



Universidade Federal  
do Rio de Janeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**Faculdade de Educação**

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

**O DEBATE E O IMPACTO DA CATEGORIA  
GÊNERO DO PLANO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO (2011-2020) NA SECRETARIA  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE MESQUITA**

CARLA CHAGAS RAMALHO

Rio de Janeiro

2015

**CARLA CHAGAS RAMALHO**

**O DEBATE E O IMPACTO DA CATEGORIA GÊNERO DO  
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) NA  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE MESQUITA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. José Jairo Vieira

Rio de Janeiro

2015

**CARLA CHAGAS RAMALHO**

**O DEBATE E O IMPACTO DA CATEGORIA GÊNERO DO  
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) NA  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE MESQUITA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 01/06/2015

---

**Orientador:** Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ)

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Andrea Moraes Alves (UFRJ)

---

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ **O debate e o impacto da categoria gênero do Plano Nacional de Educação (2011-2020) na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita** ”

Mestrando(a): **Carla Chagas Ramalho**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. José Jairo Vieira**

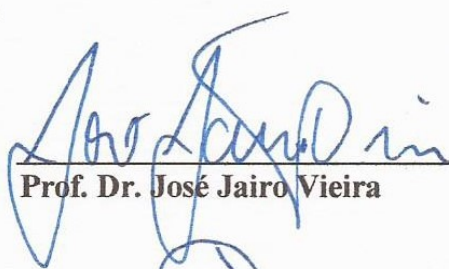
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

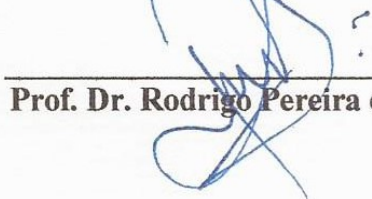
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 01 de junho de 2015.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. José Jairo Vieira**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Andrea Moraes Alves**

### CIP - Catalogação na Publicação

R165d Ramalho, Carla Chagas  
O DEBATE E O IMPACTO DA CATEGORIA GÊNERO DO  
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) NA  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO E NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
MESQUITA / Carla Chagas Ramalho. -- Rio de  
Janeiro, 2015.  
128 f.

Orientador: José Jairo Vieira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Gênero. 2. Plano Nacional de Educação. 3.  
Política Pública de Educação. I. Vieira, José  
Jairo, orient. II. Título.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esta dissertação à minha filha e ao meu marido, Marina Ramalho e Fábio Brasil, por serem a força que me sustenta.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e determinação pra seguir em frente.

Ao professor José Jairo Vieira, pela orientação ímpar, cuidadosa e zelosa. Pela paciência, pela postura íntegra como professor e amigo na construção desta dissertação, se fosse outro(a) orientador(a) este trabalho não estaria concluído hoje.

À minha filha Marina, você é o que dá significado à minha vida, a esperança de dias melhores, o que me faz ver que tudo valeu e vale a pena. Te amo daqui até a lua, ida e volta, infinitamente.

Ao meu marido Fábio, pessoa honrada, íntegra e honesta que tive a felicidade de encontrar e dividir os meus dias. Sempre te admirarei.

À minha mãe Marlí, ao meu pai Beto (*in memorian*), ao meu irmão Ricardo, agradeço pela paciência nos dias em que o mau humor e a ansiedade reinaram.

Ao meu cunhado e amigo Márcio, minha concunhada e amiga Priscila, minhas primas e irmãs Carolina e Isabela, por serem meu suporte emocional, minha rede de sustentação.

Aos meus sobrinhos Renan, Lucas, Mateus e João Pedro por trazerem alegria e aprendizados constantes. Que este trabalho incentive vocês a estudar sempre.

Ao meu amigo Leandro Teófilo de Brito, exemplo de pessoa, colega de profissão dedicado, quem sempre manteve a mão estendida para auxiliar a minha caminhada acadêmica e pessoal, ainda colheremos muitos frutos dos nossos trabalhos científicos.

Aos amigos do mestrado Renatinha, Ethelvina, Zé e Adirsun, que tornaram esta árdua missão mais leve com os papos, risos, conversas e “terapias” em grupo.

A todos amigos e amigas que estão sempre presentes (de diferentes formas) na minha vida e na da minha família, que nos ajudam a somar forças.

Para pessoas especiais, como Edson, Paula, Felipe, Kess, Anderson, Gabi, Jairo, Thais, Wellington, Ju, Marlon, Aristeli, Victor (*in memorian*), Geruza, Sr. Jorge, Dinha, Louro e Vanessa.

A Sol e Fernando por serem sempre solícitos nas questões administrativas do PPGE-UFRJ.

A todos e todas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica.

RAMALHO, Carla Chagas. **O debate e o impacto da categoria gênero do Plano Nacional de Educação (2011-2020) na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.** 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar o debate provocado pela categoria gênero presente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, nas Secretarias de Educação Estadual do Rio de Janeiro e municipal de Mesquita. Por meio da análise do PNE, pesquisamos como este documento chega às secretarias, como eles são discutidos e materializados dentro das escolas dessas redes de educação, para propiciar a implementação dos objetivos expostos no PNE. As metodologias utilizadas foram a entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2003), com coordenadores da área de diversidade das Secretarias, diretoras e professoras(es) das escolas investigadas e a análise documental (GIL, 2008) do PNE 2011-2020. A base das entrevistas e a categoria procurada no PNE, para embasar o estudo, serão termos relacionados a gênero (ARRUZZA, 2010, 2011; SAFIOTTI 1976, 1995), a fim de analisar como essas questões são vistas dentro das escolas por seus/suas diretoras e professoras(es) (LOURO 2001; 2002; 2010; 2011; AUAD, 2014), para, assim, compreendermos o que está sendo realizado em prol da redução das desigualdades relacionadas a gênero. A partir dos dados levantados, compreendemos que o Plano analisado possui pontos que deveriam ser expostos de forma mais verossímil com a realidade educacional do país, assim como observamos que há um abismo concreto entre o que foi estipulado no PNE (2011-2020) e a fala docente sobre seu trabalho em sala de aula. Logo, pode-se concluir que objetivos primários à Educação nacional devem ser estipulados para possibilitar a efetivação das metas almejadas no PNE (2011-2020), devendo existir diálogo entre funcionários(as) da escola e os/as responsáveis por designar os objetivos do PNE, para que as metas consigam sair do papel e se efetivarem nas escolas, de forma prática.

**Palavras-Chave:** Plano Nacional de Educação. Gênero. Políticas Públicas de Educação.



RAMALHO, Carla Chagas. **The debate and the impact of the gender category of the National Education Plan (2011-2020) at the Education Secretariat of State of Rio de Janeiro and Municipal Education Secretariat of Mesquita.** 2015. 131 p. Dissertation (Master's degree in Education) — Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, in 2015.

### **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze the debate provoked by the gender category present in the National Education Plan (PNE) 2011-2020 at the state education departments of Rio de Janeiro and municipal of Mesquita. Through this analysis of PNE, we researched how this document reaches the secretariats, how they are discussed and materialized inside schools of this education networks, to provide implementation of the objectives exposed in the PNE. The methodologies used were: a semi-structured interview (MARCONI; LAKATOS, 2003), with coordinators of the diversity area of Secretaries, directors and teachers of the investigated schools, and the documental analysis (GIL, 2008) of the PEN 2011- 2020. The interviews's basis and the sought category in PNE, to support the study, will be terms related to gender (ARRUZZA, 2010, 2011; SAFIOTTI, 1976, 1995) to analyze how these issues are being seen within schools for his / her directors and teachers (BAY, 2001, 2002, 2010, 2011; AUAD, 2014) in order to comprehend what is being done towards reducing inequalities related to gender within schools. From data collected, we understand that the analyzed Plan has points that should be exposed in a more befitting way with the country educational reality, as we noted that there is a concrete abyss between what was stipulated in the PNE (211-2020) and teacher talks about his work in the classroom. Therefore it can be concluded that primary objectives of national education shall be stipulated to enable the realization of the desired goals in the PNE (2011-2020), there must be dialogue between school staff and the responsables for designating objetives of the PNE, so that targets become able to get off paper and take effect in schools, in practice.

**Keywords:** National Education Plan. Gender. Public Education Policies.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
<b>1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
1.1 OBJETIVOS .....	18
1.1.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	18
1.1.2 <i>Objetivo Específico</i> .....	18
1.2 JUSTIFICATIVA .....	19
1.3 REFERENCIAL TEÓRICO .....	21
1.3.1 <i>Conceitos de Gênero</i> .....	21
1.3.2 <i>Gênero e escola</i> .....	29
1.3.3 <i>Gênero e sociedade</i> .....	31
1.3.4 <i>Políticas Públicas e Políticas Educacionais</i> .....	33
1.4 METODOLOGIA .....	34
<b>2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PNE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....</b>	<b>377</b>
2.1 NA ANPEd .....	37
2.1.1 <i>GT5 – Estado e Política Educacional</i> .....	38
2.1.2 <i>GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação</i> .....	40
2.2 NAS DISSERTAÇÕES E TESES .....	41
2.3 NAS REVISTAS CIENTÍFICAS .....	51
2.3.1 <i>Revistas da área de Educação</i> .....	52
2.3.2 <i>Revistas na área de Gênero e Sexualidade</i> .....	58
<b>3 CONSTRUÇÃO DO PNE E EXPOSIÇÃO DOS CAMPOS ANALISADOS .</b>	<b>64</b>
3.1 SOBRE O PNE .....	64
3.2 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO .....	67

3.2.1	<i>Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional</i> .....	72
3.2.2	<i>Escola da Rede</i> .....	73
3.3	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA.....	74
3.3.1	<i>Setor de Diversidade</i> .....	74
3.3.2	<i>Escola da Rede</i> .....	76
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOCUMENTAL E DOS DADOS</b> .....	<b>78</b>
4.1	ANÁLISE DO PNE 2011-2020.....	78
4.2	ANÁLISES DAS ENTREVISTAS .....	86
4.2.1	<i>Professoras e professores</i> .....	86
4.2.2	<i>Diretoras e/ou diretores</i> .....	98
4.2.3	<i>Coordenadoras e/ou coordenadores</i> .....	108
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>114</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>
<b>7</b>	<b>ANEXOS</b> .....	<b>127</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Palavras-Chave / CAPES .....	20
Tabela 2 - GT5 – Estado e Política Educacional .....	38
Tabela 3 - Trabalhos relacionados ao PNE .....	39
Tabela 4 - GT23 - Gênero, sexualidade e Educação .....	40
Tabela 5 - Trabalhos que se aproximam desta dissertação.....	41
Tabela 6 - Quantitativo de dissertações e teses com a palavra “Política Educacional” .	42
Tabela 7 - Área de conhecimento das dissertações e teses que possuem a expressão “Política Educacional” em seu resumo.....	42
Tabela 8 - Quantitativo de dissertações e teses com a expressão “Plano Nacional de Educação” em seu resumo.....	43
Tabela 9 - Tese com a expressão “Plano Nacional de Educação” em seu resumo.....	43
Tabela 10 - Quantitativo de dissertações e teses com a expressão “desigualdade de gênero” em seu resumo.....	44
Tabela 11 - Dissertações e teses com a expressão “desigualdade de gênero” em seu resumo .....	44
Tabela 12 - Quantitativo de dissertações e teses com as palavras “gênero” e “políticas públicas” em seu resumo .....	45
Tabela 13 - Áreas de conhecimentos das dissertações e teses que possuem as palavras “gênero” e “políticas públicas” em seu resumo. ....	45
Tabela 14 - Quantitativo de dissertações e teses com as palavras-chave “Gênero” e “Escola”.....	46
Tabela 15 - Áreas de conhecimentos das dissertações e teses que possuem as palavras-chave “Gênero” e “Escola”.....	46
Tabela 16 - Dissertações e teses com as palavras-chave “Gênero” e “Escola”.....	47
Tabela 17 - Quantitativo de dissertações e teses com as palavras-chave “Gênero”, “Escola” e “Políticas Públicas” .....	47
Tabela 18 - Dissertações e teses com as palavras “gênero”, “escola” e “políticas públicas” em seu resumo .....	48
Tabela 19 - Quantitativo de teses e dissertações com as palavras “desigualdade de gênero” e “políticas públicas” em seu resumo. ....	49

Tabela 20 - Dissertações e teses com as palavras-chave “Desigualdade de Gênero” e “Políticas Públicas” .....	49
Tabela 21 - Quantitativo de teses e dissertações com as palavras “Plano Nacional”, “diversidade” e “gênero” em seu resumo .....	50
Tabela 22 - Dissertação com as palavras-chave “Plano Nacional”, “Diversidade” e “Gênero” .....	50
Tabela 23 - Quantitativo de teses e dissertações com as palavras “gênero” e “Plano Nacional” .....	50
Tabela 24 - Categorias pesquisadas no periódico “Cadernos de Pesquisa” .....	52
Tabela 25 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “gênero” e “escola” .....	53
Tabela 26 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “Plano”, “Nacional” e “Educação” .....	53
Tabela 27 - Artigo que possui em seu resumo as palavras “políticas”, “educacionais” e “gênero” .....	54
Tabela 28 - Categorias pesquisadas no periódico <i>Educação &amp; Sociedade</i> .....	54
Tabela 29 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “gênero” e “escola” .....	55
Tabela 30 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “Plano”, “Nacional” e “Educação” .....	55
Tabela 31 - Categorias analisadas no periódico <i>Revista Brasileira de Educação</i> .....	56
Tabela 32 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “gênero” e “escola” .....	56
Tabela 33 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “plano”, “nacional” e “Educação” .....	57
Tabela 34 - Artigo que possui em seu resumo as palavras “políticas”, “educacionais” e “gênero” .....	57
Tabela 35 - Artigo que possui em seu resumo as palavras “desigualdade”, “gênero” e “escola” .....	57
Tabela 36 - Categorias analisadas no periódico <i>Estudos Feministas</i> .....	58
Tabela 37 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “públicas”. .....	59
Tabela 38 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “escola” e “gênero” .....	59
Tabela 39 - Categorias analisadas no periódico <i>Cadernos Pagu</i> .....	60
Tabela 40 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “públicas”. .....	60
Tabela 41 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “educacionais” .....	61

Tabela 42 - Categorias analisadas no periódico <i>Sexualidad, Salud y Sociedad</i> .....	61
Tabela 43 - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “públicas”. 62	
Tabela 44 - Características dos(as) professores/as entrevistados/as na rede estadual....	74
Tabela 45 - Escolas e matrículas SEMED por níveis.....	75
Tabela 46 - Média de alunos por turma / etapas de ensino.....	76
Tabela 47 - Características dos(as) professores/as entrevistados/as na rede municipal. 77	

## **LISTA DE FIGURAS E QUADRO**

Quadro 1 - Estrutura da SEEDUC.....	72
Figura 1 - Matrículas no Ensino Básico em 2013 .....	69
Figura 2 - Número de matrículas por etapa de ensino da SEEDUC - 2013.....	69
Figura 3 - Quantitativo de estabelecimentos escolares por dependência administrativa no Estado do Rio de Janeiro .....	69
Figura 4 - Organograma estrutural SEEDUC.....	70
Figura 5 - Regionais Administrativas e Pedagógicas SEEDUC .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GE	Grupo de Estudo
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PUC	Pontífica Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Mesquita
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USP	Universidade de São Paulo



## INTRODUÇÃO

Dentro do contexto social, existem categorias que ajudam a definir e classificar pessoas e conceitos. Uma dessas categorias é o gênero, que transversa por campos sociais e representa uma construção social de grande valia para conhecimento da estrutura social. O gênero é reportado por um demarcador social, no qual se polarizam ações e se designam funções (WOOD, 2001, 2011; ARRUZZA, 2010, 2011), gerando preconceitos, desigualdades e discriminações sociais.

Os padrões de “normalidade”, relacionado ao gênero, entre outros, são cultivados de diferentes formas e em diversos locais, pois se tratam de conceitos sociais que são estabelecidos por meio do convívio. As instituições escolares são ambientes importantes para essa estruturação, fabricação, incorporação e manutenção da política e conceitos sociais. No convívio escolar, aprendemos mais do que as disciplinas em questão, incorporamos padrões sociais (LOURO, 2001, 2002, 2010, 2011; AUAD, 2014).

A compreensão de que a escola reflete e cria relações sociais é importante para a análise do contexto escolar. Por isso, analisar o que um documento nacional, que norteia a Educação, diz sobre o gênero, será a base na discussão de como a escola influencia e é influenciável nessa categoria. Ao fazer uma análise desse processo, podemos relatar, de forma científica, o que e como se tem trabalhado sobre questões de gênero no ambiente educacional.

O documento educacional que será analisado será o Plano Nacional de Educação 2011-2020,<sup>1</sup> documento de âmbito nacional que imputa valores a serem trabalhados em todas as escolas brasileiras, trazendo metas específicas para a educação do Brasil e criado dentro de um conflito de poderes e interesses.

Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas [realidade e política]. Não por mera causalidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da socialidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA *et al*, 2007, p. 09).

---

<sup>1</sup> O documento retratado nesta pesquisa surge como um Projeto de Lei para o atual PNE 2014-2024, sua nomenclatura nesta dissertação surgirá como PNE 2011-2020, mas já alertamos que se trata do Projeto de Lei que antecede o documento vigente.

Assim, o foco desta pesquisa será a investigação dos valores que essa política educacional traz para o ambiente escolar e como ela atinge as escolas.

O início da pesquisa se deu com análises das questões de gêneros que o PNE 2011-2021 traz. Em seguida, recorreremos a algumas Secretarias Educacionais, Estadual e Municipal, para entendermos como os intermediários do processo entram em contato com as escolas por meio de conselhos, campanhas, entre outros, facilitando o processo de implementação dessa política educacional, no quesito gênero. E, por último, investigamos como os atores que estão nas escolas, diretores(as) e professores(as), relatam o modo pelo qual aplicam a política educacional pensada desde o âmbito nacional.

Com o intuito de criar um panorama, dentro das limitações temporais, as estruturas Municipal e Estadual de Educação foram investigadas, por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com seus/suas representantes. As secretarias pesquisadas foram a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a Secretaria Municipal de Educação – Mesquita/RJ (SMED). E, no âmbito federal, trabalhamos com a análise do documento nacional PNE 2011-2021.

