <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-90622>.
- Morley, Louise. 1995. “Empowerment and the New Right.” *Youth and Policy*, no. 51: 1–10.
- Mottin, Karina Veiga. 2019. “A ‘ideologia de gênero’ através das narrativas da assembleia legislativa do paraná: o caso do plano estadual de educa o.” *Disserta o de Mestrado*. Universidade Federal do Paraná.
- Noronha, Maria Izabel Azevedo. 2016. “Boletim Especial. Plano Estadual de Educa o.” *Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo*, 2016. Disponível em [www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br). [Consultado em 04 de março de 2019].
- Oliveira, Gabriel, Loiola Benigno, Diego Mota Vieira, and Jessica Eloísa de Oliveira. 2021. “Desigualdade de gênero nos estados brasileiros e análise dos stakeholders do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.” *RAP Revista de Administra o Pública* 55 (2): 483–501. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220190398>.
- Papa, Fernanda de Carvalho. 2012. “Transversalidade e políticas públicas para mulheres no Brasil – Percursos de uma pr -política”. *Disserta o de Mestrado*. Escola de Administra o de Empresas de São Paulo.
- Paternotte, D, e R Kuhar. 2018. “‘Ideologia de gênero’ em movimento.” *Psicologia Política* 18(43): 503–523. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a05.pdf>. [Consultado em 10 de junho de 2018].
- Paula, Alisson Slider do N. de; Karla Raphaela Costa Pereira *et al.* 2019. “Moderniza o conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais: a crise na educa o brasileira”. *Cadernos GPOSSHE On-liner*, 2(1): 26-45. <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1539>
- Pena, Maria Valéria Junho, Maria C. Correira. 2003. *A questão de gênero no Brasil*. Brasília: Banco Mundial; Rio de Janeiro: Cepia.
- Persell, Caroline Hodges, Carrie James, Trivina Kang, and Karrie Snyder. 2006. “Gender and education in global perspective.” In *Handbook of the Sociology of Gender*, edited by Janet Saltzman Chafetz, 407–440. Houston, Texas: Springer.
- Peters, Michael. 2000. *Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença*. Belo Horizonte: Aut ntica.
- Phillips, Anne. 2011. “O que h  de errado com a democracia liberal?” *Revista Brasileira de Ci ncia Política*, no. 6: 339–363. <https://doi.org/10.1590/s0103-33522011000200013>.
- Pinkasz, Daniel y Guillermina Tiramonti. 2006. “Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina.” In *Equidad de Gênero y Reformas Educativas*,

- dirigido por Caviedes *et al*, 51–98. Santiago do Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO. Disponível em [www.hexagrama.cl](http://www.hexagrama.cl). [Consultado em 13 de agosto de 2018].
- Power, Sally. 2006. “O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no estado para explicar práticas e políticas educacionais.” *Olhar de Professor* 9(1): 11–30. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490102>. [Consultado em 21 de dezembro de 2019].
- Pronko, Marcela. 2015. “O Banco Mundial no campo internacional da educação.” In *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*, organizado por João Márcio M. Pereira e Marcela Pronko, 89–112. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>. [Consultado em 04 de dezembro de 2019].
- Reis, Toni e Edla Eggert. 2017. “Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.” *Educação & Sociedade* 38(138): 9–26. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>.
- Resende, Viviane de Melo. 2006. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto.
- Ricoldi, Arlene e Amélia Artes. 2016. “Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios”. *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, no. 33: 149-161. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10>
- Rizza, Juliana Lapa e Paula Regina Costa Ribeiro. 2017. “Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas”. In *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*, organizado por Ribeiro, Paula Regina Costa e Joanalira Corpes Magalhães, 53-70. Rio Grande: Ed. da FURG.
- Rocha, Décio, e Bruno Deusdará. 2005. “Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória.” *ALEA* 7(2): 305–322. <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>
- Rocha, Maria Custódia Jorge. 2007. *Educação, gênero e poder. uma análise política, sociológica e organizacional*. Braga: FCT.
- \_\_\_\_\_. 2009. “Políticas e medidas legislativas de gênero em educação: A União Europeia e Portugal.” In *Gênero, Educação e Política: múltiplos olhares*, organizado por Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, 75–111. São Paulo: Ícone.
- Rosemberg, Fúlvia. 2001a. “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica.” *Educação e Pesquisa* 27(1): 47–68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100004>.
- \_\_\_\_\_. 2001b. “Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.” *Revista Estudos Feministas* 9(2): 515–540. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>.
- \_\_\_\_\_. 2013. “Mulheres educadas e a educação das mulheres.” In *Nova História das mulheres no Brasil*, organizado por Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro, 358–386. São Paulo: Contexto.
- Rotondano, Érica Vidal. 2019. “Trabalho de formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação de Manaus.” Tese de Doutorado. Instituto de Medicina Social do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Amazonas.
- Rua, Maria das Graças. 2013. *Para aprender Políticas Públicas*. Instituto de Gestão Economia e

- Políticas Públicas. Disponível em [http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para\\_aprender\\_políticas\\_publicas-2013.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_políticas_publicas-2013.pdf). [Consultado em 05 de outubro de 2018].
- Salcedo, Ruth Amanda Cortés. 2011. “La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa”. In *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*, dirigido por Salcedo, R.A.C.; Marín-Díaz, D.L., 17-34. Bogotá: Idep.
- Salem, Sara. 2018. “Intersectionality and its discontents: intersectionality as traveling theory”. *European Journal of Women’s Studies*, 25(4): 403–418. <https://doi.org/10.1177/1350506816643999>
- Salvador, Evilasio S. e Silvia Cristina Yannoulas. 2013. “Orçamento e financiamento de políticas públicas: questões de gênero e raça”. *Revista Feminismos*. 1(2): 1-28 mai-ago. Disponível em <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/19/52>. [Consultado em 18 de outubro de 2021].
- Santos, José Alcides Figueiredo. 2009. “Discrepâncias de gênero no valor econômico da educação.” *Teoria e Sociedade* 1 (17): 9–31.
- Sanfelice, José Luís. 2010. “A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos.” *Nuances: Estudos sobre Educação* 17(18): 146–159. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.730>.
- Santos, Gina Gaio. 2010. “Gestão, trabalho e relações sociais de gênero.” In *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal – Políticas e Circunstâncias*, organizado por Virgínia Ferreira, 99-138. Lisboa: CITE.
- Santos, Maria Helena. 2017. “Desigualdades de gênero em profissões qualificadas e resistências à mudança. Um percurso de investigação”. In *Gêneros e Sexualidades: Interseções e Tangentes*, organizado por João Manuel de Oliveira, e Lígia Amâncio, 55-74. Lisboa: Centro de Investigação e Intervenção Social.
- Santos, Yumi Garcia dos. 2006. “A implementação dos órgãos governamentais de gênero no Brasil e o papel do movimento feminista: o caso do Conselho Estadual da condição feminina de São Paulo.” *Cadernos Pagu*, no. 27: 401–426. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332006000200015>.
- Sardenberg, Cecília Maria Bacellar. 2018. “O pessoal é político: Conscientização Feminista e Empoderamento de Mulheres”. *Inclusão Social* 11(2): 15-29. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4106>. [Consultado em 10 de setembro de 2021].
- Saura, Geo. 2016. “Neoliberalismo como discurso: la evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía”. *Educación, Sociedade e Culturas*, no. 47:11-30. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.185>.
- Saviani. 2008. “O legado educacional do regime militar.” *Cadernos CEDES* 28(76): 291–312. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622008000300002>.
- \_\_\_\_\_. 2011. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Scott, Joan W. 1992. “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista.” *Debate Feminista* no. 5: 85–104. Disponível em