A SEEDUC/RJ foi escolhida por questões de proximidade geográfica e pelo Rio de Janeiro ser uma capital importante, econômica e culturalmente, do Brasil. O município analisado foi Mesquita, que traz uma problemática que cerca as questões de gênero, tendo como resultado sua classificação de 30º colocado no *ranking* de violência contra a mulher<sup>2</sup> em relação ao estado, o que aponta para a necessidade de uma investigação sobre o que se tem feito no ambiente educacional municipal para amenizar esse tipo de violência. Assim, conclui-se o ciclo das três esferas de aplicação para a política educacional: federal, estadual e municipal.

Buscamos, por meio deste estudo, uma compreensão de como as questões de gêneros são fomentadas dentro do sistema capitalista, que enaltece as diferenças colidindo nas desigualdades sociais e na compreensão de como esta preterida política educacional, relacionada a gênero, pode se efetivar ou não nas escolas.

Trazendo essas questões, a problemática deste trabalho encontra-se em pesquisar o que este documento fala sobre as questões de gênero. Qual o percurso do documento até chegar às escolas pesquisadas? Que amparo este documento tem das secretarias de educação dos respectivos locais? Como os(as) diretores(as) e professores(as) das escolas pesquisadas tratam os objetivos do PNE nas ações diárias?

---

<sup>2</sup> Cf. Waiselfisz (2012).

## 1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

### 1.1 OBJETIVOS

Neste capítulo, discorreremos como se deu esta pesquisa. Mostraremos os objetivos, a relevância desse assunto para o contexto acadêmico, os referenciais e quais metodologias foram utilizadas para alcançarmos as metas dessa investigação e dar fidedignidade ao processo.

#### *1.1.1 Objetivo Geral*

Examinar a utilização dos pontos relacionados ao gênero, retratada pelo Plano Nacional de Educação no sistema educacional estadual do Rio de Janeiro e do município de Mesquita, a fim de verificar suas adequações, tensões e aplicações em algumas escolas pré-selecionadas.

#### *1.1.2 Objetivos Específicos*

Teremos, como objetivos específicos, os seguintes itens:

- Realizar um levantamento sobre como as questões de gênero estão sendo trabalhadas na ANPEd, em dissertações e teses (por meio do banco de dados da CAPES)<sup>3</sup> e em artigos científicos (buscando em algumas revistas, com Qualis A1 até B2, na área de Educação e de Gênero);
- investigar como as questões de gênero estão sendo tratadas no PNE 2011-2020;

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

- mapear os conselhos e setores estadual e municipal que trabalham especificamente com as questões de gênero, observando como eles conceituam este termo e se servem como intermediários para aplicação das políticas educacionais de gênero;
- analisar de que forma professores(as) e diretores(as) conceituam gênero e suas possibilidades;
- investigar como professoras(es) e diretoras(es) enxergam o que o PNE traz sobre as questões de gênero em sua prática escolar.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Durante a prática docente, podemos presenciar algumas ações de alunos e alunas que se embasavam exclusivamente na categorização de gênero, demonstrando, assim, de forma peculiar, alguns marcos e classificações que o gênero traz consigo. E, com o cenário educacional ainda pouco inclinado a debater tais dilemas e estruturas sociais dentro da escola, tais reflexões podem ser abafadas durante a vida escolar dos alunos e das alunas, possibilitando a abstenção, em alguns casos, de uma prática educacional que valorize a cidadania de educandos e educandas.

Quando há uma imposição para trabalharem e discutirem sobre o assunto gênero, as pessoas envolvidas no processo (professores/professoras, diretores/diretoras, orientadoras/es educacionais etc.), podem sentir-se despreparadas para tais discussões, por existir, ainda, uma carência de disciplinas voltadas para questões de gênero nas licenciaturas, como afirmam Brito e Freitas (2014), pesquisadores que relatam a experiência de um curso de extensão sobre o tema.

A importância de um curso de extensão sobre gênero, diversidade sexual e inclusão para professores e professoras da Educação Básica, busca suprir uma lacuna na formação inicial dos/das mesmos/as, que muitas vezes desconhecem as discussões teóricas abarcadas com estas temáticas, impedindo que reflexões com vistas a intervenções, de cunho inclusivo, possam ser realizadas em suas práticas cotidianas (BRITO; FREITAS, 2014, s/p.).

Assim, a autora desta dissertação optou por realizar um curso de especialização voltado para a temática “Gênero e Sexualidade”,<sup>4</sup> procurando sanar uma carência acadêmica. Com o estudo de materiais direcionados para o tema, conceitos que não eram habitualmente questionados vieram à tona por meio das aulas e de debates constantes com os colegas, alguns paradigmas foram desconstruídos para que novos ocupassem seus lugares.

O olhar condicionado foi se diluindo, as rupturas com padrões de gênero e sexualidade possibilitaram novas observações dentro do contexto escolar, o que alertou para a falta de aplicabilidade de algumas políticas educacionais voltadas para gênero (direta ou indiretamente), observação esta que auxiliou na construção da atual pesquisa.

Mesmo com a abrangência de pesquisas científicas na área sobre gênero e sexualidade, observamos que há carência em análises avaliativas de políticas educacionais voltadas para as questões de gênero, como em qualquer outra. Como demonstração, fizemos uma busca no banco de dados da CAPES<sup>5</sup> e tivemos o seguinte panorama:

**Tabela 1-** Palavras-Chave / CAPES

<i>Possuindo como palavra(s)-chave</i>	<i>Quantitativo</i>
Política Educacional	87
Política Educacional + Avaliação	5
Política Educacional + Gênero	1

**Fonte:** CAPES (2014).

Mesmo encontrando um trabalho com convergências, temos um baixo quantitativo de estudos voltados para avaliação de políticas educacionais voltadas para as questões de gênero, o que demonstra a relevância deste trabalho no repertório acadêmico, como também demonstra como o ambiente escolar está carente de bases científicas para fazer um trabalho que reduza a desigualdade de gênero no ambiente social.

<sup>4</sup> Realizada no Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) –UERJ.

<sup>5</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

### 1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor compreensão de como embasamos teoricamente esta pesquisa, separamos o referencial em quatro conteúdos básicos, sendo estes: conceitos de gênero; gênero e sociedade; gênero e escola; Políticas Públicas e Políticas Educacionais.

#### *1.3.1 Conceitos de Gênero*

O conceito de gênero não é algo de simples definição. A compreensão de que existem várias visões, sentidos e significados para o termo gênero ajuda-nos no entendimento da variabilidade da temática, que não é somente histórica como também ideológica.

Este trabalho não tem a pretensão em decretar qual corrente ideológica será a mais condizente e verossímil para ser utilizada por todos e todas como a certa. Temos o intuito de retratar análises para embasar-nos no que mais se assemelha aos ideais da pesquisadora.

Procurando atender a uma escala cronológica, começaremos a trabalhar com a autora Heleieth Saffioti, depois traremos Joan Scott, na discussão entrará Judith Butler e ainda a autora Cinzia Arruzza.

##### *1.3.1.1 Contribuições de Heleieth Saffioti*

Heleieth Saffioti é graduada em Ciências Sociais em 1960, pela Universidade de São Paulo (USP), tendo uma das suas obras mais citadas e reconhecidas a que resultou da sua tese de livre docência, defendida em 1967 e publicada posteriormente em formato de livro, *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*. Este livro traz o panorama social interpretado com o cunho marxista e sobre suas influências nas relações de gênero, o que transformou a autora em uma referência mundial do feminismo marxista.

Saffioti (1995) colocou o gênero na esfera social, transpassando e sendo utilizado pelo sistema capitalista para retratar a dominação patriarcal neste sistema, desenvolvendo a

explicação da necessidade social de haver distinções entre opressores e oprimidos para poder perpetuar o sistema capitalista. A autora também dimensionou a relação social criada e caracterizada entre os gêneros como algo aglutinado ao sistema de dominação e exploração da sociedade competitiva como a capitalista.

Ao colocar a definição de gênero na esfera social, Saffioti (1995) trouxe para a discussão a constituição dos sujeitos, que se relaciona com o tripé estrutural: gênero, raça e classe social. Dessa forma, os sujeitos são metrificados dentro de suas subjetividades para uma definição, mostrando uma forma eficaz do sistema capitalista, a hierarquização das pessoas.

No processo de subjetivação dos indivíduos, o sexo biológico tem a função de apontar as características sociais de cada indivíduo, ou seja, é desde o nascimento (ou até mesmo antes) que a sociedade espera características identitárias específicas para pessoa do sexo feminino ou do sexo masculino. O que abarca, segundo Saffioti (1995), duas éticas sociais diferentes, uma referente aos homens e outra às mulheres, situando as relações sociais, “Homens e mulheres são classificados pelo gênero e separados em duas categorias: uma dominante, outra dominada, obedecendo aos requisitos impostos pela heterossexualidade. A sexualidade, portanto, é o ponto de apoio da desigualdade de gênero” (SAFFIOTI, 1995, p. 20).

Porém, a visão da autora para as relações sociais são pautadas por um marxismo designado como materialismo histórico crítico, que, segundo Wood (2011, p. 15),

“[...] tem raízes na crítica da economia política e chegou ao apogeu nos melhores títulos da historiografia marxista, sempre existiu a tendência contrária de buscar na teoria marxista os aspectos mais compatíveis com a ideologia capitalista, e de suprimir o que nela é mais inovador e crítico”.

Por isso, podemos observar a análise de Saffioti (1995, 2004, 2013) mais voltada para a superestrutura, compreendendo as questões de gênero como um resultado das questões superestruturais dos conceitos necessários para a existência do sistema capitalista.

Assim, Saffioti (2013) reconhece que todas as modificações sociais, incluindo os benefícios, voltados para o feminismo, são uma adaptação do sistema de classes para fortificar essa estrutura, o que justificaria as questões econômicas sociais como responsáveis por ditar as imposições às mulheres. Para a autora, os homens seriam sempre os algozes das mulheres, tendo sobre elas uma força de opressão delegada pelo capitalismo, o que seria extinto com o desenvolvimento econômico e social do socialismo, pois este sistema tem como objetivo

obter a igualdade social completa, o que refletiria nas relações entre os sexos (SAFFIOTI, 2013).

### *1.3.1.2 Contribuições de Joan Scott*

Joan Scott é americana, graduada em história pela Universidade Brandeis, em 1962. Sua linha de estudo e pesquisa, a *priori*, era direcionada para a história francesa. Esse seu embasamento histórico é também relacionado ao movimento operário, e a fez embrenhar sobre o tema gênero. Seu texto marcante, e que a transformou em um pilar de conhecimento (e citações) sobre o tema, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, escrito em 1985, traduzido e trazido para o Brasil no ano de 1990, é uma referência para os/as estudiosos(as) da área.

Neste artigo, Scott (1995) lança mão da sua formação para demonstrar como o termo gênero faz parte da construção histórica, apropriando-se do pós-estruturalismo para analisar como as questões de gênero possuem valores que transitam no meio social, apontando para a variabilidade do termo, no tempo e no espaço. Scott, de forma revolucionária, à época, identifica gênero como uma categoria útil, que simboliza reflexos variantes dentro da sociedade. Sua definição de gênero é embasada em dois pontos: “(1) O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferentes percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Com essa inter-relação entre gênero e poder, a autora persevera no campo do discurso e dos símbolos, classificando a definição de gênero como temporal e sempre coligada à relação de poder, princípio norteador para a estruturação social.

Alguns anos à frente, Scott (2005) escreve um artigo sobre a igualdade, o qual nos ajuda a refletir o quanto falar em igualdade pode ser ambíguo e controverso. A autora começa sua reflexão esclarecendo que a tentativa para a definição de igualdade possui paradoxos, o que dificulta o alcance da igualdade de raça, gênero, entre outros. Ainda, aponta para as formas distintas de se buscar a igualdade de gênero, fazendo um paralelo entre as políticas afirmativas e a caracterização de grupos sociais. O dualismo “grupo x indivíduo” permeia todo o texto e, segundo Scott (2005), a preocupação destinada a classificar se o indivíduo pertence ao grupo ou o grupo ao indivíduo tem dificultado o caminho que leva(ria) a



igualdade de gênero e outras categorias. Desse modo, é definido que é dentro dessa própria inconstância e desse paradoxo que a política é construída, assim como a história.

Meu argumento tem sido o de que a tensão entre identidade de grupo e identidade individual não pode ser resolvida; ela é uma consequência das formas pelas quais a diferença é utilizada para organizar a vida social. Segue-se dessa observação que tentativas de fazer cumprir políticas que escolhem um ou a outra posição – grupos ou indivíduos – não são somente desaconselháveis, mas impossíveis de implementar (SCOTT, 1995, p. 22).

Quando Scott (2005) coloca como relevante a tensão entre identidade de grupo, mostra como pessoas do mesmo grupo social, da mesma classe econômica e política, podem ter distinções entre si, pois as características da classe social não conseguem delimitar todas as possibilidades de uma pessoa. Esse texto, que traz os paradoxos que permeiam questões de igualdade na sociedade atual, mostra uma linha de pensamento de Scott acerca dos parâmetros que norteiam as definições de gênero.

Outro texto que complementa suas ideias é “Os usos e abusos do gênero”. Neste artigo, a autora torna a falar das definições de gênero, mostra como havia se enganado ao pensar que já tinha falado tudo sobre. Pois, segundo Scott (2012), o gênero não seria somente um reflexo das relações sociais e de poder, seria uma relação mais intrínseca, na qual essa dissociação não seria viável, para saber quem é originário de quem.

Assim, altera-se o significado de gênero, que havia sido construído em seus estudos anteriores, para um conceito que se define dentro das suas impossibilidades de ser definido, em que a ansiedade e a necessidade social pela materialização de um conceito refletem diversos valores e significados, dissipando cada vez mais possibilidades para o mesmo termo, pois, para Scott (2012), a nossa imaginação, no que se refere às possibilidades de atribuir significado às diferenças anatômicas, é ilimitada. Logo,

Gênero, como nosso objeto de estudo, é, de fato, as respostas (contingentes, contenciosas e mutáveis) oferecidas para a irrespondível questão. [...] Como resultado, gênero é um lugar perpétuo para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder (SCOTT, 2012, p. 346).

Ao demonstrar a falta de uma definição exata, Scott (2012) deixa claro como ainda se faz necessários estudos que procurem alcançar algumas das inúmeras possibilidades, para novas interpretações e desafios, mas tendo consciência de que seu resultado final não é tão palpável quanto parece.

### 1.3.1.3 Contribuições de Judith Butler

Judith Butler é uma cidadã americana, nascida em 1956, graduou-se em filosofia e fez seu PhD na mesma área, concluindo em 1984. O livro de Butler que trouxe grande repercussão para as questões de gênero foi o intitulado *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, neste livro a autora coloca em cheque o binário gênero e sexo, questionando a prerrogativa de que sexo é natural e gênero é uma construção social, o que embasava as feministas até então (RODRIGUES, 2005).

Butler (2010, 2013) valoriza os conceitos de Derrida às questões de gênero dentro da prática discursiva. Demonstra que ao engessarmos alguma classificação no pré-discurso, impossibilitamos a percepção real dos significados simbólicos que constituem tanto o gênero quanto o sexo, fortificando a ideia de que tudo é linguagem, mostrando que a necessidade de rotular conceitos e definir o próprio discurso acaba por evitar uma análise mais profunda sobre o tema.

De fato, a forma proporcional ‘o discurso constrói o sujeito’ retém a posição-de-sujeito da formulação gramatical mesmo quando ela reverte o lugar do sujeito e do discurso. **A construção deve significar mais que essa simples inversão dos termos** (BUTLER, 2010, p. 162, grifo nosso).

Neste paradoxo de definições, Butler (2010, 2013) torna-se uma das principais autoras representantes da teoria *queer*. Uma teoria que valoriza a construção discursiva de todos os conceitos, mostrando, assim, sua variabilidade e evitando uma linha demarcatória que acaba por limitar as possibilidades de interseções das definições, à medida que dificulta a compreensão da complexidade de diversas temáticas. Esta teoria voltada para as questões de gênero pode ser definida como: “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2001, p. 546).

Mas Butler (2013), que evita usar definições, tem cautela ao se enquadrar na da teoria *queer*.

Não é um problema, mas não existia ‘teoria *queer*’ enquanto eu escrevia *Problemas de gênero*. Soube apenas depois de sua publicação que ela foi chamada assim. Então, pra mim, é interessante como tais categorias de pensamento subitamente vêm à tona e como alguém pode se encontrar categorizado de uma forma que eu não poderia ter antecipado. Não tenho problemas com isso (BUTLER, 2013, p. 27).

Assim, Butler (2010, p. 167) menciona a performatividade, mostrando que esta “[...] não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas”. Performatividade não no sentido de interpretação teatral de uma subjetiva identidade de gênero, e sim, segundo Butler (2010), para compreender o entendimento de que as características direcionadas para gênero dependem de uma relação embasada no contexto da historicidade.

Então, Butler (2010, 2013) fala sobre gênero dentro da linha pós-estruturalista assim como sua relação com o sexo anatômico. Trouxe a teoria *queer* para dialogar com as questões de gênero, o que repercutiu em novos horizontes e possibilidades para a temática.

#### 1.3.1.4 Contribuições de Cinzia Arruzza

Cinzia Arruzza obteve seu Phd em 2005, na área de filosofia, na Universidade Roma Tor Vergata. Seu campo de estudo é direcionado para as relações de políticas e filosofia, como também a opressão das mulheres e a reprodução social embasada nos ideais de Marx.

Arruzza encontra-se mais envolvida no cenário internacional, ainda tendo pouca abertura no Brasil para a sua obra, porém, trouxemos alguns pensamentos da autora que vêm sendo expostos. E, por meio do artigo “Rumo a uma ‘união *queer*’ de marxismo e feminismo?” e de seu livro *Feminismo e Marxismo: entre casamentos e divórcios*, podemos começar a conhecer os pensamentos de Arruzza.

Em seu livro, Arruzza (2010) faz uma análise sobre as distintas expressões do feminismo e seus pontos de encontros e desencontros com o marxismo. A autora mostra, em momentos e territórios diferentes, que as lutas das feministas possuem atritos e lacunas dentro dos movimentos sociais com propósitos da esquerda marxista.