[http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/gtps\\_scott\\_unidad\\_1.pdf](http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/gtps_scott_unidad_1.pdf). [Consultado em 02 de março de 2018].

- Secchi, Leonardo. 2016. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning.
- Shiroma, Eneida Oto, Roselane Fátima Campos, and Rosalba Maria Cardoso Garcia. 2005. “Decifrar Textos Para Compreender a Política: Subsídios Teórico-Metodológicos Para Análise de Documentos.” *Perspectiva* 23 (2): 427–46. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Shirona, Eneida Oto, Rosalba Maria Cardoso Garcia, e Roselane Fátima Campos. 2011. “Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos Pela Educação.” In *Políticas Educacionais: questões e dilemas*, organizado por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, 222–247. São Paulo: Cortez.
- Silva, Amanda Moreira da. 2021. “O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos” In *Trabalho docente sob fogo cruzado*, organizado por Jonas Magalhães ... [et al.], 84-103. – 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Silva, Ivanderson Pereira. 2018. “Em busca dos significados para a expressão ‘Ideologia de Gênero’”. *Educação em Revista* no. 34: 1-30. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190810>.
- Silva, Maria Gabriela Evangelista Soares da. 2016. “A marginalização da participação da mulher nas ciências através da Academia Brasileira de Ciências”. 15º Seminário Internacional de História da Ciências e da Tecnologia. (Anais Eletrônicos) Florianópolis, Santa Catarina, 16 a 18 de nov. Disponível em: [https://www.15snhct.sbhct.org.br/resources/anais/12/1470233174\\_ARQUIVO\\_MariaGabrielaEvangelista.pdf](https://www.15snhct.sbhct.org.br/resources/anais/12/1470233174_ARQUIVO_MariaGabrielaEvangelista.pdf). [Consultado em 12 de setembro de 2021].
- Silva, Tauana Olivia Gomes e Cristina Scheibe Wolff. 2019. “O protagonismo das mulheres negras no Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (1983-1988).” *Cadernos Pagu*, no. 55: 1-33. <https://doi.org/10.1590/18094449201900550012>.
- Singer, André. 2013. “Classes e ideologias cruzadas.” *Novos Estudos - CEBRAP* no. 97: 23–40.
- Sinnes, Astrid T, and Marianne Løken. 2014. “Gendered education in a gendered world: looking beyond cosmetic solutions to the gender gap in science.” *Cultural Studies of Science Education* 9(2): 343–364. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9433-z>.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2007. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.” *Novos Estudos CEBRAP* 78(79): 71–94. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>.
- Souza, Ângelo Ricardo de. 2007. “Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49(2): 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4922101>.
- Souza, Celina. 2006. “Políticas Públicas: uma revisão da literatura.” *Sociologias*, no. 16: 20–45. <https://doi.org/10.1590/s1517-45222006000200003>.
- Souza, Donaldo Bello de, e Janaína Specht da Silva Menezes. 2016. “Acompanhamento e avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2010.” *Educação & Realidade* 41(2): 313–334. <https://doi.org/10.1590/2175-623650693>.

- Souza, Jhonatan Uelson Pereira, e Francisca das Chagas Silva Lima. 2012. “Planejamento educacional no Estado do Maranhão: análise das propostas para a educação básica do Programa de Governo de Roseana Sarney.” *RBPAAE* 28(2): 455–477. <https://doi.org/10.21573/vol28n22012.37416>.
- Souza, Jessé. 2019. *A elite do atraso*. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Steil, A. V. 1997. “Organizações, gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro”. *RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 32(3): 62-69.
- Stromquist, Nelly P. 1996. “Políticas Públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas.” *Revista Brasileira de Educação* no. 1: 27–49.
- \_\_\_\_\_. 2005. “While gender sleeps. Neoliberalism’s impact on educational policies in Latin America.” In *Toward a Neoliberal Education? Tension and change in Latin America*, edited by Gustavo E. Fischman, Stephen J. Ball, and Silvina Gvirtz, 199–226. New York and London: Taylor & Francis e-Library.
- \_\_\_\_\_. 2006. “Una cartografía social del género en educación.” *Educación e Sociedade* 27(95): 361–383.
- Suárez, Mireya. 1997. “A problematização das diferenças de gênero e a Antropologia.” In *Gênero e Ciências Humanas: Desafio às Ciências desde a perspectiva das mulheres*, organizado por Neuma Aguiar, 31–48. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos.
- Tefera, Adai A., Jeanne M. Powers, and Gustavo E. Fischman. 2018. “Intersectionality in education: a conceptual aspiration and research imperative.” *Review of Research in Education* 42(1): vii–xvii. <https://doi.org/10.3102/0091732X18768504>.
- Teles, Maria Amélia de Almeida. 1999. *Breve História do Feminismo no Brasil*. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense.
- Tello, Cesar, e Jefferson Mainardes. 2014. “A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento.” *Educación e Filosofia* v. 28: 155-179. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v28nespeciala2014-p155a179>.
- Toldy, Teresa Martinho. 2010. “A violência e o poder da(s) palavra(s): A religião cristã e as mulheres”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* no. 89: 171–183.
- Torres, Michelangelo. 2020. “Um balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro”. In *Giros à direita: análises e perspectivas sobre o campo libero-conservador*, organizado por Faria, Fabiano Godinho e Mauro Luiz B. Marques, 159-173. Sobral, CE: Sertão Cult.
- Unbehaum, Sandra. 2014. “As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação.” Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Vaggione, Juan Marco. 2012. “A ‘cultura de la vida’. Desplazamientos estratégicos del activismo católico conservador frente a los derechos sexuales y reproductivos”. *Religião e Sociedade* 32(2): 57-80. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rs/v32n2/04.pdf>. [Consultado em 10 de junho de 2018].

- Varela, Cristina Monteggia Ribeiro Paula Regina Costa. 2017. “Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual.” In *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*, organizado por Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães, 11–24. Rio Grande: Ed. da FURG.
- Vaz, Daniela Verzola. 2010. “Segregação hierárquica de gênero no setor público brasileiro”. *Nota técnica. Mercado de trabalho*. N.42: 27-36. Brasília: IPEA.
- Veiga, Cynthia Greive. 2002. “A escolarização como projeto de civilização.” *Revista Brasileira de Educação*, no. 21: 90-103. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000300008>.
- Vianna, Cláudia Pereira. 2001. “O sexo e o gênero da docência”. *Cadernos pagu* (17/18) 2001/02: 81-103.
- \_\_\_\_\_. 2011. “Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais.” Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2016.tde-20102016-162243>.
- \_\_\_\_\_. 2012. “Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.” *Pro-Posições* 23(2): 127–143. <https://doi.org/10.1590/s0103-73072012000200009>.
- Vianna, Claudia e Sandra Unbehaum. 2006. “Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.” *Educação & Sociedade* 27(95): 407–428. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000200005>.
- Vieira, José Jairo, Carla Chagas Ramalho, e Andréa Lopes da Costa Vieira. 2017. “A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero.” *Revista on Line de Política e Gestão Educacional* 21(1): 64–80. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>.
- Vieira, Sofia Lerche. 2007. “Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples.” *RBPAAE*. 23(1): 53–69. <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013>.
- Vuletich, Heidi A., Beth Kurtz-Costes, Erin Cooley, and B. Keith Payne. 2020. “Math and language gender stereotypes: age and gender differences in implicit biases and explicit beliefs.” *PLoS ONE* 15 (9): 1–23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238230>.
- Walby, Sylvia, Jo Armstrong, and Sofia Strid. 2012. “Intersectionality: multiple inequalities in Social Theory.” *Sociology* 46(2): 224–240. <https://doi.org/10.1177/0038038511416164>.
- Yannoulas, Silvia. 2011. “Feminização ou feminilização? Apontamento em torno de uma categoria”. *Temporalis*, 11(22): 271-292.
- Young, Iris Marion. 2012. “O ideal da imparcialidade e o público cívico.” *Revista Brasileira de Ciência Política*, no. 9: 169–203. <https://doi.org/10.1590/s0103-33522012000300007>.
- Zelizer, Viviana. 2012. “A economia do care”. In *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*, organizado por Hirata, Helena e Nadya Araujo Guimarães. São Paulo: Atlas.

## Fontes documentais

- Abreu, Márcia e Marcos Cordioli (organização). 2011. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): Projeto em Tramitação no Congresso Nacional/ PL Nº 8.035 /2010*. Ministério da Educação do Brasil. Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Biblioteca. Brasília.
- Articulações de Mulheres Brasileiras (AMB). 2011. *Políticas públicas para a igualdade: balanço de 2003 a 2010 e desafios do presente*. Secretaria. Brasília: CFEMEA.
- Brasil. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação.
- . 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- . 2001. *Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. [Consultado em 19 de abril de 2018].
- . 2002. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília.
- . 2006. *Lei 11.340, de 7 de Agosto de 2006*. Brasília: Presidência da República.
- . 2009. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/Es Em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo*. Rio de Janeiro; Brasília: CEPESC; SPM.
- . 2011a. *O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias*. Brasília: Ministério da Educação.
- . 2011b. *Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres*. Secretaria. Brasília: Ideal Gráfica e Editora.
- . 2013. *Estatuto da Juventude: Atos Internacionais e Normas Correlatas*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- . 2014. *Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei Nº 13.005 de 25 de Junho de 2014*. Edições Câmara. Brasília: Ministério da Educação.
- . 2015. *Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília.
- . 2015. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. 1º Versão*. Brasília: Ministério da Educação.
- . 2016. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional*

- de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- . 2016. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. 2º Versão. Brasília: Ministério da Educação.
- . 2017. *Base Nacional Comum Curricular. Educação É a Base*. Ministério da Educação. 3º Versão. Brasília: MEC.
- . 2019. *Resolução Nº 22, de 7 de Novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília.
- . 2019. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8069, de 13 de Julho de 1990*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.
- Brasil. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional Promulgado em 5 de Outubro de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.
- . 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação.
- . 2015. *Portaria Nº 916, de 9 de Setembro de 2015*. Brasília: Ministério da Educação.
- . 2016. *Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018*. Brasília: INEP.
- . 2018. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018*. Brasília: INEP.
- . 2019. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018*. Brasília: INEP.
- Câmara Municipal de Manaus. 2017. *Lei Nº 439, de 3 de Março de 2017*. Manaus, AM: Diário Oficial do Legislativo Municipal.
- CEPAL. 2017. *Estratégia de Montevideú para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no Âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030*. Santiago do Chile: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
- Governo do Estado de São Paulo. 2016. *Plano Estadual de Educação de São Paulo - Lei Nº 16.279, de 8 de Julho de 2016*. Diário Oficial de São Paulo 126(127): 1–42.
- Governo do Estado do Amazonas. 2015a. “Sistema de avaliação do desempenho educacional do Amazonas”. SADEAM. *Revista Contextual*. ISSN 2238-0264
- . 2015b. *Plano Estadual de Educação Do Amazonas - Lei Nº 4.183, de 26 de*