Arruzza (2010) demonstra como dentro de alguns movimentos sociais existiam discriminações por gênero. As combatentes de esquerda eram, muitas vezes, conhecidas como “Fada do mimeógrafo”,<sup>6</sup> mostrando como as mulheres eram designadas para trabalhos burocráticos dentro das organizações, sendo tiradas das linhas de frente das batalhas e disputas (fossem elas ideológicas ou práticas).

---

<sup>6</sup> “Equipamento para a impressão em pequenos formatos e em baixa tiragem, que utiliza estêncil como matriz”. Cf. <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

[...] as organizações mistas da Nova Esquerda mostravam-se tudo menos inclinadas a assumir a organização autónoma das mulheres dos movimentos, cansadas de serem relegadas ao papel de 'fada do mimeógrafo'. O símbolo deste conflito e deste divórcio foi sem dúvida o incidente de Dezembro de 1975. A 6 de Dezembro foi convocada uma manifestação pelo direito ao aborto que, por decisão dos movimentos feministas, **não** deveria ser mista. *Lotta Continua*, a maior organização da Nova Esquerda italiana, decidiu desrespeitar a decisão das organizadoras e, com seu serviço de ordem, confrontou-se com o serviço de ordem da manifestação tentando impor a participação mista da organização, com os seus emblemas e os seus cartazes. Este episódio teve um eco extraordinário e agravou as tensões que já se tinham criado dentro da organização, depois da radicalização feminista das suas activistas, que começaram a pôr em causa os modelos de funcionamento interno (ARRUZZA, 2010, p. 81, grifo nosso).

Com esta dificuldade das mulheres encontrarem representatividade em alguns grupos, em algumas localidades surgiram os coletivos não mistos, exclusivos para mulheres. O que não foi bem aceito por outros movimentos, como, por exemplo, o movimento anarquista na década de 1930, na Catalunha “[...] com a justificação de uma organização exclusivamente feminista constituía um elemento de desagregação para o movimento, correndo-se o risco de prejudicar os interesses da classe trabalhadora” (ARRUZZA, 2010, p. 71).

Uma parcela, principalmente, das mulheres, que sofria opressões além das de classe, via como importante haver um trabalho de conscientização que englobasse também a hierarquização de gênero, acreditando, assim, que só desta forma ocorreria uma profunda ação libertária que se contraporía à opressão sustentada socialmente e economicamente (ARRUZZA, 2010).

O patriarcado é apontado, para algumas feministas, como antecessor ao capitalismo, e, para outras correntes, o capitalismo se utiliza da opressão de gênero para estabelecer uma ordem produtiva e reprodutiva nos lares, tendo um controle do Estado dentro dos ambientes privados. Esse ponto crucial e complexo, para os estudos feministas e marxistas, desdobra-se e cria diversas formas e justificativas de luta contra essas opressões, conjuntas ou não (ARRUZZA, 2010).

Arruzza (2010) trabalha com outras autoras que esmiúçam as questões de gênero e o capitalismo, uma delas, que Arruzza (2010) se identifica e coaduna com seu trabalho e sua proposta, é Nancy Fraser. Segundo Arruzza (2010), Fraser coloca opressões além das econômicas e das sociais, ela discorre sobre as opressões de caráter culturais e simbólicas, crendo que, para superar as injustiças, deve haver o que elas chamam de redistribuição (da renda) e de reconhecimento (das minorias). Contudo, para acabar com injustiças que se relacionam com a renda e as minorias, de forma conjunta, Fraser expõe a abordagem transformadora.

A perspectiva transformadora tende, por sua vez, a pôr em causa a estrutura que gera as injustiças: é o caso quer do socialismo, em relação à profunda transformação das relações de produção e da superação da divisão de classes, quer da desconstrução que, no plano cultural, pretende reestruturar as relações de reconhecimento, diluindo ou anulando as diferenciações entre grupos (FRASER *apud* ARRUZZA, 2010, p. 129).

Com este objetivo, de uma abordagem transformadora, Arruzza (2010, 2011) se volta para a teoria *queer* como uma maneira de alcançar tais objetivos, o que significaria uma união entre o marxismo e o feminismo que não estaria delimitada por definições estáticas sobre eles. Seria uma demonstração de abertura de diálogo que utiliza diversas manifestações sem preconceitos estruturais, analisando reais similaridades e convergências, pois, “[...] para realizar essa união seria necessário questionar a distinção e a separação de seus respectivos papéis e tarefas” (ARRUZZA, 2011, p. 160).

A autora coloca em xeque ainda a discussão que por tempos embasou (embasa) o divórcio entre as duas abordagens, questionando, por exemplo, qual opressão teria sido a primeira, a opressão do capital e trabalho ou a opressão às mulheres. Arruzza (2011) acentua que já perdemos muito tempo buscando relatar e diferenciar a importância e a primazia de cada uma, e que agora devemos buscar seus pontos convergentes, que se relacionam diretamente. “Enquanto a opressão cultural de grupos específicos é funcional para a opressão econômica, as duas lutas não são contraditórias, mas sim contíguas” (ARRUZZA, 2010, p. 131). A autora alerta para as subjetividades específicas das interseções que transformam a opressão diferenciada entre cada grupo, pois mesmo quando este possui o mesmo gênero, a tentativa de dar uma dimensão a ele, relativa à etnia, por exemplo, resulta em um conjunto de opressões específicas.

E, é tentando mostrar a complexidade da discussão que Arruzza (2010, 2011) se propõe e busca reavivar na sociedade tal problemática, mostrando-nos como ela tem consciência e evita trazer respostas fechadas para solucionar questionamentos complexos.

A questão não é se a classe antecede o gênero ou vice-versa, mas como o gênero e a classe se entrelaçam, nas relações de produção e nas relações de poder do capitalismo, para dar a vida uma realidade complexa, cuja simplificação não tem nem muita utilidade, nem muito sentido. Também é essencial ver como estas podem conjurar-se num projecto político capaz de se movimentar num difícil terreno que está entre a tentação de sobrepor uma realidade a outra, fazendo do gênero uma classe ou da classe um gênero, e a de pulverizar as relações pessoais, as relações de poder e da exploração, para ver apenas opressões singulares postas uma ao lado da outra, a espera de serem incluídas num projecto de libertação conjunto (ARRUZZA, 2010, p. 138).

### 1.3.2 Gênero e escola

Quando se fala sobre gênero na escola, deve-se ter a ciência de que se trata de um contexto educativo amplo, no qual se faz necessário um panorama amplo para poder ter a real percepção das influências e os paradigmas que as questões de gênero alcançam. Para decifrar essas inter-relações, entre a prática educativa e o gênero, utilizaremos os textos de Guacira Louro (2001, 2002, 2010, 2011) e Daniela Auad (2014).

Auad (2014), em sua obra, traz questionamentos sobre a forma como as relações de gênero são trabalhadas no contexto escolar e a importância da educação mista na busca de uma sociedade mais igualitária. A autora aponta para a coeducação como uma política pública capaz de trabalhar as desigualdades das relações de gênero, servindo para questionar a naturalidade da hierarquização entre masculino e feminino (AUAD, 2014). Desse modo, faz-se essencial o trabalho com a coeducação nas escolas para obtermos a democracia na educação e, assim, caminhar para uma sociedade igualitária, com o término das desigualdades entre o feminino e o masculino.

Por coeducação, a autora entende que é preciso mais do que colocar meninos e meninas no mesmo ambiente físico, pois, se houver só a junção sem nenhum trabalho crítico sobre o tema, as desigualdades podem se acentuar, criando abismos cada vez maiores.

E vale atentar para o que chamo de coeducação, uma vez que não é apenas *juntar fisicamente* meninas e meninos na mesma escola ou mesma classe. Ao utilizar o termo *coeducação*, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2014, p. 79).

Com esses ideais de Auad (2014) relacionamos os estudos de Louro (2001, 2002, 2010, 2011) para compreendermos como essas relações de gênero são trabalhadas nas escolas mesmo sem ter, efetivamente, tais propósitos. Louro (2002) relata que havia (há) dificuldade em se trabalhar nas escolas a temática sobre gênero, pois o entendimento de que este tema diminuiria a importância de uma pedagogia voltada para as questões de classes com o intuito de superá-los e tornar a sociedade um local com justiça e igualdade social permeava no meio educacional. Louro (2002) observa que a intenção não seria alterar a centralidade da luta, mas torná-la simultânea a outras, visando, assim, a novas táticas em busca das igualdades.

A perspectiva crítica da Educação colocara a desigualdade social como questão fundamental a ser compreendida e superada. Ainda que isso significasse, em princípio, a luta contra as assimetrias de classe, seria possível, por essa via, contemplar outras hierarquias sociais, como a de gênero. Desta forma, educadoras críticas feministas buscaram examinar a produção de desigualdades entre meninos e meninas, homens e mulheres, particularmente no âmbito escolar (LOURO, 2002, p. 230).

Louro (2002) compreende que, por mais que o assunto sobre gênero não seja dito em disciplinas direcionadas para tal, a temática está sempre presente em todos os espaços, pois não nos despimos do nosso gênero ao entrarmos na escola, logo, todos e todas que estão no ambiente escolar ensinam e aprendem sobre gênero, mesmo não sendo algo predeterminado ou pré-analisado, mesmo que a pessoa se isente de uma atuação e posição explícita sobre o tema.

A autora mostra que não estamos acostumados a ter um olhar crítico nas escolas em relação às imposições, aprendizagens e normatizações, pois naturalizamos alguns hábitos e costumes. Encaramos como “comum” o menino ser mais inquieto que a menina, ou a menina ser mais tímida que o menino, mas dificilmente percebemos que os atores da escola, estimulam a todos os momentos tais posturas relacionadas à identidade de gênero, o que Louro (2011, p. 65) nomeia de *identidades escolarizadas*, pelas quais “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos”.

Dando relevância para os símbolos e significados para incorporar o gênero, Louro (2001, 2011) aponta relações dos seus estudos sobre gênero com as abordagens pós-estruturalistas e a teoria *queer*, refletindo essas abordagens para o âmbito escolar e buscando relacioná-las com as práticas educacionais. Dessa forma, a teoria *queer*, traria uma forma diferenciada de trabalhar o currículo. Para Louro (2001), seria um currículo voltado para o que é conhecido como diferente e desigual, aproximando as/os alunas/os de temáticas que, habitualmente, são secundarizadas por um currículo tradicional, aproximando-os do desconhecido para que este possa fazer algum sentido para os/as educandos/as.

Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. [...] As classificações são improváveis. Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. [...] Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade (LOURO, 2001, p. 551).

Assim, Louro (2002, 2010, 2011) traz como urgente a interação da temática gênero, de forma intencional, dentro das escolas, para procurar romper com padronizações, tanto de gênero como sexual, e, a partir daí, procurar diminuir e extinguir desigualdades que tendem a hierarquizar pessoas. Admite, também, que as escolas sejam responsáveis por formar identidades, cidadãos, por meio de uma prática política consistente, que conscientize e reduza, continuamente, as desigualdades da sociedade.

### ***1.3.3 Gênero e sociedade***

Para compreender como e de que forma as questões de gênero se adequam e/ou são adequadas ao sistema capitalista, utilizaremos o olhar de Ellen Wood (2011) sobre as políticas de identidades para depreender de que forma as opressões de gênero podem vir a servir “como uma luva” para fortalecer a prática da coerção e hierarquização na sociedade capitalista.

Segundo Wood (2001), o capitalismo submete a vida social a exigências abstratas do mercado, tendo como objetivo transformar a vida humana em mercadoria. A mercantilização da vida abre precedente para a metrificação e qualificação das ações sociais e particulares dos cidadãos e cidadãs, determinando trabalhos ideais, formas de lazer “permitido”, posturas almeçadas. Assim, qualquer questionamento que não tenha como princípio as subordinações ao capital torna-se ridículo dentro do paradigma capitalista (WOOD, 2001).

Wood (2001) investiga a origem do capitalismo e mostra que este sistema foi construído histórico-socialmente durante anos de relações entre os indivíduos, e aponta a dificuldade em explicar essa origem devido à naturalização das diferenças e coerções de classes. Construimos as segmentações entre as pessoas por meio da nossa realidade atual, e, assim, reforçamos um ideal de que o capitalismo sempre esteve lá e foi sendo emerso durante as relações entre as pessoas.

A dificuldade em apontar exatamente quando o capitalismo se efetivou mostra como houve um processo gradual para tal. E nessa redundância de “quem nasceu primeiro”, fica claro visualizar que o sistema capitalista utiliza vários subterfúgios para fortificar seus ideais (WOOD, 2001). Uma das bases primordiais da exploração capitalista é a propagação de uma ideologia de liberdade, em que “[...] essa liberdade é garantida por alguns mecanismos que asseguram uma economia racional, na qual a oferta se equipara à demanda, colocando à



disposição mercadorias e serviços que as pessoas escolhem livremente” (WOOD, 2001, p. 16). Mas, com um olhar crítico, visualizaremos uma compulsória liberdade, logo, entramos numa linha tênue que abrange questionamentos sobre a naturalidade e a sua artificialidade no contexto social.

Explicar o capitalismo como natural, com isso negando sua especificidade e os longos e dolorosos processos históricos que o originaram, restringe nossa compreensão do passado. Ao mesmo tempo, limita nossas esperanças e expectativas de futuro, pois, se o capitalismo é a culminância natural da história, superá-lo é inimaginável (WOOD, 2001, p. 17).

Wood (2001) trará uma contribuição ímpar à pesquisa com a discussão sobre a *política de identidade*. Para a autora, quando ocorre um enaltecimento desta política, temos como resultado a separação do sujeito de sua classe social, transformando a luta macrossocial numa problemática de opções individuais, acabando por auxiliar na segmentação de pontos que já estariam coesos e que eram sinônimos. Então, podemos citar essa forma de reconhecimento das pluralidades sem a preocupação com um enfrentamento, ou até mesmo um questionamento consistente sobre as explorações necessárias pelas diferentes classes sociais dentro do capitalismo, que servem apenas para ajustar suas engrenagens de submissão.

Wood (2001) mostra como o sistema capitalista se adéqua às transformações mundiais, promovendo algumas coerções para mudar o foco das queixas sociais e distorcer a origem da maioria das mazelas da sociedade, como as escandalosas diferenças entre as classes. Para isso, procura transformar em prioridade o discurso único sobre a necessidade de respeitar a diversidade, como forma de igualar as condições de tratamento de todos e todas.

Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. [...] apesar de ser capaz de tirar vantagens do racismo ou do sexismo, o capital não tem a tendência estrutural para a desigualdade racial ou opressão de gênero, mas, pelo contrário, são eles que escondem as realidades estruturais do sistema capitalista e dividem a classe trabalhadora (WOOD, 2011, p. 229).

Nossa interpretação sobre o tema não pode tender para o extremo oposto, no qual somente o capitalismo é culpado por todos os tipos de discriminação relacionados à diversidade. Isso poderia esgotar as discussões políticas sobre as distinções das classes sociais, ou, ainda, propor que as discriminações citadas sejam apenas criadas para servirem de cortina de fumaça para o sistema capitalista. A origem dos preconceitos e estigmas relacionados às diferentes formas de expressão de gênero, sexualidade ou qualquer outra

característica que fuja de um padrão estabelecido ocorre independentemente de qual sistema político-econômico esteja em vigor na sociedade.

#### ***1.3.4 Políticas públicas e políticas educacionais***

Ao começarmos a classificar as políticas públicas e educacionais, temos que compreender o papel do Estado no espaço e no tempo em que iremos qualificar tais políticas. Para fazer essa explicitação, é necessário relacionar a estrutura econômica e social, e ter a percepção de que elas se relacionam diretamente e se influenciam mutuamente (PERONI, 2008).

O momento em que vivemos é resultado de uma crise,

Na última década os nossos estudos e pesquisas têm se dedicado a analisar este período particular do capitalismo, que após uma grande fase de expansão que iniciou no pós-guerra, vive um período de crise e as suas principais estratégias de superação — neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via —, redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais com profundas conseqüências para a relação público/privado (PERONI, 2008, s/p.).

Por esse motivo, soluções, que trazem adaptações para o capitalismo, estão sendo utilizadas a fim de diminuir o abismo de desigualdades e para procurar manter o controle social, evitando, assim, o caos que a complexa desigualdade de direitos e deveres pode vir a trazer.

Com um olhar crítico às políticas públicas vigentes, trabalharemos com as seguintes características gerais, definidas por Souza (2006):

- a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada pelos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- a política pública, embora tenha impactos a curto prazo, é uma política de longo prazo;

- a política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica, também, implementação, execução e avaliação.

Assim, com essas características e com a funcionalidade das políticas públicas e educacionais para coadunar com os propósitos do sistema capitalista e suas novas formas de apresentação, aumentamos o nosso olhar crítico acerca das temáticas abrangidas por essas políticas e de quais formas são trazidas para o plano prático das ações. Devemos ter ciência de que todas as formas de apresentação das políticas são trazidas após momentos de disputas de poderes e de princípios ideológicos. Princípios esses que podem parecer sempre convergentes, mas suas interseções devem ser analisadas de forma criteriosa.

Nesta nova pedagogia da hegemonia não se pretende historicizar as relações sociais; pelo contrário: **busca-se a naturalização dos fenômenos para a conciliação social**. Para tanto, este projeto educacional hegemônico descentralizou a gestão de sistemas e de unidade escolares, centralizou diretrizes curriculares, elevou a educação à condição de importante indicador econômico e social de forma centralizada, por meio de programas de avaliação em larga escala para a educação básica (PERONI *et al*, 2009, p. 772, grifo nosso).

A percepção da influência de um ideário hegemônico nos possibilita o entendimento de que é preciso mais que a superação de desigualdades (de todos os tipos e de qualquer forma). A principal meta, então, é conseguir uma convivência entre os diferentes de forma pacífica, ou, segundo Peroni (2008, s/p.), “[...] a solução apontada é ‘aliviar os níveis de pobreza’, para se evitar o caos”. As políticas educacionais que serão apresentadas nesta pesquisa não serão isentas das análises críticas, pois interar a política educacional ao contexto socioeconômico é uma forma de germinar transformações nos momentos de crise (LEHER, 2005).