- Junho de 2015*. Diário Oficial do Estado do Amazonas, no. 33.069: 1–150.
- . 2008. *Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE/AM*. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino; Conselho Estadual de Educação. Diário Oficial do Amazonas.
- Governo do Estado do Maranhão. 2014. *Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão PEE-MA - Lei Nº 10.099, de 11 de Junho de 2014*. Diário Oficial Do Maranhão, no. 111: 1–30.
- Governo do Estado do Paraná. 2015. *Plano Estadual de Educação do Paraná*. Diário Oficial do Paraná, 1–107.
- IBGE. 2016. *Estatísticas de Gênero – Indicadores Sociais de Mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>. [Consultado em 13 de março de 2019].
- a. 2019. *Perfil dos Estados Brasileiros: 2018*. Rio de Janeiro: IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101667>. [Consultado em 14 de março de 2019]
- b. 2019. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais.
- INEP. 1999. *EFA 2000 Educação para Todos: Avaliação do Ano 2000, Informe Nacional*. Brasília: INEP.
- OCDE. 2019. *O que está por trás da desigualdade de gênero na educação? Pisa Em Foco*. Disponível em [www.oecd.org](http://www.oecd.org). [Consultado em 7 de maio de 2019].
- ONU. 1995. *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher*. Pequim. Disponível em [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao\\_pequim.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf) [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_beijing.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf). [Consultado em 12 de julho de 2018].
- . 2015. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A/Res/70/1*. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Disponível em [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E). [Consultado em 29 de março de 2019].
- . 2016. *Glossário de Termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar Todas as Mulheres e Meninas. Organização Das Nações Unidas*. Vol. 1. Brasília: Nações Unidas no Brasil.
- Organización Internacional del Trabajo. 2016. *Las mujeres en el trabajo: Tendencias de*

2016. Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT. ISBN 978-92-2-331089-9 (pdf web). Disponível em [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_483214.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf) [Consultado em 19 de abril de 2020].

Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas. 2013. Coordenação do Curso de Ciências Biológicas; Núcleo Docente Estruturante. Universidade do Estado do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais. 2012. Coordenação do Curso de Ciências Naturais. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física. 2004. Coordenação do curso de Educação Física. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. 2015. Coordenação do Curso de Geografia; Núcleo Docente Estruturante. Universidade do Estado do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia. 2011. Coordenação do Curso de Filosofia. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. 2010. Coordenação do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. 2018. Coordenação do Curso de Artes Visuais. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. 2011. Coordenação do Curso de Geografia. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa. 2019. Coordenação do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. 2013. Coordenação do Curso de Letras Língua Portuguesa; Núcleo Docente Estruturante. Universidade do Estado do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. 2018. Coordenação do Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Coordenação do Curso de Pedagogia. 2017. Núcleo Docente Estruturante. Universidade do Estado do Amazonas.

Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Matemática. 2013. Coordenação do Curso de Matemática; Núcleo Docente Estruturante. Universidade do Estado do Amazonas.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. 2010. Coordenação do Curso de Música. Universidade Federal do Amazonas

- Projeto Político Pedagógico do Curso em Letras – Língua e Literatura Francesa. 2016. Coordenação do Curso de Letras – Língua e Literatura Francesa. Universidade Federal do Amazonas.
- Santos, Rhaiza, Tamara Zazera Rezende, e Mariane Martins Batista. 2018. *Plano Estadual dos Direitos da Mulher: 2018-2021*. Paraná: Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social.
- Unesco. 2001. *Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar*. UNESCO CONSED Ação Educativa. Brasília. Disponível em <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.78>. [Consultado em 22 de maio de 2019].
- . 2016. *Educação 2030 - Declaração de Incheon Marco de Ação*. United Nations Education Scientific and Cultural Organization, 86. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656%0Ahttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). [Consultado em 23 de maio de 2019].

### Fontes jornalísticas

- Almeida, Cássia. 2018. “Mulheres são minoria entre reitores e nas bolsas de pesquisa mais prestigiadas.” *Jornal O Globo*.  
<https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-sao-minoria-entre-reitores-nas-bolsas-de-pesquisa-mais-prestigiadas-22336228>.
- Atual Amazonas. 2018. “TJAM suspende artigos de lei que veta debate sobre gênero sexual nas escolas de Manaus.” [atualamazonas.com.br](http://atualamazonas.com.br).  
<https://amazonasatual.com.br/tjam-suspende-artigos-de-lei-que-veta-debate-sobre-genero-sexual-nas-escolas-de-manaus/>.
- Beghin, Nathalie. “O PPA do governo Bolsonaro: 4 anos de miséria”.  
<https://www.inesc.org.br/o-ppa-do-governo-bolsonaro-4-anos-de-miseria/>
- Brilhante, Nelson. 2015. “Plano Estadual de Educação tem 22 metas para melhorias na qualidade do ensino.” *acritica.com*.  
<https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/plano-estadual-de-educacao-tem-22-metas-para-melhorias-na-qualidade-do-ensino>.
- Cavalcante, Larissa. 2019. “TJ-AM considera inconstitucional lei que proíbe discussão de gênero em escolas.” *acritica.com*.  
<https://www.acritica.com/channels/manaus/news/tj-am-considera-inconstitucional-lei-que-proibe-discussao-de-genero-em-escolas-de-manaus>.
- Chade, Jamil. 2019. “Itamaraty censura até 2024 documentos sobre sua política sobre gênero.” *UOL Notícias*.  
<https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/09/09/itamaraty-censura-ate-2024-documentos-sobre-sua-postura-relativa-a-genero/>.

- Ferreira, Lola. “Pouco dinheiro gasto por ministério de Damares em 2020 impacta mulheres e LGBTQ+ e gera temor sobre futuro da pasta”.  
<https://www.generonumero.media/orcamento-damares-2020-mulheres-lgbt/>
- G1 AM. 2015. “G1 - Câmara aprova Plano de Educação sem identidade de gênero, em Manaus - Notícias em Amazonas.” *globo.com*.  
<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2015/06/camara-aprova-plano-de-educacao-sem-identidade-de-genero-em-manaus.html>.
- Lima, Daniela. 2003. “Uma luta pela igualdade.” *Correio Braziliense*, October 28.  
[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres).
- Redação RBA. “Justiça proíbe Bolsonaro de atentar contra dignidade de Paulo Freire”. Rede Brasil Atual. <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/09/justica-proibe-bolsonaro-de-atentar-contradignidade-de-paulo-freire/>
- Silva, Vitória Régia da, Maria Martha Bruno, e Flávia Bozza Martins. 2019. “Ingresso de mulheres indígenas nas universidades cresce 620% desde 2009.” *Gênero e Número*. [www.generonumero.media/ingresso-de-mulheres-indigenas-nas-universidades-cresce-620-desde-2009/](http://www.generonumero.media/ingresso-de-mulheres-indigenas-nas-universidades-cresce-620-desde-2009/).

## Anexos

Anexo I - Quadro 10: Conjunto de propostas de maior consenso entre os/as stakeholders

Adoção de regimes de trabalho flexíveis e gentis com as professoras mães de nenéns até 2 anos
Programas de proteção à maternidade das servidoras das secretarias de educação
Salas de amamentação nas escolas para as servidoras
Creches exclusivas para filhos de servidores da educação pública por zona distrital
Cursos de aperfeiçoamento para os docentes
Desenvolver uma lei de paridade na função pública, incluída a educação, para tentar atingir o 50% ]
Diminuir o número de estudantes nas salas de aula
Formação inicial e continuada decentes para profissionais da educação com inclusão de todos/as profissionais da educação e comunidade escolar (merendeiras e faxineiras, por exemplo)
Fazer um debate nas casas legislativas com parlamentares evangélicos e principalmente com a Comissão de educação
Garantir a permanência da discussão de gênero no PPP das escolas
Garantir formação continuada sobre as questões de gênero
Garantir os direitos da categoria quanto a sua dignidade profissional
Garantir participação igualitária entre cargos estratégicos da educação
Garantir políticas públicas de atenção à saúde mental dos docentes
Garantir remuneração por titulação dos docentes
Investimento no espaço físico das unidades educativas
Melhor tratamento do professorado
Políticas públicas de formação docente
Promover pesquisas, cursos, oficinas, vivências que sensibilizasse ao/as profissionais envolvidos na educação escolar
Estrutura na educação melhorada
Transparência na aplicação das políticas públicas para diminuição da desigualdade
Ampliar os espaços de convivência e de sociabilidade nas escolas
Construção de escolas públicas de tempo integral com cuidadosa seleção dos assuntos incluídos na grade curricular
Construir Escolas - Evitar alugar prédios sem condições mínimas para serem escolas de verdade
Diminuir o horário dos estudantes com o fim de eles terem mais tempo para dedicar a projetos que incluam atividades complementares
Escolas em tempo integral
Estimular pesquisas científicas no âmbito de ensino médio (pibic) com bolsas para alunos não precisarem trabalhar e estimular a construção do conhecimento
Fomentar realização de pesquisas e experimentos de baixo custo nas escolas
Melhorar condições das bibliotecas e dos laboratórios de ciências e informática nas escolas
Melhorar e/ou construir prédios com boas estruturas
Novo modelo educacional
Colocar em sala de aula um professor e seu auxiliar, como uma forma de estágio para alunos do curso de Pedagogia
Renda básica para permanência e jornada do estudante
Solicitar ao TCE que investigue se as Secretarias fazem de fato uso de todo o recurso do Fundeb para com a educação. E como é feito o cálculo do rateamento para os professores
Campanhas de formação da comunidade escolar sobre gênero e sexualidade baseada na ciência

Contemplar as realidades indígenas e ribeirinhas nos planos nacionais
Criar evento que integre ações das escolas
Criar núcleo de pesquisa e extensão permanente da Seduc sobre gênero
Cumprir a LDB quanto a titulação docente
Desenvolver e implantar currículo crítico reflexivo na escola
Desenvolver e implantar currículo humanístico na escola
Incluir o debate crítico e social na política de formação docente
Equipe pedagógica tendo um psicólogo
Estabelecer que as questões de gênero sejam incluídas na grade curricular por EC proposta pelo governo federal, por pressões dos Estados e Municípios
Realizar uma discussão em bases científicas sobre a falácia da Ideologia de Gênero para o entendimento de sua construção
Fazer cumprir o PNE, PEE e o PME nos municípios
Garantir que as proposições aprovadas em conferência de educação sejam de fato implementadas
Incluir todos os/as trabalhadores da educação e responsáveis pelas crianças e adolescentes nas ações de formação permanente
Promover debates acerca dos marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça/etnia, religião etc.)
Strictu sensu que façam interseções com questões de gênero, educação e disciplinas de interesse de formação do docente
Ter uma equipe de psicologia na escola para atender pais, estudantes, funcionários e professores
Atrair as famílias para participação em atividades culturais promovidas pela escola em alguns fins de semana, para que possam se perceber como integrantes desse espaço
Criar creches que preconizem a igualdade de gênero no cotidiano escolar baseadas no livre brincar e com profissionais capacitados; estimulando a autoconfiança das meninas e o autocuidado nos meninos
Desenvolver programa de parceria escola-família baseada nas relações sociais de gênero
Oferecer curso de capacitação de renda com aproveitamento de alimentos
Ofertar cursos profissionalizantes de curta duração para mães dos alunos
Oportunizar cursos práticos na escola no contraturno para as mulheres
Projetos entre escola e comunidade
Promover feiras de economia solidária na escola para mães de alunos
Trazer a família e a comunidade para a escola
Valorização da relação família e escola
Criar campanhas educativas na escola que estimulem a divisão social do trabalho doméstico baseada na igualdade de gênero
Criar campanha permanente de enfrentamento da violência e preconceito em relação à sexualidade e identidade de gênero
Criar campanha permanente de enfrentamento da violência e preconceito em relação à “raça”/etnia
Criar campanha permanente de enfrentamento da violência e preconceito em relação ao gênero na escola
Diminuir, progressivamente, a quantidade de discentes em sala de aula
Garantir integralmente o FUNDEB para a escola pública
Aumentar o salário inicial da carreira docente
Assegurar a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica
Melhorar as condições de trabalho docente
Universalizar o atendimento escolar da educação básica
Igualar os salários de mulheres e homens nas mesmas funções/ocupações

## Anexo II - Exemplo da Análise do instrumento da política

Quadro 1 - Questões de investigação (Com base na metodologia WPR de Carol Bacchi)		
Instrumento da política	BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2017) homologada	
Tipo de abordagem	"gênero neutro"	
Questões de análise	Representação do "problema"	Problematização
1. Qual é "o problema" do gênero na política educativa?	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza ("Competências gerais da educação básica", pág. 10).	Nos textos da 1ª e 2ª versões da BNCC estavam presentes a consideração em relação ao gênero, classe e à "raça". Como direito à educação, a 1ª versão (16/09/2015) afirmava entre os seus objetivos: "desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciadas sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos" (pág. 7). A 2ª versão da BNCC (3/5/2016) trazia nas unidades curriculares desde a educação infantil, aprendizagens também em relação ao gênero e a sexualidade.
2. Quais pressupostos ou suposições são subjacentes à representação do problema?	São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. [...]os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes ("Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade", pág. 15).	Os pressupostos de equidade estão baseados nas diferenças dos estudantes, dentre elas o "sexo". Por que gênero e sexualidade não é um tema explicitado? Por que as competências não contemplam de maneira explícita gênero e sexualidade? O que está subjacente em conhecer as desigualdades por raça, sexo e classe social não diz mais que uma aceitação dessa desigualdade na realidade social e não uma crítica e muito menos uma forma de combater as desigualdades. O reconhecimento das diferenças das necessidades discentes na BNCC pressupõe antes a norma estrutural que mantém as desigualdades e não a busca pela equidade.
3. Como surgiu essa representação do problema?	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. ("Competências Gerais da Educação Básica", pág. 10).	Se a diversidade humana diz respeito às singularidades e diferenças dos indivíduos, porque a BNCC contempla o tema do "envelhecimento", por exemplo, e não contempla o tema "gênero e raça"? A BNCC prefere recorrer à dimensão ampla da noção "diversidade humana" do que