#### 1.4 METODOLOGIA

Para conseguir obter resultados às perguntas do problema que o presente estudo traz, utilizamos a análise literária, a análise documental, entrevistas semiestruturadas junto a atores das escolas, sendo a pesquisa de cunho qualitativo.

Minayo (2010) esclarece que existem distintas formas de investigar os conteúdos em uma pesquisa, assim, visamos esclarecer que será utilizada a *análise temática*, neste exame, como o nome diz, o principal é a abordagem do tema, esse diagnóstico “[...] comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (MINAYO, 2010, p. 86).

Na análise documental investigamos o PNE. Esta verificação se deu com o objetivo de categorizar pontos relacionados às questões de gênero que aparecem neste documento, e, por meio dele, fazer as análises sociais com o tempo histórico que o Plano foi formulado.

Por pesquisa documental, utilizamos a definição de Gil (2008, p. 150, grifo nosso),

[...] podem ser úteis para a pesquisa social o registro escritos fornecidos por instituições governamentais. Dentre esses dados estão: **projetos de lei**, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, documentos registrado em cartórios, etc.

Para compreender como o PNE 2011-2020 tem sido recebido e como as questões de gênero tornam-se tópicos nas secretarias, por professores(as) e diretores(as), utilizamos a entrevista como metodologia, pois, a entrevista

[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que umas delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

O tipo de entrevista utilizada, segundo Marconi e Lakatos (2003), foi a não estruturada (semiestruturada), na qual a entrevistadora desenvolveu o diálogo por meio do tópico principal a ser investigado. “É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (MARCONI; LAKATOS, p. 197). E como o foco da pesquisa foram as questões de gênero, baseamo-nos nesse tipo de entrevista por compreendermos que haveria mais benefícios na investigação sobre o assunto.

Após definirmos a metodologia da pesquisa, definimos as secretarias de educação a serem examinadas, sendo elas a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SMED). Identificamos, também, a existência de um conselho específico que trata sobre a temática “gênero”, dirigindo a ele uma entrevista com o intuito de identificar ações direcionadas para a aplicabilidade do tema na escola. Em seguida, escolhemos uma escola de cada secretaria para averiguar como

os professores(as) e diretores(as) relatam a efetividade da prática, questionando como trabalham e se os objetivos dos(as) entrevistados(as) são os mesmos que estão previstos nos documentos analisados anteriormente.

Para essa busca, as pessoas entrevistadas serão representantes das respectivas secretarias de educação, como, também, diretores(as) e professores(as) das escolas. As escolas que terão seus/suas servidores/servidoras entrevistados, foram mantidas em sigilo para preservar as personagens. Uma escola de cada secretaria será investigada.

O objetivo das entrevistas será o de colher informações sobre quais ações são efetuadas, como ocorre a relação dos representantes das secretarias com as escolas e questionar as(os) diretoras(es) e professoras(es) para saber como elas(es) relatam a prática das questões de gênero no projeto educacional. Assim, por meio de um mapeamento, buscamos averiguar se as metas/objetivos do PNE 2011-2020, sobre gênero, estão sendo levadas até essas escolas e de que forma.

## 2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PNE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

No decorrer dos últimos anos, a temática sobre gênero tem surgido com mais frequência no campo científico, mas de qual forma este tema vem sendo abordado e de que maneira ele pode vir a influenciar novas perspectivas acadêmicas? É isto que procuramos descobrir por meio de uma busca no *site* da CAPES,<sup>7</sup> localizando teses e dissertações, no *site* SCIELO, procurando artigos publicados em periódicos, com conceito Qualis A1 a B2, nas áreas de Educação que se propõem a pesquisar o tema gênero, como em alguns grupos de trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma associação de trabalhos acadêmicos que traz um panorama peculiar sobre as investigações na área escolar.

### 2.1 NA ANPEd

A ANPEd foi fundada em 1976, desde então tem contribuído para as pesquisas na área educacional, promovendo encontros e trabalhos anuais apresentados sobre o tema educação.<sup>8</sup> Possui, atualmente, 24 grupos de trabalhos com diversos pontos relacionados à educação, servindo, assim, de referência para estudos na área educacional.

Considerando a importância acadêmica da ANPEd, fizemos uma investigação em seu *site* para sabermos quantos trabalhos se assemelham com esta pesquisa. Porém, essa busca possui algumas limitações, pois o *site* não disponibiliza seu banco de dados, o que inviabiliza uma procura por variáveis combinatórias, sendo possível apenas a busca por palavras nos títulos dos trabalhos. Realizamos a pesquisa em dois Grupos de Trabalhos (GT), o GT5 – “Estado e Política Educacional” e o GT23 – “Gênero, Sexualidade e Educação”.

---

<sup>7</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>8</sup> “A mudança no Estatuto da nossa Associação ocorrida na Reunião Anual de 2012 estabeleceu a reunião bienal de caráter nacional e as reuniões científicas bienais de caráter regional, que deverão ocorrer em anos intercalados.” Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/resolucao/proposta-de-resolucao-de-2013>. Acesso em: 12 out. 2014.

### 2.1.1 GT5 – Estado e Política Educacional

O histórico do GT5 consta que ele faz parte da ANPEd desde a 7ª reunião (1984), tem como uns dos objetivos de sua ementa “Processos de formulação e implementação de políticas educacionais” e “Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação”. Neste grupo, encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 2 - GT5 – Estado e Política Educacional**

<i>Palavras no título</i>	2009	2010	2011	2012	2013
	32° ANPEd	33° ANPEd	34° ANPEd	35° ANPEd	36° ANPEd
Política Educacional/Política Pública	2	4	4	6	1
Plano Nacional de Educação	1	Nenhum registro	1	Nenhum registro	1
Gênero/sexualidade	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro
Avaliação	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	2

**Fonte:** ANPEd (2014).

Como podemos analisar, são restritos os artigos que trabalham com o PNE e não há artigos, neste GT, que trabalhem com os temas gênero e avaliação. Assim, podemos ter a percepção da falta de trabalhos nestas áreas.

Investigamos as similaridades desta pesquisa com os artigos que continham em seu título o termo “PNE”, por julgarmos que estes poderão conter mais pontos de convergências. Esses três trabalhos encontrados são intitulados:

**Tabela 3** - Trabalhos relacionados ao PNE

Evento	Título	Autor(a)/Autores(as)
36ºANPEd	“Eleição direta como etapa única de provimento ao cargo de diretor escolar” – dos ideais na redemocratização do Brasil às ideias proclamadas no Plano Nacional de Educação 2011-2020	Edson Maciel Peixoto (UFES)
34ºANPEd	“Planos Nacionais de Educação no Brasil” – construções e desconstruções	Maria Verônica de Souza (UFGD) Elisangela A. da S. Scaff (UFGD)
32ºANPEd	“Revisitando os mecanismos de formulação do Plano Nacional de Educação” – considerações sobre o processo decisório	Rosimar de Fátima Oliveira (UFV)

**Fonte:** ANPEd (2014).

Pelo título desses trabalhos, observamos que o artigo de Peixoto (2013) se direciona para a análise da questão democrática nas escolas, tema de muita importância, porém com pontos convergentes mais amplos com a atual pesquisa, o que nos ajudaria a esmiuçar como os sistemas econômicos influenciam diretamente nas organizações institucionais. Todavia, este não é o propósito principal deste trabalho.

Os outros dois trabalhos falam de como é construído o PNE, como ocorre o processo para deferir seu texto final, demonstrando o processo legislativo de negociação para a construção definitiva do Plano, sendo importantes para compreendermos as influências que o PNE sofre até ser considerado um projeto de lei. Desse modo, podemos utilizar esses trabalhos para compreender melhor esse processo de construção.



### 2.1.2 GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação

O GT23 foi criado em 2003, é um dos mais recentes da ANPEd (2014, s/p.), e, segundo as especificações no *site* da associação, o GT “[...] reafirma-se, naquele momento inaugural do GE [grupo de estudo] tal como se reafirma agora, a importância da constituição deste espaço no interior da ANPEd como um marcador do movimento de consolidação acadêmica e política desse campo”.

Analisando este grupo de trabalho, encontramos o seguinte quantitativo:

**Tabela 4-** GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação

<i>Palavras no título</i>	2009	2010	2011	2012	2013
	32° ANPEd	33° ANPEd	34° ANPEd	35° ANPEd	36° ANPEd
Política Educativa/Política Pública	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro
Plano Nacional de Educação	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro
Escola/Escolarização	8	3	4	4	4
Educação	2	1	2	1	1
Pedagogia/Pedagógica	Nenhum registro	1	Nenhum registro	2	1
Avaliação	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro	Nenhum registro

**Fonte:** ANPEd (2014).

**Tabela 5** - Trabalhos que se aproximam desta dissertação

Evento	Título	Autor(a)/Autores(as)
32ª ANPEd	“Não temos que lidar com isso. Não há <i>gays</i> nem lésbicas!” – Estados de negação da homofobia nas escolas	Rogério Diniz Junqueira (INEP)
34ª ANPEd	“(Homo)sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação”	Neil Franco Pereira de Almeida (UFU)

Fonte: ANPEd (2014).

Com este quantitativo dos trabalhos apresentados, podemos perceber como estudos que tenham em seu título algumas das palavras-chave dessa atual pesquisa (PNE/política pública, gênero/sexualidade, escola) ainda são escassos no campo acadêmico. Mesmo em um cenário de estudos em Educação, a categoria gênero relacionada com o PNE, uma política pública específica, ainda está carente de trabalhos que discutem e disseminam as suas ideias.

## 2.2 NAS DISSERTAÇÕES E TESES

No endereço eletrônico da Capes, procuramos por palavras relacionadas às categorias gênero, ambiente escolar e políticas públicas direcionadas para esse setor, nos resumos das dissertações e teses, nos anos de 2011 e 2012,<sup>9</sup> o que resultou nos seguintes quantitativos:

Trabalhos acadêmicos cujo resumo continha a expressão “Política Educacional”:

<sup>9</sup> A página da CAPES na *web*, na presente data da pesquisa (outubro de 2014), por questões operacionais, disponibilizava apenas os trabalhos dos anos de 2011 e 2012. Cf. CAPES (2014). Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: 10 out. 2014.

**Tabela 6** - Quantitativo de dissertações e teses com a expressão “Política Educacional”

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	58
Mestrado Acadêmico	153
Mestrado Profissional	12
Total	223

Fonte: CAPES (2014).

Desses trabalhos citados, as áreas de conhecimento que foram realizadas são divididas em:

**Tabela 7** - Área de conhecimento das dissertações e teses que possuem a expressão “Política Educacional” em seu resumo

Área de Conhecimento	Quantidade	Área de Conhecimento	Quantidade	Área de Conhecimento	Quantidade
Educação	156	Serviço Social	13	Sociais e Humanidades	10
Planejamento Educacional	7				

Fonte: CAPES (2014).

Trabalhos que continham “Plano Nacional de Educação” em seu resumo foram somente 34.

**Tabela 8** - Quantitativo de dissertações e teses contendo a expressão “Plano Nacional de Educação” em seu resumo

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	6
Mestrado Acadêmico	25
Mestrado Profissional	3
Total	34

Fonte: CAPES (2014).

Destes trabalhos, uma tese de doutorado possui pontos em comum com esta dissertação.

**Tabela 9** - Tese com a palavra “Plano Nacional de Educação” em seu resumo

Ano	Título	Nível do curso	Autor
2011	<i>Cultivações interculturais: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos e possibilidades curriculares</i>	Doutorado	Edson Martins Junior (PUC/SP)

Fonte: CAPES (2014).

Ainda, procurando por palavras-chave no *site* da CAPES, encontramos 16 trabalhos que traziam em seu resumo a expressão “desigualdade de gênero”.

**Tabela 10** - Quantitativo de dissertações e teses com as palavras “desigualdade de gênero” em seu resumo

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	6
Mestrado Acadêmico	10
Mestrado Profissional	Nenhum Registro
Total	16

Fonte: CAPES (2014).

Diante desse quantitativo, dois trabalhos foram considerados com maior similaridade com esta pesquisa, são eles:

**Tabela 11** - Dissertações e teses com as palavras “desigualdade de gênero” em seu resumo

Ano	Título	Nível do Curso	Autor(a)
2011	<i>Igualdade de gênero: A prevenção da violência contra a mulher a partir da disseminação da cultura da paz nos processos educacionais do sistema de ensino brasileiro</i>	Mestrado Acadêmico	Fernanda Lermen Bohn (UNISC)
2012	<i>A carta que elas escreveram: a participação das mulheres no processo de elaboração da constituição federal de 1988</i>	Doutorado	Saete Maria da Silva (UFBA)

Fonte: CAPES (2014).

Buscamos pela relação de expressões “gênero” e “políticas públicas”. Foram encontradas em 168 resumos de trabalhos, possuindo a seguinte divisão:

**Tabela 12** - Quantitativo de dissertações e teses com as expressões “gênero” e “políticas públicas” em seu resumo

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	35
Mestrado Acadêmico	121
Mestrado Profissional	12
Total	168

Fonte: CAPES (2014).

Desses trabalhos acadêmicos, temos 40 áreas de conhecimento distintas. As que possuem quantitativo mais expressivo são:

**Tabela 13** - Áreas de conhecimentos das dissertações e teses que possuem as palavras “gênero” e “políticas públicas” em seu resumo

Área de Conhecimento	Quantidade	Área de Conhecimento	Quantidade	Área de Conhecimento	Quantidade
Serviço Social	20	Educação	19	Sociais e Humanidades	14
Enfermagem	12	Sociologia	12	Psicologia	10
Direito	8	Saúde Coletiva	7		

Fonte: CAPES (2014).

Por este quantitativo, observamos como a área de conhecimento sobre Educação é superado no número de trabalhos relativos a gênero e políticas públicas. Esta análise pondera como o campo de conhecimento de Serviço Social demonstra um interesse na temática, e que esse interesse supera um dos campos mais tradicionais, o da Educação.

Trabalhos que trazem “gênero” e “escola” em seu resumo são 349.

**Tabela 14** - Quantitativo de dissertações e teses com as palavras-chave “gênero” e “escola”

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	75
Mestrado Acadêmico	262
Mestrado Profissional	12
Total	349

Fonte: CAPES (2014).

Estes 349 trabalhos estão divididos em 62 campos de conhecimento, sendo os seguintes que possuem maior quantitativo:

**Tabela 15** - Áreas de conhecimentos das dissertações e teses que possuem as palavras-chave “Gênero” e “Escola”

Área de Conhecimento	Quantidade	Área de Conhecimento	Quantidade	Área de Conhecimento	Quantidade
Educação	97	Letras	30	Linguística	12
Linguística Aplicada	10	Educação Física	9	Psicologia	9
Estudos da Linguagem	8	Enfermagem	7	Odontologia	7

Fonte: CAPES (2014).

Neste item, por meio de uma observação sobre os campos de conhecimento, percebemos que nem todos se referem às questões de gênero que este trabalho tem por intuito discutir. Algumas dissertações e teses referem-se a gênero com seu significado linguístico, proposições relacionadas à língua portuguesa, como forma de alguma segmentação textual. Para exemplificar, dois trabalhos do campo de Linguística:

**Tabela 16** - Dissertações e teses com as palavras-chave “Gênero” e “Escola”

Ano	Título	Nível do Curso	Autor
2011	<i>A aprendizagem da escrita em textos narrativos de gêneros jornalísticos em sala de aula</i>	Doutorado	Mirna Gurgel Carlos da Silva (UFC)
2012	<i>O surgimento de um gênero do discurso: caderno didático da universidade aberta do Brasil</i>	Mestrado	Maria Cristina Ruas de Abreu (Unifran)

Fonte: CAPES (2014).

Dessa forma, observamos os diferentes significados e usos que a palavra gênero pode trazer. Para buscar maiores similaridades, refinamos a pesquisa com as palavras “gênero”, “escola” e “políticas públicas”. O resultado foi reduzido para 19.

**Tabela 17** - Quantitativo de dissertações e teses com as palavras-chave “gênero”, “escola” e “políticas públicas”

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	1
Mestrado Acadêmico	16
Mestrado Profissional	2
Total	19

Fonte: CAPES (2014).

Desses trabalhos, vimos alguns com algumas possíveis similaridades com a atual pesquisa, são eles:



**Tabela 18** - Dissertações e teses com as palavras “gênero”, “escola” e “políticas públicas” em seu resumo

Ano	Título	Nível do Curso	Autor
2011	<i>Políticas Públicas de gênero: A inclusão das mulheres na Marinha do Brasil como militares</i>	Mestrado Profissional	Iara Maria Martins Alvarez (Univali)
2011	<i>Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul</i>	Mestrado Acadêmico	Ana Aparecida Esperdião Constancio (UFPEL)
2012	<i>Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos</i>	Mestrado Acadêmico	Rosilene Souza Gomes de Cerqueira (Uerj)
2012	<i>Preconceito de gênero, uma realidade contemporânea: entrelaçando conceitos</i>	Mestrado Acadêmico	Carla Costa da Silva Mazzeo (Unisantos)
2012	<i>Educação para igualdade na perspectiva de gênero</i>	Mestrado Profissional	Andréia dos Santos Barreto (FGV)

Fonte: CAPES (2014).

Ao continuar a busca no *site* da CAPES, afinando as palavras encontradas nos resumos dos trabalhos acadêmicos, procuramos por dissertações e teses que continham as expressões “desigualdade de gênero” e “políticas públicas”. Encontramos os seguintes trabalhos:

**Tabela 19** - Quantitativo de teses e dissertações com as palavras “Desigualdade de Gênero” e “Políticas Públicas” em seu resumo.

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	1
Mestrado Acadêmico	1
Mestrado Profissional	Nenhum Registro
Total	2

Fonte: CAPES (2014).

Encontrando apenas dois trabalhos, podemos esmiuçá-los:

**Tabela 20** - Dissertações e teses com as palavras-chave “Desigualdade de Gênero” e “Políticas Públicas”

Ano	Título	Nível do Curso	Autor
2011	<i>Igualdade de gênero: A prevenção da violência contra a mulher a partir da disseminação da cultura da paz nos processos educacionais do sistema de ensino brasileiro</i>	Mestrado	Fernanda Lermen Bohn (UNISC)
2012	<i>Vamos colocar o preto no branco? Racismo, antirracismo e a lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói</i>	Doutorado	Carlos Alberto L. de Almeida (UFF)

Fonte: CAPES (2014).