		<p>afrontar a complexidade dessa diversidade como sujeitos que tem gênero, "raça", classe social, porque esta dimensão é social, política e econômica. As disputas em torno da versão final do documento demonstraram isso ao se polarizarem entre a retirada e a permanência de expressões como "identidade de gênero e orientação sexual". Na 2ª versão da BNCC (3/5/2016) no componente de biologia, por exemplo, o texto deixava claro a importância de se compreender a dimensão social e biológica da diversidade humana: "Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que as ideias sobre sexo e gênero também são construção sociais e que a normalidade é um conceito relativo" (pág. 603).</p>
<p>4. Quais efeitos discursivos, subjetivos, vividos, são produzidos por essa representação do “problema”?</p>	<p>[...]a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades ("O</p>	<p>A noção de “diversidade” é realmente inclusiva? A expressão "respeito às diferenças e diversidades" falam de quais sujeitos em concreto? Qual o sentido dos termos "diversidade" e "diferença" quando precedidos do termo respeito ao longo do texto da BNCC? A noção de diversidade oculta as contradições e conflitos que envolvem as questões de gênero, classe social e "raça"/etnia. Dessa maneira a BNCC consegue propor um currículo que se apresenta como abrangente por afirmar, com forte repetição, contra a discriminação, o preconceito e o respeito às diferenças, mas ao mesmo tempo, não apresenta um currículo para de fato fortalecer a sua prática na escola. As mudanças discursivas entre as duas primeiras versões para a última versão que foi homologada demonstram que a política pode retroceder em direitos ao esvaziar os conceitos e não direcioná-los para a realidade social.</p>

	compromisso com a educação integral", pág. 14).	
5. Onde estão os silêncios em relação ao gênero na política educativa? Qual o curriculum omissivo?	A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. ("O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica" pág. 62).	Por que esse sujeito não tem gênero? Se a política considera um sujeito que é "construído" nas interações com outras pessoas, porque não explicita ao longo do documento sobre o que tange às relações sociais de gênero, classe social, "raça"/etnia? Os silêncios na BNCC são muitos, o/a estudante como sujeito não é palpável, é apenas um conceito esvaziado de realidade concreta, a proposta de currículo não é problematizadora, e se limita a um tipo de currículo explícito com base nos conteúdos propostos. O curriculum omissivo silencia de fato o/a estudante como sujeitos sociais ao impor a norma dominante da educação escolar como instituição para a preparação de indivíduos que "só" precisariam de competências e não de exercício crítico das mesmas. A crítica pós-estruturalista cabe ao apontar para o efeito discursivo que a política quer dar ao parecer apresentar uma renovação da educação, mas limita-se à uma noção de "sujeito de muitas competências" que se ajusta aos interesses neoliberais e capitalista.
6. Como e onde a representação do problema foi difundida, disseminada e defendida? Como tem sido e/ou interrompida e substituída?	A emergência da manipulação do discurso "Ideologia de gênero" na política brasileira desde o início dos anos 2000 teve forte impacto na finalização da BNCC. A terceira versão, homologada e vigente, foi finalizada com um terceiro Ministro da Educação e uma mudança radical na concepção da importância das questões de gênero no instrumento da política.	Problematizado no Artigo: Freire, Priscila. (2018). 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. Ex aequo, (37), 33-46. sobre a "IG" na BNCC.

### Anexo III - Questionário

Questionário 1 - Público-alvo da entrevista: Docentes que atuem em escolas públicas nos níveis de ensino Fundamental II e Médio na cidade de Manaus.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é uma opção única que só deverá ser assinalada se você aceitar a participar dessa pesquisa. O TCLE está disponível em formato JPG ao final do formulário para Download. É IMPORTANTE QUE VOCÊ GUARDE UMA CÓPIA DESSE DOCUMENTO QUE REGISTRA O SEU CONSENTIMENTO VIRTUAL EM PARTICIPAR DA PESQUISA. O "botão" de enviar formulário está após o TCLE ao final da página.

\*Obrigatório

TCLE \*

SIM. “Ao clicar no botão ‘SIM’, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador”.

P 1. A competência de nº 9 da BNCC afirma que: “9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (“Competências gerais da educação básica”, pág. 10)”. A partir dessa afirmação, na sua opinião, na expressão “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos” você concorda ou não que cabe o entendimento de questões de gênero? \*

Concordo

Não concordo

P 1.1 - Uma justificativa para a sua resposta anterior diz respeito a qual situação? (Só é possível marcar uma única resposta, por favor, considere a que for mais próxima da sua opinião. Ou considere a opção "outro" para uma descrição curta). \*

Porque a diversidade de indivíduos contempla as diferenças de gênero

Porque questões de gênero diz respeito às mulheres e homens

Porque a palavra gênero está ausente no texto

Porque as questões de gênero não devem fazer parte da BNCC

Outro:

P 2.0 A BNCC sugere especificamente alguns temas transversais para contemplar temas contemporâneos (pág. 19-20). Como você considera que o tema sobre a igualdade de gênero

poderia ser abordado na escola? (Só é possível marcar uma única resposta, por favor, considere a que for mais próxima da sua opinião. Ou considere a opção "outro" para uma descrição curta). \*

Como tema transversal em todas as disciplinas

Como tema integrado em todas as disciplinas

Como tema integrado só em disciplinas específicas de ciências, por exemplo, biologia

Como tema integrado só em disciplinas específicas de humanas, por exemplo,

De nenhuma forma o tema deveria estar na escola

Outro:

P 3.0 - Dentre os temas sugeridos como transversais pela BNCC (pág. 19-20) escolha um tema o qual você se sente mais preparada(o) para abordar. \*

Direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental;

Educação alimentar e nutricional;

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos;

Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira,

Africana e indígena; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal;

Trabalho, ciência e tecnologia e diversidade

P 3.1 Do tema transversal escolhido na questão anterior, você concorda ou não que é possível aplicar uma abordagem de gênero? \*