A dissertação encontrada é a mesma que nos chamou atenção em uma busca anterior, quando procuramos pelo termo “igualdade de gênero”.

Outra interseção de palavras que efetuamos foi “Plano Nacional, Diversidade e Gênero”, sendo encontrado o seguinte quantitativo de trabalho:

**Tabela 21** - Quantitativo de teses e dissertações com as palavras “Plano Nacional”, “Diversidade” e “Gênero” em seu resumo

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	Nenhum Registro
Mestrado Acadêmico	1
Mestrado Profissional	Nenhum Registro
Total	1

Fonte: CAPES (2014).

O trabalho encontrado foi:

**Tabela 22** - Dissertação com as palavras-chave “Plano Nacional”, “Diversidade” e “Gênero”

Ano	Título	Nível do Curso	Autor
2011	<i>Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: Uma análise do programa Brasil sem homofobia.</i>	Mestrado Acadêmico	Marcelo Daniliauskas (USP)

Fonte: CAPES (2014).

Procuramos fazer buscas com outras palavras, porém não tivemos êxito em encontrar trabalhos que possuíssem tais palavras em seu resumo.

**Tabela 23** - Quantitativo de teses e dissertações com as palavras “gênero” e “Plano Nacional”

Nível do Curso	Quantidade
Doutorado	Nenhum Registro
Mestrado Acadêmico	Nenhum Registro
Mestrado Profissional	Nenhum Registro
Total	Nenhum Registro

Fonte: CAPES (2014).

Observando as dissertações e teses, percebemos que o assunto sobre gênero e o PNE ainda não é recorrente nas análises de pesquisas a nível *stricto sensu*. Apesar da temática sobre gênero ter sido ampliada nos estudos acadêmicos, a interseção entre gênero e, especificamente, o PNE não possui um quantitativo.

Podemos constatar, também, que o nível que mais investiga sobre as questões de gênero é o mestrado, o que pode vir a apontar para uma entrada do assunto no mundo acadêmico por novos paradigmas trazidos e abarcados por professores e professoras universitários, mas que ainda não chegou ao ponto de ter grande influência para projetos de doutorado. Pois, segundo Bourdieu (1983), para determinado tema fazer parte do conhecimento científico, é necessário primeiramente dar continuidade a projetos preestabelecidos, para, posteriormente, quando houver capital suficiente para embasar suas informações, trazer novos questionamentos para seus iguais.

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer parecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros (BOURDIEU, 1983, p. 125).

### 2.3 NAS REVISTAS CIENTÍFICAS

Outra forma de perceber a entrada da discussão sobre gênero na área acadêmica é por meio de estudos que não demandam tanto tempo de investigação como o mestrado e o doutorado, são os artigos que são expostos pelos periódicos da área. Assim, para termos um panorama maior dentro do contexto acadêmico, investigamos alguns periódicos conceituados da área de Educação e da área de gênero e sexualidade, dentro do *site* do Scielo. Investigamos 6 revistas, sendo 3 na área de Educação e 3 na área de gênero e sexualidade. Todas as pesquisas foram efetuadas em novembro de 2014, tendo este limite de tempo relação aos artigos encontrados.

Dividiremos nossa análise começando com as revistas científicas sobre Educação e, em seguida, com as de gênero e sexualidade.

### 2.3.1 Revistas da área de Educação

Selecionamos as seguintes revistas para investigação: *Cadernos de pesquisa* (FCC); *Educação & Sociedade* (Unicamp); *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd).

#### 2.3.1.1 Cadernos de Pesquisa

Criada em 1971, possui atualmente Qualis A1, sua publicação é feita no período quadrimestral. Classifica-se como um periódico voltado para assuntos atuais na área Educacional, entre eles, trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero.

A busca por palavras relacionadas à temática, nos resumos dos artigos, resulta nos seguintes dados.

**Tabela 24** - Categorias pesquisadas no periódico *Cadernos de Pesquisa*

Cadernos de Pesquisa	
Palavras	Quantitativo
“Gênero”	58
“Políticas” + “Educacionais”	28
“Gênero” + “Escola”	5
“Plano” + “Nacional” + “Educação”	5
“Políticas” + “Educacionais” + “Gênero”	1
“Desigualdade” + “Gênero” + “escola”	Nenhum Registro

**Fonte:** Cadernos de Pesquisa

Desses artigos encontrados, iremos tangenciar a busca com as palavras que trazem maior similaridade com a atual dissertação, que são: Gênero e Escola; Plano, Nacional e Educação; Políticas, Educacionais e Gênero.

**Tabela 25** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “gênero” e “escola”

Ano	Título	Autor(es/as)
1999	“Identidade étnica e processo escolar”	Lúcio Kreutz
1999	“Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados”	Cármem A. D. da Silva Fernando B. e S. C. Halperni Luciana A. D. da Silva
2000	“Relações entre família e escola e suas implicações de gênero”	Maria Eulina P. de Carvalho
2004	“Modos de educação, gênero e relações escola-família”	Maria Eulina P. de Carvalho
2004	“Quem são os meninos que fracassam na escola?”	Marília Pinto de Carvalho

Fonte: Cadernos de Pesquisa

**Tabela 26** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “plano”, “nacional” e “Educação”

Ano	Título	Autor(es/as)
1999	“O Plano Nacional de Educação”	Celso de R. Beisiegel
2004	“O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002”	Cláudia P. Vianna Sandra Unbehaum
2004	“Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda?”	Silke Weber
2008	“Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação”	Rubens B. de Camargo José M. de R. Pinto José Luiz Guimarães
2011	“Por um novo Plano Nacional de Educação”	Carlos Roberto J. Cury

Fonte: Cadernos de pesquisa

**Tabela 27** - Artigo que possui em seu resumo as palavras “políticas”, “educacionais” e “gênero”

Ano	Título	Autor(es/as)
2000	“Relações entre família e escola e suas implicações de gênero”	Maria Eulina Pessoa de Carvalho

**Fonte:** Cadernos de pesquisa

### 2.3.1.2 Educação & Sociedade

Criada em 1978, atualmente possui Qualis A1, sua publicação é feita no período quadrimestral, mas, a partir do ano 1995, há anualmente uma publicação especial, transformando a revista em uma publicação trimestral. A revista possui uma interlocução com pesquisadores/as internacionais, o que possibilita diversas discussões, ampliando seu leque de assuntos.

Na nossa busca por palavras relacionadas à temática, encontramos, nos resumos dos artigos, o seguinte quantitativo:

**Tabela 28** - Categorias pesquisadas no periódico *Educação & Sociedade*

Palavras	Quantitativo
“Gênero”	35
“Políticas” + “Educacionais”	73
“Gênero” + “Escola”	3
“Plano” + “Nacional” + “Educação”	29
“Políticas” + “Educacionais” + “Gênero”	Nenhum Registro
“Desigualdade” + “Gênero” + “escola”	1

**Fonte:** Educação & Sociedade

Desses artigos encontrados, iremos apontar os artigos com as seguintes palavras: gênero e escola; plano, nacional e educação.

**Tabela 29** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “gênero” e “escola”

Ano	Título	Autor(es/as)
2009	“Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente”	Maria Manuela A. Garcia Simone B. Anadon
2011	“Educação infantil”: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos	Gustavo Martins Piccolo
2012	“Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960)”: uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy	Maria Lucia Büher Machado

Fonte: Educação & Sociedade

**Tabela 30** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “Plano”, “Nacional” e “Educação”

Ano	Título	Autor(es/as)
2002	“Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental”: a participação das instâncias políticas do Estado	Alicia Bonamino Silvia Alícia Martínez
2003	“Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita”: o relatório de Condorcet	Carlota Boto
2010	“Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010”: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação	Adriana L. F. Laplane Rosângela G. Prieto
2010	“Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009”: questões para reflexão.	Márcia Angela Da S. Aguiar
2010	“Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009”: questões estruturais e conjunturais de uma política.	Luiz Fernandes Dourado

Fonte: Educação & Sociedade



### 2.3.1.3 Revista Brasileira de Educação

Criada em 1995, atualmente possui Qualis A1, sua publicação é feita no período trimestral e tem como prioridade questões de interesse na área educacional.

Na nossa busca por palavras relacionadas à temática, encontramos, nos resumos dos artigos, o seguinte quantitativo:

**Tabela 31** - Categorias analisadas no periódico *Revista Brasileira de Educação*

Palavras	Quantitativo
“Gênero”	20
“Políticas” + “Educacionais”	17
“Gênero” + “Escola”	6
“Plano” + “Nacional” + “Educação”	2
“Políticas” + “Educacionais” + “Gênero”	1
“Desigualdade” + “Gênero” + “Escola”	1

Fonte: Revista Brasileira de Educação

Desse quantitativo encontrado, mostraremos os títulos dos que possuem as seguintes palavras em seu resumo: gênero e escola; plano, nacional e educação; políticas, educacionais e gênero; desigualdade, gênero e escola.

**Tabela 32** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “Gênero” e “Escola”

Ano	Título	Autor(es/as)
2004	“Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?” O dever de casa e as relações família-escola.	Maria Eulina Pessoa de Carvalho
2009	“Ensino-pesquisa-extensão”: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação.	Filomena M. G. da S. C. Moita Fernando C. B. de Andrade
2012	“Cultura visual e homossexualidades na constituição de	Anderson Ferrari

	‘novas’ infâncias e ‘novos’ docentes”	
2012	“Educação e pobreza”: limiares de um campo em (re)definição.	Silvia C. Yannoulas Samuel G. Assis Kaline M. Ferreira
2012	“A menina e o menino que brincavam de ser...”: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças	Constantina Xavier Filha
2014	“Rute e Alberto resolveram ser turistas da leitura literária para crianças no período Vargas”	Celdon F. G. da S. Cabral

**Fonte:** Revista Brasileira de Educação

**Tabela 33** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “Plano”, “Nacional” e “Educação”

Ano	Título	Autor(es/as)
2003	“A educação infantil no contexto das políticas públicas”	Angela Barreto
2010	“Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação”	Dermeval Saviani

**Fonte:** Revista Brasileira de Educação

**Tabela 34** - Artigo que possui em seu resumo as palavras “Políticas”, “Educação” e “Gênero”

Ano	Título	Autor
2001	“Políticas de direita e branquidade”: a presença ausente da raça nas reformas educacionais.	Michael W. Apple

**Fonte:** Revista Brasileira de Educação

**Tabela 35** - Artigo que possui em seu resumo as palavras “desigualdade”, “gênero” e “escola”

“DESIGUALDADE” + “GÊNERO” + “ESCOLA”		
Ano	Título	Autor(es/as)

2012	“Educação e pobreza”: limiares de um campo em (re)definição.	Silvia C. Yannoulas Samuel Gabriel Kaline M. Ferreira
------	--	---

Fonte: Revista Brasileira de Educação

### 2.3.2 Revistas na área de Gênero e Sexualidade

Selecionamos as seguintes revistas para investigação: *Revista Estudo Feministas* (UFSC); *Cadernos Pagu* (Unicamp); *Sexualidad, Salud y Sociedad* (CLAM/IMS/UERJ).

#### 2.3.2.1 Revista Estudos Feministas

Criada em 1971, atualmente possui Qualis A2<sup>10</sup> e sua publicação é feita no período quadrimestral, tendo artigos voltados para o campo interdisciplinar.

A nossa busca por palavras relacionadas à temática, nos resumos dos artigos, configurou os seguintes achados.

**Tabela 36** - Categorias analisadas no periódico *Estudos Feministas*

Palavras	Quantitativo
“Escola”	11
“Políticas” + “Públicas”	15
“Políticas” + “Educacionais”	Nenhum registro
“Escola” + “Gênero”	9
“Plano” + “Nacional” + “Educação”	Nenhum Registro
“Políticas” + “Educacionais” + “Gênero”	Nenhum Registro
“Desigualdade” + “Gênero” + “escola”	Nenhum Registro

Fonte: Revista Estudo Feministas

<sup>10</sup> O conceito “Qualis” continua sendo analisado no campo da Educação.

Com esses artigos encontrados, expomos os achados com as seguintes palavras: políticas e públicas; gênero e escola.

Entre os trabalhos encontrados com as palavras “políticas e públicas”, separamos os com maiores similaridades.

**Tabela 37** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “públicas”

Ano	Título	Autor(es/as)
2001	“Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais”	Helena Altmann
2004	“Gênero e políticas públicas”	Marta Ferreira Santos Farah

**Fonte:** Revista Estudo Feministas

**Tabela 38** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “escola” e “gênero”

Ano	Título	Autor(es/as)
2001	“Mau aluno, boa aluna?”: como as professoras avaliam meninos e meninas	Marília Pinto de Carvalho
2009	“Gênero e cotidiano escolar”: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes	Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
2011	“Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”	Berenice Bento
2011	“Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas”: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade.	Fernando Seffner

**Fonte:** Revista Estudo Feministas

### 2.3.2.2 *Cadernos Pagu*

Criada em 1993, atualmente possui Qualis A2, sua publicação é feita em período semestral. Seus artigos são voltados para o campo interdisciplinar para conceituar gênero.

A nossa busca por palavras relacionadas à temática desta pesquisa, nos resumos dos artigos encontrados, configura-se nos seguintes achados.

**Tabela 39** - Categorias analisadas no periódico *Cadernos Pagu*

Palavras	Quantitativo
“Escola”	6
“Políticas” + “Públicas”	3
“Políticas” + “Educacionais”	3
“Escola” + “Gênero”	4
“Plano” + “Nacional” + “Educação”	Nenhum Registro
“Políticas” + “Educacionais” + “Gênero”	Nenhum Registro
“Desigualdade” + “Gênero” + “escola”	2

**Fonte:** Cadernos Pagu

Com estes artigos encontrados, mostraremos os que apresentam as ocorrências das palavras “políticas e públicas” e “políticas e educacionais”.

**Tabela 40** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “públicas”

Ano	Título	Autor(es/as)
2001	“Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945)”	Maria Lúcia Mott
2008	“Sobre armadilhas e cascas de banana: uma análise crítica da administração de Justiça em temas associados aos Direitos Humanos”	Marina Pereira Pires de Oliveira

2012	“Políticas públicas para a população LGBT no Brasil”: notas sobre alcances e possibilidades	Luiz Mello Walderes Brito Daniela Maroja
------	---	--

Fonte: Cadernos Pagu

**Tabela 41** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “educacionais”

Ano	Título	Autor(es/as)
2001	“Políticas educacionais e gênero”: um balanço dos anos 1990	Fúlvia Rosemberg
2006	“Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil”: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940	Nara Azevedo Luiz Otávio Ferreira
2007	“O Sexo Feminino em campanha pela emancipação da mulher”	Cecília Vieira do Nascimento Bernardo J. Oliveira

Fonte: Cadernos Pagu

### 2.3.2.3 *Sexualidad, Salud y Sociedad*

A revista possui Qualis B1, sua publicação é feita no período quadrimestral. Sua meta é fomentar a interlocução internacional sobre a temática Sexualidade, Saúde e sociedade. Seus artigos são voltados principalmente para as áreas de Ciências Humanas e Sociais.

A nossa busca por palavras relacionadas à temática desta pesquisa, nos resumos dos artigos, configura-se nos seguintes achados.

**Tabela 42** - Categorias analisadas no periódico *Sexualidad, Salud y Sociedad*

Palavras	Quantitativo
“Escola”	Nenhum registro
“Políticas” + “Públicas”	3

“Políticas” + “Eduacionais”	Nenhum registro
“Escola” + “Gênero”	Nenhum registro
“Plano” + “Nacional” + “Educação”	Nenhum registro

Fonte: Revista Sexualidad, Salud y Sociedad

Neste editorial, analisaremos a ocorrência das palavras “políticas e públicas”

**Tabela 43** - Artigos que possuem em seu resumo as palavras “políticas” e “públicas”

Ano	Título	Autor(es/as)
2011	“Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil”: em busca de universalidade, integralidade e equidade	Luiz Mello <i>et. al.</i>
2012	“As políticas de combate à violência contra a mulher no Brasil e a ‘responsabilização’ dos ‘homens autores de violência’”	Aparecida Fonseca Moraes Letícia Ribeiro
2013	“Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil”	Guilherme Almeida Daniela Murta

Fonte: Revista Sexualidad, Salud y Sociedad

A pesquisa realizada neste capítulo mostrou alguns pontos interessantes sobre onde e como os trabalhos científicos sobre gênero estão sendo expostos, o que nos permite fazer algumas análises.

Nos trabalhos da ANPEd, vimos que no GT 5 faltam trabalhos relacionados a gênero, e no GT 23 há escassez de trabalhos sobre políticas educacionais, o que demonstra uma ausência de relação entre os dois temas. Talvez, a dificuldade em encontrar tais relações se deva pela particularidade de como cada GT incorpora um trabalho que tenha como objetivo unir as duas temáticas, uma vez que estas não se enquadram apenas em um GT.

Nestes GTs, poderia haver uma maior interseção, entre as relações de gênero e as políticas públicas educacionais, para que este campo pudesse ter um melhor reconhecimento dentro da ANPEd. Pois, mesmo já havendo trabalhos que apresentem essas relações, esse quantitativo pode ser mais significativo pela abrangência social do tema.

Sobre as teses e dissertações, apesar de ter um período de análise curto, podemos observar um quantitativo razoável de trabalhos relacionados ao tema gênero. Como já foi dito, temos mais dissertações do que teses, o que demonstra um processo inicial de aceitação do campo acadêmico com a temática, pois mesmo não sendo uma linha recente de investigação, o gênero já veio com diferentes correntes e significados.

Os trabalhos apontam pra uma investigação geral sobre gênero, ou seja, não há claramente uma vertente mais utilizada que esteja sendo pesquisada sobre suas relações. Encontramos, também, trabalhos voltados para a prática docente, sobre como professores e professoras lidam com o tema, como as/os alunas/os enxergam a temática, como os documentos oficiais discorrem sobre o assunto, sobre a relação entre gênero e os direitos humanos, entre outros, o que mostra o grande leque de possibilidades capaz de gerar um campo fértil para pesquisas.