Concordo

Não concordo

P 4.0 - No componente curricular de Educação Física, a BNCC ao explicitar uma das dimensões desse conhecimento na escola dá um exemplo prático de estudo nessa área: “Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres” (pág. 222). Em sua área de atuação disciplinar, em sala de aula, você utiliza exemplos que também demonstre diferenças de tratamento entre mulheres e homens na sociedade? \*

Sim

Às vezes

Não

P 5.0 - Na BNCC se afirma que: “A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente [...]” (pág. 136). A partir da sua experiência docente sobre qual exemplo você daria para falar do discurso de ódio

com relação o diferente? (Só é possível marcar uma opção, por favor, considere a que for mais próxima da sua opinião. Ou considere a opção "outro" para uma descrição curta). \*

Diferença de gênero

Diferença de "raça"/etnia

Diferença de condição socioeconômica

Outro:

P 6.0 Na sua opinião e considerando a sua experiência na docência, como define a questão de gênero? \*

P 7.0 – O relatório do CNE que dá embasamento à BNC da formação docente (2019) afirma que: “Dados do Censo [do Ensino Superior de 2018] também revelam que o aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade (pág. 8)”. Você concorda ou não que em relação ao perfil da licenciatura cabe uma explicação de gênero? \*

Concordo

Não concordo

P 7.1 – Uma justificativa para a sua resposta anterior diz respeito a qual situação? (Só é possível marcar uma única resposta, por favor, considere a que for mais próxima da sua opinião. Ou considere a opção "outro" para uma descrição curta). \*

Porque as mulheres se identificam mais com os cursos de licenciatura

Porque os homens não se identificam muito com os cursos de licenciatura

Porque os cursos de licenciatura têm baixo retorno econômico na vida laboral

Outro:

P 8. A BNC da formação docente (2019) traz no Cap. III (Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente) como seu primeiro princípio norteador: [o] “compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;” (pág. 34). Você concorda ou não que “a igualdade e a equidade educacional” para a organização curricular da formação docente cabe uma abordagem de gênero? \*

Concordo

Não concordo

P 8.1 – Uma justificativa para a sua resposta anterior diz respeito a qual situação? (Só é possível marcar uma única resposta, por favor, considere a que for mais próxima da sua opinião. Ou considere a opção "outro" para uma descrição curta). \*

Porque a igualdade e a equidade educacional já estão presentes no currículo de formação docente

Porque a igualdade e a equidade educacional no currículo de formação docente não precisam especificar sobre gênero

Porque a igualdade e a equidade educacional já foram conquistadas na prática com a presença majoritária de mulheres no ensino

Porque a igualdade e a equidade na educação educacional no currículo contemplam igualmente mulheres e homens

Outro:

P 9. Considerando o que afirma a BNC da formação: “IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido;” (pág. 38). Você concorda ou não que uma abordagem das questões de gênero pode ser articulada com os conteúdos das áreas de formação docente?\*

Concordo

Não concordo

P 9. 1 – Ainda com relação a articulação entre conteúdo, você apontaria qual tema, dentre os listados abaixo, para se discutir na organização curricular de formação docente? (Só é possível escolher uma opção, por favor, considere a que for mais próxima da sua opinião. Ou considere a opção "outro" para uma descrição curta). \*

Equidade de acesso e desigualdades de classe

Equidade de acesso e desigualdade étnico-racial

Equidade de acesso e desigualdade de gênero

Equidade de acesso e desigualdade de classe, étnico-racial e gênero

Outro:

P 10. Dentre as competências gerais da BNC da formação docente inclui: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (pág. 44). Partindo da sua experiência docente, como pensa que essa competência é vivenciada na realidade escolar quanto às relações de gênero na comunidade escolar? \*

P 10.1 – Ainda em relação as competências gerais docentes a BNC da formação inclui: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem” (pág. 44). Em sua opinião, é ou não necessário que o/a docente tenha na sua formação abordagens de gênero para que essa competência seja efetiva? \*

Concordo

Não concordo

## Perfil docente

### 1. Atuação em nível de ensino escolar \*

Ensino Fundamental II - Ensino Médio - Ambos

### 2. Sexo \*

Feminino - Masculino

### 3. Idade \*

Entre 18 - 28 anos / Entre 29 - 39 anos / Entre 40 - 50 anos / Mais de 51

### 4. Área de formação acadêmica \*

Artes - Ciências Biológicas - Ciências Naturais - Ciências Sociais - Educação Física - Filosofia - Física - Geografia - História - Letras - Matemática – Pedagogia - Química - Outro:

### 5. Ano de conclusão da formação acadêmica (graduação) \*

Entre 1970 - 1979 / Entre 1980 - 1989 / Entre 1990 - 1999 / Entre 2000 - 2019

### 6. Nível de pós-graduação \*

Especialização - Mestrado - Doutorado - Pós-doutorado - Sem pós-graduação

### 7. Ano de formação na pós-graduação \*

Entre 1970 - 1979 / Entre 1980 - 1989 / Entre 1990 - 1999 / Entre 2000 - 2020 / Sem pós-graduação

### 8. Possui, em algum nível de formação acadêmica, "Estudos de gênero"?

Graduação - Especialização - Mestrado - Doutorado - Não tive nenhuma formação em "estudos de gênero"

### 9. Atuação na escola \*

Docente - Pedagogo(a) - Gestor(a) - Outro:

### 10. Tempo de experiência na docência \*

Menos de 1 ano / Entre 1 - 5 anos / Entre 5 - 10 anos / Entre 10 - 20 anos / Mais de 30 anos

## Anexo IV -Inquérito Delphi

Inquérito - Público-alvo: profissionais e pesquisadores/as da educação e/ou envolvidos/as diretamente com a política de educação básica na escola pública e/ou na política educativa e/ou com as questões de gênero e sexualidade em diferentes instâncias institucionais e/ou governamentais e/ou movimentos sociais.