Quando pesquisamos sobre os artigos nas revistas científicas, encontramos uma diversidade de contextos sobre as questões de gênero, e também uma diversidade de autores/as, o que retrata a gama de assuntos que tem alcance nessa temática, aumentando não apenas o número de trabalhos, mas de pesquisadoras(es) sobre o assunto.

Um ponto que deve ser ressaltado é o relacionado às revistas voltadas para as questões de gênero e sexualidade. Estas revistas tinham por definição um trabalho multidisciplinar para analisar as relações de gênero e de sexualidade, porém o que observamos foram poucos trabalhos voltados para a área educacional, tendo um quantitativo maior para artigos relacionados para o campo da Saúde, o que demonstra como a área educacional precisa de abertura nessas revistas científicas. Mesmo que a escola não seja a principal instituição a disseminar as relações de gênero, ela se faz importante para tal processo.

Dessa forma, retratamos a relevância do presente estudo no campo científico, pois trata de um tema que merece um maior enfoque e avaliação, possibilitando, assim, uma interseção que ainda possui poucos questionamentos. Retratar quais são as intenções dos poderes públicos no tratamento ao gênero e avaliar como essas metas chegam até a escola é um processo favorável para promoção de uma sociedade igualitária.



### 3 CONSTRUÇÃO DO PNE E EXPOSIÇÃO DOS CAMPOS ANALISADOS

Neste capítulo, iremos fazer um panorama sobre o histórico dos PNEs, assim como expor as secretarias, conselhos e escolas pesquisadas, com o intuito de facilitar o entendimento da análise dos dados, no próximo capítulo. Pois, de acordo com Gil (2008), nossa pesquisa é entendida como exploratória, que se define como:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Lembrando que manteremos o sigilo para não expor as/os entrevistadas/os, como foi acordado no termo de consentimento, mas daremos esclarecimentos necessários para o entendimento da situação e da localidade pesquisada.

#### 3.1 SOBRE O PNE

A construção do Plano Nacional de Educação se envolve com a história nacional no decorrer dos anos. Neste subitem, analisaremos o cenário no qual o PNE foi se constituindo até chegar ao PNE 2011-2020, de forma ampla, para uma compreensão geral do seu surgimento e de suas prerrogativas.

O surgimento do PNE 2001-2010, que antecede este Projeto de Lei, surgiu com a modificação educacional existente na década de 1990, junto com outros documentos relacionados. Nesse contexto, uma educação que buscava debater sobre a unificação de metas e objetivos em âmbito nacional tomou força. E, assim, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, reaproximando a lei do investimento educacional público como, também, a necessidade da elaboração do PNE em seu artigo nono, deixando clara tal obrigatoriedade: “Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1998, s/p.).

No segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), as relações com fundos monetários estrangeiros cada vez mais se estreitavam, dando prioridade para as

metas educacionais de investidores internacionais, e não ao debate entre diferentes correntes sociais para a formatação do PNE. Com este cenário, foi elaborado o PNE, conhecido como “Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira”, que se define como:

Este Plano Nacional de Educação é um documento referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiro, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjecturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazo a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação (CONSED, 1997, p. 2).

Este PNE – Proposta da sociedade brasileira, foi escrito com ideais voltados para uma vertente distinta da vigente no governo, foi realizada após discussões e debates num congresso em que havia representantes de sindicatos e de vários setores da sociedade, ou seja, com interesses políticos e educacionais bem diferentes dos que o governo FHC trazia, e, conseqüentemente, não teve grande expressividade nacional, mas que vale a pena ser relatado como ponto de resistência.

O governo FHC, no ano posterior (1998), efetivamente começa a discussão sobre o PNE que compactuava com a hegemonia política que norteava seu governo, o que incluía um mundo globalizado e uma política neoliberal. Assim,

Somente no início de 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação - PNE pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001, com vários vetos, em especial, a emenda que propunha o investimento de 10% do Produto Interno Bruto em educação (BONAMIGO *et al*, 2011, p. 2).

A característica principal do PNE implementado era a aceitação das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país, que tinham o propósito de continuar com seus investimentos. Tais exigências eram, por exemplo, a redução do analfabetismo ou, mais claramente, o aumento da educação profissional e “Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional” (PNE, 2001, s/p.).

Dessa forma, tivemos constituído o PNE brasileiro, que em seu *caput* deixava definido seu período de aplicação de dez anos (2001 até 2010), abrindo, assim, um precedente para a modificação do prazo de sua aplicação que havia ficado imprecisa na constituição de 1988

com o termo “plurianual”. Esta definição pode ter favorecido a aplicação da Emenda Constitucional n. 59/09, que trazia em seu texto:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Emenda Constitucional n. 59/09)

O PNE 2001-2010 passou por um momento de avaliação realizada pela MEC por meio do documento “Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008”, constituído por três volumes, esta avaliação mostrou que os limites da organização estrutural da Educação diminuíram a possibilidade em efetivar todas as medidas expostas pelo Plano (BRASIL, 2008).

Especialmente sobre a temática diversidade, que envolve o pilar deste trabalho, “gênero”, o documento avaliativo chegou à seguinte conclusão:

As questões ligadas à diversidade, envolvendo as relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, a educação do campo, a educação quilombola e a educação ambiental ainda não se apresentam devidamente contempladas no Plano. Elas passaram a ganhar mais espaço nas políticas educacionais a partir de 2003, ainda necessitando, porém, ser melhor consideradas e incrementadas, sobretudo nos sistemas de ensino, quanto à formação de professores e ao financiamento (BRASIL, 2008, p. 771).

Segundo Dourado (2012), o PNE 2001-2010 vislumbrou grandes feitos para a Educação nacional sem apontar modelos de financiamentos concretos, o que, claramente, aponta para limitações básicas do Plano. No entanto, mesmo se todas as metas estipuladas tivessem sido alcançadas, ainda faltaria muito a ser feito para um ideal de acesso e qualidade da Educação (CURY, 2011).

Com a avaliação deste Plano, mesmo antes do final da sua vigência, a discussão sobre o PNE do decênio seguinte foi se construindo. Porém, ele não surge com a mesma primazia que o PNE 2001-2010, pois, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) surge como prioridade para o governo, trazendo estratégias instrumentais para a aplicação do PNE (DOURADO, 2012). Contudo, suas metas e objetivos transbordam tal funcionalidade, seguindo por um ideal neoliberal de educação.

Mesmo com a influência do PDE, um novo PNE era consenso entre a comunidade educacional, e a mobilização para a formatação do Plano foi mais abrangente do que o anterior.

A mobilização dos educadores, *motu próprio* ou por convocação do governo federal, determinou mecanismos mais integrados e participativos direcionados à elaboração do PNE. No primeiro caso, há que se destacar a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o movimento Todos pela Educação, ambos apoiados pela Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência – SBPC. No segundo caso, a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb –, em 2009, por injunção do PNE, que estava por findar, significou um forte movimento federativo. E, com maior força e razão, deve-se assinalar a Conferência Nacional de Educação – Conae –, em 2010, convocada pelo governo federal, que reforçou a participação dos Municípios, Estados e do Próprio MEC, por meio de delegados que representavam inúmeras associações e entes federados de todo país. Quando da realidade da Conae, a emenda constitucional n. 05/09 já estava promulgada (CURY, 2011, p. 807).

Com as contribuições trazidas, em novembro de 2010, o projeto de lei n. 8.035/10 chegou à Presidente da República, levado pelo MEC, como Projeto de lei do PNE 2011-2020. Com uma formatação mais cabível a tornar-se realidade, ficou dividido da seguinte forma: 10 diretrizes, 20 metas e 171 estratégias.

As diretrizes do PNE 2011-2020 são: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade socioambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da Educação.

Dentre as diretrizes, metas e estratégias do documento, analisaremos, mais adiante, as que consideramos inerentes às avaliações das questões de gênero.

### 3.2 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

O estado do Rio de Janeiro é um território composto por 43.780,172 Km<sup>2</sup> e uma população estimada, em 2014, em 16.461.173, com uma densidade demográfica

(habitante/Km<sup>2</sup>) de aproximadamente 365,23 (IBGE, 2014).<sup>11</sup> Com este quantitativo, podemos observar que o Rio de Janeiro é um estado populoso, sendo reflexo de uma potência econômica nacional.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) fica situada no centro da capital do estado e é a responsável pela sua área educacional, comprometendo-se e definindo-se como:

A Secretaria de Estado de Educação desempenha um papel relevante no cumprimento das políticas educacionais do Governo Federal, regido pela norma maior da educação brasileira – a lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cabe à Secretaria executar a política estadual de Educação, buscando elevar o patamar de cultura da sociedade e fazendo uma escola pública democrática e de qualidade.

A missão da Secretaria de Educação é assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro de sala de aula. Todo o trabalho dos profissionais que gerenciam a educação deve estar voltado para essa meta de não só de garantir o acesso de crianças e jovens em idade escolar e de jovens e adultos, como também propiciar condições para o seu desenvolvimento integral.

O objetivo a ser atingido é promover uma escola pública de qualidade. As ações que norteiam o trabalho dos profissionais da educação devem estar voltadas para o funcionamento eficaz das escolas, pelo estímulo ao aperfeiçoamento dos professores, os recursos materiais necessários ao dia a dia da comunidade escolar e a orientação de todo o processo pedagógico, incluindo a valorização do magistério (SEEDUC, 2014, s/p.).<sup>12</sup>

Com estes apontamentos feitos pela própria Secretaria, vislumbramos um cuidado não apenas com a acessibilidade, mas, também, em manter seus alunos e alunas em sala e com uma educação de qualidade para possibilitar um ensino que ajude a transformar a vida das pessoas e da sociedade. Por isso, ficamos na expectativa de encontrarmos direcionamentos específicos para tais feitos, nas entrevistas realizadas com seus representantes, que direcionam a prática docente de seus professores e da suas professoras.

Na tentativa de abarcar todos os objetivos citados por ela mesma, a SEEDUC, em 2010, traz o Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio de Janeiro. Este documento é formatado de forma similar ao PNE, com metas e objetivos, mas as suas especificidades fazem do PEE um documento único. Sua apresentação ocorre por meio de uma separação por níveis educacionais, sendo eles: Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior. Os três últimos capítulos do PEE trazem questões direcionadas à valorização dos

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rj>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2271921>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

profissionais de educação e ao seu financiamento, e sua última parte constitui-se como acompanhamento e avaliação deste documento.

O PEE serve para nortear as escolas e as(os) profissionais da rede estadual, podendo, também, apontar matrículas realizadas por nível de ensino, da seguinte forma:<sup>13</sup>

**Figura 1** – Matrículas no Ensino Básico em 2013

Estado do Rio de Janeiro		Total de Matrículas no Ensino Básico - Censo Escolar 2013								
		Matrículas por Dependência de Ensino								
		Modalidade de Ensino - Censo Escolar de 2013								
Dependência Administrativa	Total de Escolas (%)	Matrículas		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA Presencial (¹)	EJA Semi Presencial	Educação Profissional
		Totais	(%)							
Federal	0,5	40.614	1	664	10.524	16.999	780	1.351		10.296
Estadual	12,1	884.031	23	581	274.379	442.716	566	78.240	66.447	21.102
SEEDUC	11,7	847.280	22		266.784	429.014	465	77.743	66.313	6.961
Outras Secretarias	0,3	36.751	1	581	7.595	13.702	101	497	134	14.141
Municipal	45,6	1.729.092	46	312.333	1.296.780	5.768	8.447	101.624	2.609	1.531
Privada	41,7	1.117.410	30	240.075	629.462	131.263	3.475	24.541	2.109	86.485
<b>Total</b>		<b>3.771.147</b>		<b>553.653</b>	<b>2.211.145</b>	<b>596.746</b>	<b>13.268</b>	<b>205.756</b>	<b>71.165</b>	<b>119.414</b>

(¹) - Foram somadas as matrículas da EJA Presencial Integrada a educação profissional de nível fundamental e nível médio e EJA Fundamental PROJovem Urbano

Fonte: SEEDUC (2014).

**Figura 2** – Número de matrículas por etapa de ensino da SEEDUC - 2013

Número de matrículas por etapa de ensino da SEEDUC - Censo Escolar de 2013								
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Ensino Fundamental - Anos Finais	Ensino Médio	EJA Presencial - EF	EJA Presencial - EM	EJA Semipresencial EF	EJA Semipresencial EM	Educação Especial	Educação Profissional
8.514	258.270	429.014	20.163	57.580	33.610	32.703	465	6.961

Fonte: MEC / INEP / SEEDUC - Censo Escolar de 2013

Fonte: SEEDUC (2014).

**Figura 3** – Quantitativo de estabelecimentos escolares por dependência administrativa no Estado do Rio de Janeiro

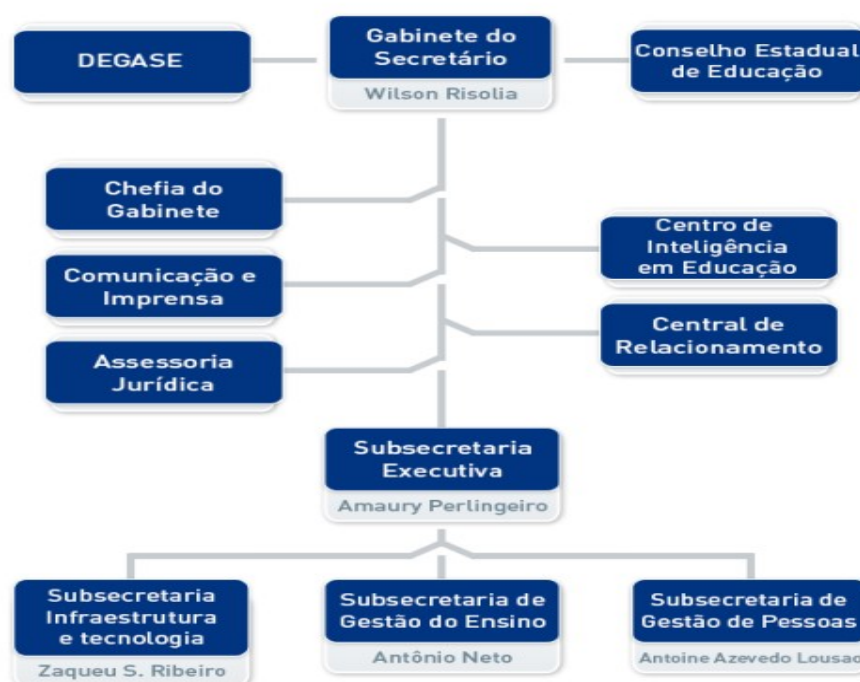
Número de estabelecimentos em funcionamento por dependências administrativas - Censo Escolar de 2013						
FEDERAL	ESTADUAL	SEEDUC	OUTRAS SECRETARIAS	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
54	1.357	1.311	46	5.099	4.665	11.175

Fonte: SEEDUC (2014).

<sup>13</sup> Informações retiradas do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1688440>>. Acesso em: 23 maio 2014.

Com este panorama, conseguimos dimensionar o tamanho dessa rede educacional e mensurar como é necessária uma organização sincronizada para todos os programas alcançarem as 1.311 escolas da Rede (em 2013), sendo relacionados com os respectivos níveis de ensino. Para obter esse sistema organizacional, a SEEDUC disponibiliza em seu *site* o esqueleto da estrutura principal da Secretaria.

**Figura 4** – Organograma estrutural SEEDUC



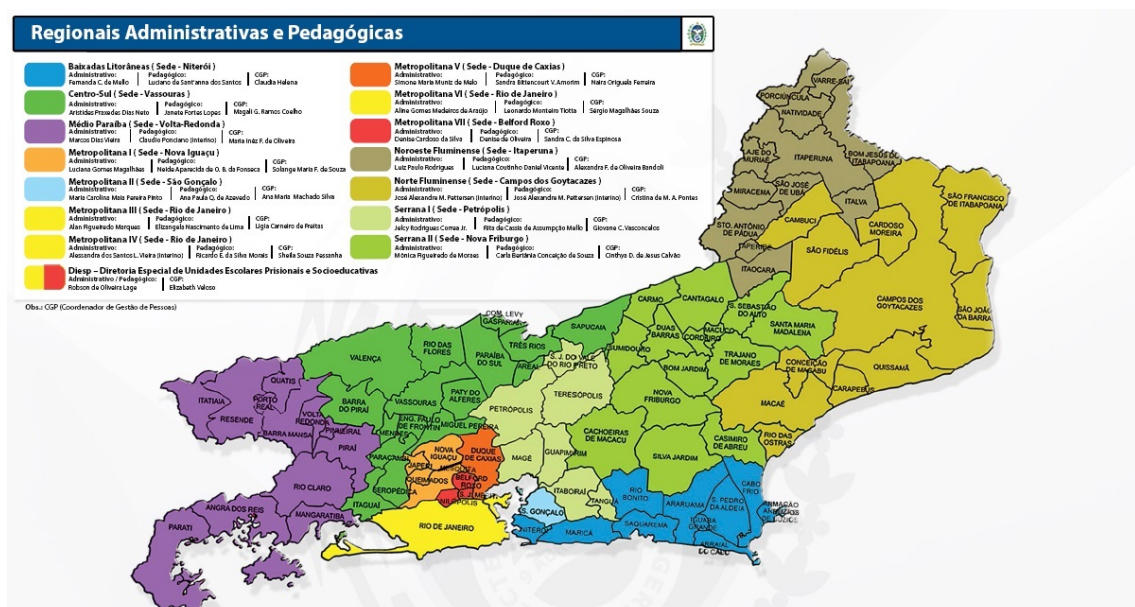
**Fonte:** SEEDUC (2014).

A figura 4 mostra como a Secretaria foi separada em setores para harmonizar as metas do seu discurso. Esses setores não aparecem como uma hierarquização direta entre eles, o que fica claro quando observamos a organização das subsecretarias em questão. Contudo, é possível vislumbrar um conjunto de setores que são responsáveis por levar e/ou endossar decisões da subsecretaria executiva. Por este organograma, visualizamos uma interação entre setores importantes de uma Secretaria, o que nos leva a compreender o formato organizacional definido por Peroni *et al* (2009, p. 772):

Passou então a gestão democrática da educação a ser subsumida por outra lógica de gestão, que tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional.

Isso explica a escala organizacional a seguir, na qual as subdivisões, notadamente hierarquizadas, demonstram como a divisão de setores e serviços buscam otimizar o trabalho e o tempo das(os) servidoras(es). Assim, no direcionando para uma eficácia na administração das unidades escolares, a SEEDUC subdividiu as escolas por 15 Regiões Administrativas e Pedagógicas, como aponta a figura 5.

**Figura 5 – Regionais Administrativas e Pedagógicas SEEDUC**



Fonte: SEEDUC (2014).

Cada uma dessas 15 Regiões possui sedes próprias e uma estrutura administrativa, o que pode servir para facilitar toda a parte organizacional das regiões com a Secretaria, assim como causar interferência na comunicação, devido aos diversos setores na SEEDUC e nas Regiões.

As subdivisões da SEEDUC são efetuadas por cada projeto, tendo uma especificidade a ser trabalhada com maior propriedade, mas, por consequência, há uma fragmentação maior do processo como um todo. Este formato é corroborado por uma gestão escolar que objetiva a



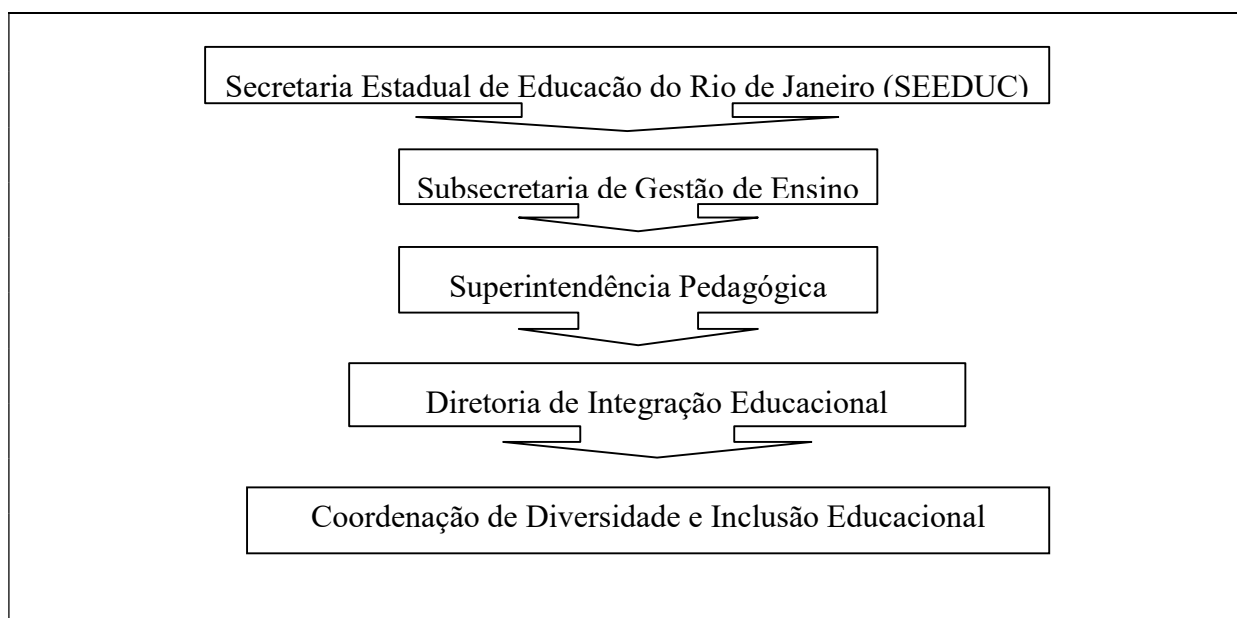
competição em busca da eficiência e eficácia, dentro do contexto econômico (PERONI *et al*, 2009).

Neste trabalho, será um setor que provém desta subdivisão que será analisado, e que veremos no próximo item, Coordenação de Diversidade e Inclusão Social.

### 3.2.1 *Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional*

Situada dentro do prédio da SEEDUC, no mezanino do grande prédio, divide espaço com outros setores e coordenações, espaço esse com diversas mesas com seus computadores, impressoras, pastas recheadas de programas para a Educação. Nesse local, encontramos profissionais, professores(as) que deixaram as salas de aula para se dedicar aos trabalhos administrativos dessa secretaria. Nesse território, ocupando algumas mesas, encontra-se a Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional, que segue a seguinte estrutura hierárquica e organizacional dentro da secretaria.

**Quadro 1** - Estrutura da SEEDUC<sup>14</sup>



**Fonte:** JusBrasil (2014).

<sup>14</sup> Estrutura retirada do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Cf. JusBrasil (2014). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/66475728/doerj-poder-executivo-19-02-2014-pg-1>>. Acesso em: 14 maio 2014.

A Coordenação de Diversidade e Inclusão Social trabalha com setores que se organizam de forma hierárquica, com o objetivo central de promover diversidade e inclusão dentro da Educação. Existem vários setores, como, por exemplo, área indígena, área de etnia racial, área de inclusão, entre outros. Esse setor trabalha em conjunto com os demais, voltado mais para as questões dos direitos humanos dos(as) educandos(as) em mostrar respeito a todas as escolhas de gênero provindas de suas alunas e de seus alunos, mas nosso enfoque será direcionado para as questões de diversidades voltadas para gênero.

Com esses diversos objetivos para a mesma Coordenação, entrevistaremos, em nossa pesquisa, as pessoas que lidam diretamente com o setor voltado para as questões de gênero. As coordenadoras entrevistadas nesse setor possuem formação de nível superior em pedagogia, num período superior a 15 anos.

### **3.2.2 Escola da rede**

A escola escolhida para ser efetuada a pesquisa é pertencente à Metropolitana VI, que administra os seguintes bairros e sub-bairros: Anil - Jacarépagua, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Caju, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Jacarepaguá, Copacabana, Curicica - Jacarepaguá, Engenho Novo, Estácio, Freguesia - Jacarepaguá, entre outros.

A escola selecionada possui os seguintes níveis de educação: Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e Ensino Médio regular. A instituição funciona no turno da noite, com a média de idade das suas alunas e alunos sendo superior a 18 anos. O Colégio funciona num sistema de compartilhamento com a escola diurna do Município do Rio de Janeiro. Possui uma quadra poliesportiva externa coberta, dois andares e salas com quadros brancos, cadeiras e mesas escolares, salas das professoras e professores e uma sala da direção.

Demais informações sobre a referida escola tornam-se dificultadas por esta não participar do Censo Escolar que tem seus resultados disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Indicadores Educacionais (INEP).

A diretora dessa instituição, com Mestrado em Língua Espanhola, possui 10 anos de serviço na escola e dez meses na direção. Entrevistamos também 3 professores(as) nessa escola, são eles(as):

**Tabela 44** – Características dos(as) professores/as entrevistados/as na rede estadual

Formação Acadêmica	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço na Escola	Idade
Graduação em História	9 anos	9 anos	32
Graduação em Biologia; cursos de formação em Química e Física e Mestrado incompleto em Filosofia	-	-	47
Graduação em Ciências Sociais	20 anos	7 anos	64

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 3.3 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA

O município de Mesquita faz parte do estado do Rio de Janeiro, está localizado num território de 39,062 Km<sup>2</sup> e uma população estimada em 2014 de 170.473, com uma densidade demográfica (habitante/Km<sup>2</sup>) de aproximadamente 4.310,48, segundo o IBGE (2015).<sup>15</sup>

Mesquita teve sua municipalização em 1999, sendo considerado um município novo. Pertence à área da Baixada Fluminense, uma região mais ao centro do estado, não sendo banhada pelo mar da área costeira.

O município, com seu *status* de caçula da baixada, mostra uma organização mais caseira, condizente com o tamanho e a estrutura do local. A sede da Secretaria Municipal de Mesquita está situada no centro da cidade, aproveitando a estrutura de uma casa antiga e grande, de dois andares. A Secretaria mostra uma postura organizacional satisfatória, aproveitando as similaridades que uma cidade razoavelmente pequena pode trazer, facilitando a comunicação entre setores da secretaria, trabalhando de forma mais artesanal e menos burocrática.

<sup>15</sup> Informações retiradas do *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330285>>. Acesso em 12 mar. 2015.

A Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED) possuía, em 2012, 21 escolas voltadas para o Ensino Fundamental e 12 para a pré-escola, somando os seguintes números de matrículas, separadas por níveis:

**Tabela 45** - Escolas e matrículas SEMED por níveis<sup>16</sup>

Níveis de ensino	Número de escolas	Matrículas
Pré-escola	12	1.443
Fundamental	21	9.116

Fonte: IBGE (2015).

Com este quantitativo, podemos dimensionar como é a estrutura organizacional da SEMED. Tendo 33 escolas para administrar, a Secretaria possui em sua sede os setores que auxiliam nessa organização.

### **3.3.1** *Setor de diversidade*

Dentro da SEMED existe um setor direcionado para as questões da diversidade, que possui dois funcionários, professores da rede municipal de educação, que são responsáveis por trabalhar com a temática em toda a rede. Esse Setor de Diversidade trabalha com diferentes temáticas, como questões relacionadas ao racismo, inclusão de portadores de necessidades especiais, as questões de gênero, sexualidade, entre outras. O que pode ser um dificultador no trabalho específico dos temas em particular.

Na sua estrutura organizacional, esse Setor é subordinado direto da SEMED, localizando-se na mesma sede. Não possui uma sala específica para desempenhar seus serviços e divide o ambiente com outras mesas e setores. Essa proximidade entre os setores e seus interlocutores pode, por um lado, ser vista como algo benéfico, assim como a

<sup>16</sup> Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330285&idtema=117&search=rio-de-janeiro|mesquita|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

possibilidade de interseções entre projetos, mas, por outro, a falta de individualidade setorial pode interferir na especificidade de cada setor, ampliando tanto as possibilidades que dificultaria as peculiaridades de cada projeto. Pontos que iremos analisar mais a frente, com as respostas do/a entrevistado/a.

Realizamos a entrevista com um dos/as coordenadores/as, coordenador/a este/a que possui graduação em História e com especialização na mesma área.

### 3.3.2 Escola da rede

A escola selecionada localiza-se no centro do município, próxima a SEMED, o que a faz ter um contato direto e constante com a Secretaria. O colégio possui uma estrutura ampla, com dois andares, quadras cobertas, um número de 21 salas de aula, profissionais, inspetores, porteiros etc. A sala da direção é subdividida por setores, como o de atendimento ao público a alunas e alunos, o que mostra uma boa organização do espaço disponível. Por essas disposições visualizamos uma escola bem organizada.

A escola disponibiliza para os(as) estudantes apenas o Ensino Fundamental, do 4º ao 9º ano, segundo o censo escolar de 2013,<sup>17</sup> e possui a seguinte relação média de alunos e alunas por turma:

**Tabela 46** - Média de alunos por turma / etapas de ensino

Ensino Fundamental											
Séries/Anos											
Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
34,3	26,5	35,9	--	--	--	27,5	25,5	37,9	37,2	32,3	28

**Fonte:** Inep (2015).

<sup>17</sup> Cf. Inep (2015). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

Podemos observar que o colégio possui uma média de alunos(as) por turma acentuada, o que demonstra como a escola é requerida pela população de Mesquita, haja vista que em algumas séries a média de aluno/turma chega a ultrapassar o quantitativo que consta no Projeto de Lei do Senado nº 504, de 2011 (35 alunos(as) a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio).

Sobre os profissionais entrevistados, temos a diretora com a seguinte formação: graduação em História com especialização em Escola de Gestores. Trabalha na unidade escolar há 22 anos, destes está há 1 ano e meio na direção. Também foram entrevistados 3 professores(as) nessa escola, com as seguintes características:

**Tabela 47** - Características dos(as) professores/as entrevistados/as na rede municipal

Formação	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço na Escola	Idade
Graduação em Educação Física	2 anos	1 ano	45
Graduação e Especialização em Matemática	6 anos	1 ano	32
Licenciatura em Geografia; Especialização em Educação Básica de Geografia e Mestrado em Desenvolvimento da Agricultura e Sociedade	5 anos	1 ano	30

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## 4 ANÁLISE DOCUMENTAL E DOS DADOS

Nesta parte da dissertação, iremos analisar o que PNE 2011-2020 aborda sobre o tema gênero, assinalando seus objetivos e metas, com o olhar criterioso, observando também as lacunas encontradas sobre a temática. Também, analisaremos as entrevistas realizadas com coordenadores(as), diretores(as) e professores(as) para vermos se ocorre uma interação com os objetivos e diretrizes deste PNE e de que forma isso ocorre até a chegada do discurso na prática escolar. Assim, dividiremos o capítulo em duas partes, uma voltada para a análise do PNE e outra, para a análise das entrevistas, a fim de relacionarmos os objetivos e metas com a prática efetiva nas escolas.

### 4.1 ANÁLISE DO PNE 2011-2020

Neste PNE, encontramos alguns apontamentos direcionados para as questões de gênero e outros relacionados com este de forma indireta. No tópico deste capítulo, iremos analisar tais registros nos embasando na revisão literária já citada, com o foco no objetivo específico deste trabalho em relação ao PNE, que se volta para a análise das questões de gênero no PNE vigente.

O PNE é dividido em três partes: diretrizes, metas e estratégias. As diretrizes apontam para a direção conceitual deste documento, e nesta parte encontramos no artigo 1 a diretriz X, que se constitui como “X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, 2010, p. 01).

Destacamos a diretriz X por mostrar pontos importantes para nosso estudo. Damos atenção às palavras “equidade” e “diversidade”. O termo “equidade” precisa de uma observação mais ampla, por isso precisaremos trazer para a análise mais uma palavra para compreendermos sua função no texto: “igualdade”.

Essas duas palavras em conjunto nos levam para um panorama social desses termos. As expressões “igualdade” e “equidade” estão em extremos opostos numa visão socioeconômica (WOOD, 2011). Igualdade é utilizada numa concepção estruturalista, pela qual podemos entender que:

A característica principal do método estruturalista é tomar como seu objeto de investigação um 'sistema', isto é, as relações recíprocas entre um conjunto de e não fatos particulares examinados isoladamente; seus conceitos básicos são os da totalidade, auto-regulação e transformação (BOTTOMORE, 2001, p. 140).

E equidade é voltada para ideais pós-estruturalistas, que, ao inverso do estruturalismo, investiga pontos particulares da sociedade, individualidades e características isoladas (WOOD, 2011).

Logo, se a base dos conceitos é distinta, seus objetivos também são. Quando pensamos na obtenção da igualdade visualizamos num contexto macro, uma modificação profunda e constante para todas as pessoas dentro da sociedade. Exemplificamos a busca pela igualdade, dentro da escola, por meio da fala de Auad (2014, p. 14), "Educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente".

Então, neste contexto, podemos observar que, segundo nosso referencial teórico, pela diretriz do PNE 2011-2020, fica definido que o embasamento deste documento não é a extinção das desigualdades, mas, sim, sua redução, prezando pela equidade.

Na sequência dessa diretriz, vemos a questão do respeito à diversidade. Quando falamos de diversidade em termos educacionais, alguns conceitos se sobressaem, como sexualidade, gênero, raça, etnia. Conceitos que se embasam nas identidades, construção pós-moderna, e que é uma chave importante para este trabalho. Pois, ao investigarmos as questões de gênero, não significa que haja uma complacência entre os ideais pós-estruturalistas. Trabalhamos numa linha tênue sobre ideais macrosociais e microsociais (ARRUZZA, 2010, 2011). Analisamos como as questões de gênero interferem e fortalecem a definição da lógica ampla da estrutura social, procuramos, assim, uma interseção entre os conceitos, sem distorcê-los.

Para isso, nos fundamentamos em Wood (2011, p. 211):

Para negar a lógica totalizante do capitalismo seria necessário demonstrar convincentemente que essas outras esferas e identidades não vêm – pelo menos de nenhuma forma significativa – dentro da força determinativa do capitalismo, seu sistema de relações sociais de propriedade, seus imperativos expansionistas, seu impulso de acumulação, a transformação de toda a vida social em mercadoria, a criação do mercado como uma necessidade, um compulsivo mecanismo de competição e de 'crescimento' autossustentado etc.

Para mostrar a importância da relação entre gênero e capitalismo, temos a obra de Arruzza (2010), que esclarece e fundamenta nossos ideais, procurando estabelecer a



interlocução: “Se nos abstraímos desses elementos, não só se faz um mau favor às mulheres, como também ao marxismo e a um projecto político de transformação radical da sociedade” (ARRUZZA, 2010, p. 137).

Mostramos, assim, que a estrutura capitalista vai além de uma lógica econômica, embasando-se em posturas sociais, que moldam o comportamento das pessoas, das classes, sendo um resultado e uma resultante das relações sociais existentes. Com esta visão, analisaremos como a fala de “respeito à diversidade” pode ser tendenciosa para uma manutenção das diferenças quando abordada de forma genérica, que valoriza não apenas as diferenças, mas também as desigualdades sociais presentes.

Não devemos confundir respeito pela pluralidade da experiência humana e das lutas sociais com a dissolução completa da causalidade histórica, em que nada existe além da diversidade, diferença e contingência, nenhuma estrutura unificadora, nenhuma lógica de processo, em que não existe o capitalismo e, portanto, nem a sua negação, nenhum projeto de emancipação humana (ARRUZZA, 2010, p. 225).

Então, veremos nos objetivos e estratégias do PNE 2011-2020 de qual forma a diversidade aparece no documento, se este respeito à diversidade representa a manutenção das desigualdades (sociais, econômicas e culturais). “Essa política educacional poderia promover a igualdade e fazer com que as diferenças não se confundissem com as desigualdades” (AUAD, 2011, p. 15).

No artigo 7 do Plano, temos outro ponto importante para a pesquisa: “A consecução das metas do PNE - 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2010, p. 02).

Nesse artigo, fica definido como as três esferas são responsáveis pela implementação das ações definidas no PNE, o que justifica nosso olhar sobre os três setores: União, por meio do olhar crítico ao Plano com as questões de gênero; Estadual e Municipal, analisando os setores responsáveis por tais efetivações; e os discurso de diretores(as) e professores(as) sobre a efetivação de alguns pontos do PNE.

Essa investigação na fala das(os) entrevistadas(os) será importante para compreendermos como a interlocução entre as três esferas tem se dado, pois, a forma como há tal articulação, ou a falta dela, apontará para o ideal do sistema educacional. Esta segmentação pode ser vista de forma desfavorável para o projeto igualitário educacional (PERONI *et al*, 2009).