### \*Obrigatório

Este formulário está baseado na aplicação da ferramenta inquérito Policy Delphi. É uma ferramenta utilizada em pesquisas qualitativas e consiste em um processo de comunicação coletiva entre grupos de indivíduos para lidar com problemas complexos e pensar em possíveis soluções. Este formulário ficará disponível online por 30 dias. Ao responder este formulário é possível consultar posteriormente, bem como editar as suas respostas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é uma opção única que só deverá ser assinalada se o Sr.(a) aceitar a participar dessa pesquisa. Conforme a Resolução Nº 466/12 CNS do Brasil a participação é voluntária, sem custos ou riscos. Os dados obtidos são estritamente confidenciais e a sua identidade permanecerá anônima, podendo interromper a sua participação no processo Delphi a qualquer momento, sem necessitar fornecer qualquer justificativa, se assim o desejar. O TCLE está disponível em formato JPG ao final do formulário para Download. É **IMPORTANTE QUE VOCÊ GUARDE UMA CÓPIA DESSE DOCUMENTO QUE REGISTRA O SEU CONSENTIMENTO VIRTUAL EM PARTICIPAR DA PESQUISA.** O "botão" de enviar o formulário está após o TCLE ao final da página.

### TCLE \*

Sim, concordo em participar. “Ao clicar no botão ‘Sim, concordo em participar’, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador”.

1. O acesso ao ensino médio para pessoas do sexo feminino no Brasil é maior do que o verificado para o sexo masculino. O país apresenta a diferença, em 2019, de aproximadamente 10 p.p. em relação ao percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica, por sexo (Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2020). Tal cenário, contudo, não tem garantido condições de igualdade de gênero na sociedade como um todo. Como os níveis de ações de políticas educativas, no seu entender, poderiam impactar, em uma escala de 1 a 7, (sendo que 1 corresponde a nenhum impacto e 7 a muitíssimo impacto) para equilibrar acesso e oportunidades iguais entre mulheres e homens até 2034? \*

Obrigatoriedade de livros didáticos com representação de igualdade de gênero na sociedade

Currículo obrigatório sobre questões de gênero na formação inicial e continuada docente  
Desenvolvimento sistemático de índices de igualdade de gênero nas escolas (Ex.: análise descritiva e de fatores sobre situações de discriminação e evasão escolar)

Fomento para pesquisas sobre igualdade de gênero na escola

Acompanhamento sistemático do desempenho escolar baseado no gênero

Enfrentamento da violência e preconceito de gênero na escola

Enfrentamento da violência e preconceito racial/étnico na escola

Campanha extracurricular contínua sobre questões de gênero na escola

Obrigatoriedade explícita das questões de gênero no PPC da escola

Programa de orientação educacional em tecnologias com paridade de gênero

Desenvolvimento de metodologias pedagógicas de desconstrução de estereótipos de gênero

Inclusão de componente curricular sobre a diversidade de papéis sociais de gênero na sociedade

Criação de um Comitê de Gênero no MEC

Criação de um GT permanente sobre a desigualdade de gênero nos conselhos estaduais e municipais de educação

Desenvolvimento de programa de cruzamento de dados para a identificação das causas das desigualdades de gênero na educação, ao nível das três esferas administrativas

2. Um dos aspectos de desigualdade de gênero na educação é apontado pelos resultados do PISA quanto ao desempenho de meninas e meninos em relação à leitura e áreas de ciências e tecnologia. Os meninos mostram maior confiança ao aprender ciências (em 39 países) e maior interesse em tópicos científicos amplos (em 51 países) do que as meninas (OECD 2019 PISA in Focus 2019/93). Tendo em conta a situação brasileira atual, classifique, numa escala de 1 a 7 (sendo que 1 corresponde a nenhuma repercussão e 7 a muitíssima repercussão), o nível de repercussão social que atribui aos seguintes 10 impactos potencialmente associados à desigualdade de gênero na educação. \*

Redução da participação de mulheres na ciência

Aumento da diferença salarial entre mulheres e homens

Redução da participação feminina no mercado de trabalho

Sobrevalorização do modelo patriarcal de família

Déficits progressivos em termos de inovação e criatividade

Intensificação dos desequilíbrios na tomada de decisões políticas

Não criação de tecnologias desenvolvidas por mulheres

Migração de mão de obra qualificada feminina

Intensificação da segregação profissional por sexo/áreas de conhecimento

Incapacidade de preencher vagas profissionais em áreas de ciências e tecnologia

3. No cruzamento dos dados educacionais com os de ocupação/trabalho as mulheres não brancas são o grupo social com mais constrangimentos de conciliar a permanência nos estudos com o trabalho/emprego, também por causa do tempo que dedicam ao trabalho não pago. No Brasil essa realidade tem forte impacto de desigualdade na educação desde a infância em grupos sociais menos favorecidos. Em sua opinião quais das ações abaixo têm impactos, numa escala de 1 a 7, (onde 1 corresponde a nenhum impacto e 7 a muitíssimo impacto) favoráveis para mudar esse quadro social? \*

Criar e instituir o Rendimento Básico Universal

Aumentar o número de famílias atendidas pelo Bolsa Família

Aumentar o número de famílias atendidas pelo Bolsa Família com aumento progressivo do valor pago

Criar programa destinado ao estímulo/envolvimento masculino no trabalho doméstico

Criar programa destinado ao estímulo do cuidado masculino/paterno

Reduzir, progressivamente, o tempo semanal de trabalho para as mulheres

Igualar os salários de mulheres e homens nas mesmas funções/ocupações

Criar licença paternidade com tempo igual à licença maternidade

Criar licença paternidade obrigatória com tempo igual à licença maternidade

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos

Universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos

3.1 - E entende que no país estão/estarão reunidas condições econômicas, políticas e sociais para atingir tal situação ou não? \*

Sim / Não

3.2 - Por favor, se julgar necessário, comente a sua resposta anterior.

5. O Estatuto da criança e do adolescente é uma das políticas nacionais que contempla questões de gênero na educação. Você entende que estão/estarão reunidas condições econômicas, políticas e sociais para efetivá-las até 2034, ou não? \*

Sim / Não / Não sei

5.1 - Por favor, comente/justifique a sua resposta em relação à questão anterior sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

6. O Estatuto da Juventude é uma das políticas nacionais que contempla questões de gênero na educação. Você entende que estão/estarão reunidas condições econômicas, políticas e sociais para efetivá-la até 2034, ou não? \*

Sim / Não / Não sei

6.1 - Por favor, comente/justifique a sua resposta em relação à questão anterior sobre o Estatuto da Juventude.

Se você tem algum comentário ou opinião adicional que queira partilhar sobre as questões abordadas neste inquérito, por favor, faça-o no espaço abaixo.

Perfil

Feminino - Masculino

Cor/"raça" \*

Negra – Indígena – Branca - Outro:

Atuação profissional \*

Tipo de instituição em que atua e/ou atuou \*

Pública – Privada – Governamental - Sem fins lucrativos – Universidade - Instituto e/ou Centro de Pesquisa – ONG - Outro:

**Última página**