Nesta nova pedagogia da hegemonia não se pretende historicizar as relações sociais; pelo contrário: busca-se a naturalização dos fenômenos para a conciliação social. Para tanto, este projeto educacional hegemônico descentralizou a gestão de sistemas e de unidades escolares, centralizou diretrizes curriculares, elevou a educação à condição de importante indicador econômico e social de forma centralizada, por meio de programas de avaliação em larga escala para a educação básica. Nesta conjuntura, **foram importantes os rearranjos entre as unidades subnacionais – estados e municípios – e a União, que construíram processos de revisão entre as competências e as responsabilidades para os sistemas de ensino que culminaram em um amplo espectro de municipalização da educação básica**, ‘motivados pela preocupação de atribuir relativa autonomia aos municípios e até mesmo às escolas para que possam captar mais recursos na fonte’ (OLIVEIRA *apud* PERONI *et al.*, 2009, p. 772, grifo nosso).

Ainda, é possível apontar para uma estruturação positiva, em busca do respeito às particularidades regionais de uma nação grande como o Brasil, como elucida Saviani, (2010, p. 382).

[...] sistema [nacional de educação] não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades.

Então, começamos esta análise aqui e a completaremos por meio das falas dos(as) entrevistados(as), para relacionarmos com o que foi dito da prática escolar a fim de sabermos se há essa interação.

Após analisar a primeira parte do PNE, entraremos na parte das metas e estratégias do Plano. Não há uma meta específica para a obtenção da equidade e do respeito para as questões de gênero, existem aproximações que podem ser aferidas com metas amplas dispostas no documento, e trabalharemos com estas disponibilidades. “Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária” (BRASIL, 2010, p. 05).

Esta meta discorre sobre a importância de elevar, possibilitar e manter alunas e alunos com a faixa etária entre 15 e 17 anos na escola. Para tanto, tem como uma de suas estratégias a fala mais clara do documento sobre as questões de gênero, a estratégia a seguir: “3.9) 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” (BRASIL, 2010, p. 06, grifo nosso).

Nesse item, alguns motivos da evasão escolar na faixa etária de 15 a 17 anos são expostos. Desse modo, discorreremos sobre o termo “identidade de gênero” para

investigarmos qual a representação que essas questões trazem no Plano e de que forma o gênero pode influenciar diretamente na evasão escolar.

Na compreensão sobre a meta e a estratégia destacadas, precisamos definir a visão de identidade de gênero que irá nortear nossa discussão. Para isso, procuraremos manter a interseção de Arruzza (2010, 2011) com as questões de gênero e o sistema capitalista vigente, uma vez que a autora contrapõe a fala subjetiva do pós-modernismo com o materialismo do capitalismo, conceituando a identidade de gênero da seguinte forma:

Afirmar que a identidade de gênero do sujeito se constrói através da repetição dos actos performativos tem certamente um núcleo de verdade. No entanto, simultaneamente, arriscar-se a liquidar um sujeito já bastante martirizado por três décadas de pós-modernismo e a promover a idéia de que é suficiente suspender a reiteração para se subtrair a um processo sufocante de identificação (ARRUZZA, 2010, p. 121).

Nossa compreensão por identidade de gênero é amparada na construção social das características que os gêneros trazem e expõe no cotidiano, ultrapassando um binarismo sólido de feminino e masculino, que favorecem algumas barreiras persistentes na nossa sociedade e que coíbem *performances* de gêneros diferentes das habituais. E essa construção social é embasada em todas as características provindas da sociedade que a cerca, e, como uma característica forte, o sistema econômico-político do capitalismo reforça e cria amparos para sua manutenção cotidiana por meio de coações, assim como a hierarquização dos gêneros (WOOD, 2011).

Nesta concepção, as identidades de gênero são características que externam, de modo pessoal e intransferível, atributos esperados por um grupo de um determinado local. Então, desvinculamo-nos de características ditas naturais dos gêneros e nos embasamos na importância da construção social.

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas ‘naturalmente’ femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de ‘naturais’ de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se enquadrando socialmente (AUAD, 2014, p. 19).

Louro (2010) aponta para o papel da escola em criar, recriar, valorizar e desvalorizar determinadas atitudes voltadas para as questões de gênero, chamando de identidade escolarizada, o que nos mostra como a estratégia 3.9 é complexa. Pois, para evitar a evasão

escolar das(os) alunas(os), criando políticas relacionadas à identidade de gênero, é preciso uma investigação particular da comunidade escolar para, posteriormente, alcançarmos resultados positivos no sistema educacional como um todo.

Ao demarcamos a importância da escola na inclusão e na exclusão social de algumas características de gênero, e para interagir com este conhecimento, é necessário investigar como as repressões de gênero são constituídas em cada ambiente escolar e quais seus desdobramentos, para, assim, podermos definir como o fracasso ou sucesso escolar se expressa e são resultantes daquela comunidade educacional. Pois, a identidade de gênero não pode ser vista de maneira única, rígida através do tempo, do espaço e da classe social. Ela transpassa por valores variáveis que são reestruturados por uma série de fatores (FOUCAULT, 2007). Assim, para podermos trabalhar com a prevenção da exclusão escolar decorrente da identidade de gênero, precisaremos ter um panorama da realidade da escola, a fim de situarmos sobre qual identidade de gênero as professoras e professores, diretoras e diretores, coordenadores e coordenadoras irão dialogar de forma consciente.

Para tanto, faz-se fundamental um trabalho coeso entre as secretarias, fortalecendo o sistema nacional de educação e sobrepondo as necessidades escolares dos(as) alunos(as) à segmentação territorial e poderes da união, estados e municípios. Mas, para analisarmos se há esta interação entre os trabalhos das três esferas, esperaremos a análise das entrevistas. Então, novamente, teremos que dar continuidade a essa análise no segundo momento deste capítulo, com os componentes das secretarias de educação e das escolas analisadas, para sabermos, então, se essa coesão ocorre ou será somente uma intenção mencionada no PNE 2011-2020.

Contudo, o que já podemos discorrer sobre tal estratégia é a falta de direcionamentos claros de como efetuar a prevenção da evasão escolar pelo motivo de identidade de gênero. O Plano não esclarece a vertente utilizada para a definição desse conceito, e, como já relatamos, existem definições distintas para o mesmo termo. Definir, de maneira objetiva, sobre qual prisma o PNE enxerga gênero e sua identidade seria um esclarecimento importante para iniciar a estratégia com reais possibilidades de ser colocada efetivamente em prática.

Como o PNE não estipula de que forma e quem teria a responsabilidade para a implementação dessas políticas e/ou se essas políticas já existem ou precisarão ser criadas para a aplicação específica no processo escolar, apontamos para esta falha no documento, o que dificulta sua efetivação. Contudo, confirmaremos se há ou não a prática da estratégia por meio das falas dos(as) entrevistados(as).

Relacionamos duas estratégias que possuem interseção com o tema pesquisado, os itens 7.14 e 7.20, “Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar” (BRASIL, 2010, p. 09).

A partir do conhecimento de que as questões de gênero estão fortemente presentes no cotidiano escolar (LOURO, 2002, 2010, 2011; AUAD, 2014), essa estratégia nos remete para o olhar específico das questões de como a violência direcionada para a cobrança de identidade pode influenciar na qualidade do ensino, e, conseqüentemente, na evasão escolar.

Mesmo havendo evidências da influência que as questões de gênero trazem para a violência na escola, o item 7.14 não direciona e nem exemplifica nenhum tipo de política para sua prevenção, que tenha como resultado uma cultura de paz. Temos ciência de que não existe só um tipo de violência na escola, mas o documento falha ao não especificar os tópicos sobre violência que merecem atenção e que serão requeridos para alcançar a citada redução. Do mesmo modo, o documento também deixa em aberto sobre a sua definição de cultura de paz.

Outro item que daremos atenção, que consideramos trazer interseções com as questões de gênero é a seguinte estratégia:

7.20) Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2010, p. 10).

O item 7.20 nos chama atenção em dois momentos, na fala sobre família e na responsabilização embutida a ela sobre o controle das políticas públicas. O termo “família” pode gerar discussões e críticas quando ainda temos a seguinte definição na Constituição da Republica Federal (1988, p. 140, grifo nosso):

**Art. 226.** A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é **reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.** (Regulamento)

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º - O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010)

§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.  
Regulamento

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Neste artigo da Constituição, o termo “família” é definido pelo relacionamento entre homem e mulher, sem dar uma atenção para as questões de gênero e sexualidade, voltando-se somente para a parte biológica. Este referencial de família, trazido pelo PNE, persiste ainda na constituição apesar de vários avanços em normas e leis específicas, como o reconhecimento da união estável homoafetiva, em 2011.

Nesse momento, é importante apontarmos para a relação entre gênero e sexualidade, para compreendermos como a definição da Constituição interfere na nossa análise. São dois termos distintos que possuem definições e conceitos diferentes, mas que se entrelaçam nos seus sentidos e significados sociais.

As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas de modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas (AUAD, 2014, p. 21).

O gênero e a sexualidade são construções sociais, e, quando há a compulsoriedade de tipos de relacionamentos sexuais e identidades de gênero, temos a coação social, o que reforça uma visão inicial do documento sobre sua ideologia política, social e econômica capitalista. Pois, a designação da heterossexualidade compulsória é atrelada aos ideais deste sistema, uma vez que a exigência da heterossexualidade é uma imposição da estrutura econômica, e não somente o sinônimo de escolhas culturais (ARRUZZA, 2010).

Assim, o Plano reforça a visão de família como o relacionamento entre pessoas do sexo masculino e feminino, sem levantar nenhum questionamento sobre a temática, destoando da ideia de respeito à diversidade e princípio de equidade que estava estipulado na diretriz X do documento.

O segundo ponto da estratégia 7.20 é sobre a responsabilização da família e da sociedade civil. Para Wood (2011), o comprometimento da sociedade civil com as políticas públicas é uma forma nova de coação social, voltada para a lógica monetária e por uma democracia liberal.

‘Sociedade civil’ constitui não somente uma relação inteiramente nova entre o ‘público’ e o ‘privado’, mas um reino ‘privado’ inteiramente novo, com clara presença e opressão pública própria, uma estrutura de poder e dominação única e uma cruel lógica sistêmica (WOOD, 2011, p. 217).

Esta análise sobre a importância da sociedade civil neste processo, voltada para um índice que mensura prioritariamente pontos quantitativos, pode vir a trazer embates nos resultados pretendidos, que, voltamos a dizer, não são claros e deixam lacunas importantes.

Assim, ao tirar a responsabilidade exclusiva do Estado, desmembrando entre bases importantes da sociedade, econômica e social, sem organizar de maneira prática quais políticas educacionais serão priorizadas, e quais resultados almejados, tornam a realização das metas do PNE expansivas e sem um direcionamento claro, o que dificulta sua execução na prática.

## 4.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Neste tópico, vislumbraremos a maioria dos objetivos específicos desta pesquisa direcionados para: encontrar e ver como conselhos direcionados para as questões de gênero trabalham na SEEDUC e SEMED e de que forma se relacionam com as escolas da rede; identificar por meio de professores(as) e diretoras(es) como são atribuídos os sentidos às questões de gênero na escola e como eles trabalham com ela, investigando, assim, o conhecimento desses atores sobre o PNE.

Para facilitar a análise e o entendimento das entrevistas, dividiremos este tópico em três grupos, referente aos setores investigados, professoras(es), diretores(as) e coordenadores(as).

### 4.2.1 *Professoras e professores*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Com o intuito de preservar a identidade das(os) entrevistadas(os), colocaremos as falas designadas em professor(a) 1 até professor(a) (6). Importante salientar que a ordem numérica não tem relação com as tabelas 44 e 48.

#### 4.2.1.1 Trabalha com as questões de gênero em sala de aula? De que forma?

A pergunta acima foi feita a professores e professoras, com o intuito de compreender como elas e eles se veem trabalhando com as questões de gênero durante as aulas. Como já sinalizamos, a escola é um local onde a questão de gênero é apresentada de forma natural, desde a maneira que devemos nos vestir até a cobrança da forma de agir e pensar das alunas e dos alunos (LOURO, 2010, 2011; AUAD, 2014). A escola, dessa forma, é um local onde se reforça a ideia e os ideais que os desiguais precisam ser diferentes e antagônicos uns aos outros (LOURO, 2011; AUAD, 2014).

Logo, esta pergunta serve para apontar o nível de consciência do professor e da professora na sua prática docente sobre as questões de gênero. Todas(os) entrevistadas(os) direcionaram a resposta para a junção dos conteúdos específicos das disciplinas e as questões de gênero, o que aponta como os ensinamentos relacionados às questões de gênero são práticas tão naturalizadas que retomam nosso trabalho para uma constatação: “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 2011, p. 67).

Encontramos quatro perfis de respostas: *Muito raro*; *Quando é pertinente*; *Não*; *Sim*. Desta forma identificamos como alguns e algumas docentes negligenciam a sua importância na construção da identidade de gênero dos(as) alunos(as), retraindo um possível contraponto que poderia se originar nas aulas e na convivência escolar, pois ao ser afirmada algumas posturas e discussões voltadas ao gênero, cada vez mais, a naturalização se expande.

**Questionar**, e não imediatamente negar, o que percebemos como tipicamente feminino ou tipicamente masculino pode ajudar a notar como muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais. Há de se duvidar do que é visto como ‘coisa de menina’ e ‘papo de homem’ (AUAD, 2014, p. 23, grifo nosso).

Dessa forma, vemos algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem, pois se educadoras(es) não se visualizam lecionando, ou, de forma direta ou indireta reproduzindo naturalizações das questões de gênero, percebemos que não há questionamento algum sobre algumas práticas naturalizadas na sociedade. Logo, como reduzir as diferenças e desigualdades de gênero, se elas não são percebidas?

Sobre a pessoa que responde que trabalha com as questões de gênero, temos a seguinte resposta:



*Sim... química e física é mais complicado, mas biologia necessariamente a gente tem que falar porque um dos tópicos da matéria é a reprodução. Então quando a gente fala em reprodução a gente tem que enfatizar, não é? Porque reprodução... Têm as células reprodutoras masculinas... Células reprodutoras femininas, então... A gente... Tipo assim... Enfoca mais a parte biológica mesmo, não entra muito em questões culturais, questões éticas, políticas. Enfim, é mais a parte biológica mesmo! (PROFESSOR/A 4).*

Vemos de forma acentuada a visão biologicista de gênero nesta fala docente, o que nos remete a uma visão de gênero limitada de quem não busca os questionamentos culturais e sociais expostos anteriormente. Assim, como existe para a(o) entrevistada(o) uma relação direta entre gênero, sexo e sexualidade, tem-se como resultante a reprodução. Essa visão biológica também é percebida na fala de outro(a) entrevistado(a), na justificativa à pergunta:

*Trabalho como eu te falei, né? Tentando sempre fazer eles verem... Eles mesmos verem, né? Que não existe diferença! A questão de gênero, quem é homem, quem é mulher... Não tem diferença! Entendeu? Exatamente como eu te falei, até a questão das habilidades, o menino é mais habilidoso, de repente, em alguns esportes... Tem a questão biológica, que realmente... Os meninos são mais fortes que as meninas, né? Tem... Né? Questão biológica... Mas não é por isso que eles são melhores ou piores! (PROFESSOR/A 1, grifo nosso).*

Nesta segunda fala, percebemos a força que a segmentação biológica tem no discurso cultural e é dita como verdade, sem questionamentos. Assim, ao se trabalhar com as questões de gênero de forma restritiva, percebe-se como ainda faltam discussões na rede sobre a temática. Pois, a relação entre as três categorias existe, mas não são constantes e imprescindíveis, por isso ressaltamos uma visão social sobre gênero.

Ao dirigir o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatiza, deliberadamente, a construção social e história produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2011, p. 26).

Lecionar utilizando a definição de gênero reduzida às questões biológicas torna-se um marcador de identidades segmentadas que se anulam umas das outras, reforçando a criação de desigualdades nas diferenças (AUAD, 2014). Esta característica torna-se um registro interessante para dimensionarmos como as questões de gênero estão sendo trabalhadas nas escolas, assim como o caminho que já trilhamos e que ainda se falta trilhar.

#### 4.2.1.2 *Tem conhecimento do PNE 2011-2020?*

O questionamento sobre o conhecimento do Plano Nacional de Educação 2011-2020 mostrou que as professoras e os professores não têm ciência sobre ele. Sendo o reflexo da maioria das respostas o mesmo discurso:

*Bom, eu estudei muito isso, mas a gente acaba esquecendo... (PROFESSOR/A 1).*

*Educação... A gente acaba vendo, né? Depois a gente acaba esquecendo porque a gente acaba não lendo aquilo... Acaba passando despercebido mesmo! Mas claramente... (PROFESSOR/A 2).*

Assim, começamos a analisar como há falta de diálogo entre o que fora acordado no documento e o que ocorre na prática das salas de aula, pois, no processo de efetivação de políticas públicas e políticas educacionais, há um caminho que não pode ser desconsiderado.

Como as instituições influenciam os resultados das políticas públicas e qual a importância das variáveis institucionais para explicar resultados de políticas públicas? A resposta está na presunção de que as instituições tornam o curso de certas políticas mais fáceis do que outras. Ademais, as instituições e suas regras redefinem as alternativas políticas e mudam a posição relativa dos atores. (SOUZA, 2006, p. 39)

Compreendemos que há uma falta de interação dos(as) profissionais com este Plano. Logo, sua aplicação prática sofre interferência direta, chegando a impossibilitá-la. É necessário observar todo o percurso como essencial, sem prezar por segmentações sobre teoria e prática, para não gerar pontos de desacordo entre quem legisla e quem emprega tal política.

Na sequência da entrevista, falamos sobre alguns pontos do PNE que abordam as questões de gênero, tendo sido preciso a leitura dos trechos para que houvesse essa discussão, dividida nos dois tópicos seguintes.

##### 4.2.1.2.1 **Respeito à diversidade**

Quando trouxemos para a discussão à diretriz X do PNE, tivemos algumas respostas que se completam:

*Eu acho esses termos, 'equidade', 'respeito à diversidade', ótimos! Mas o respeito à diversidade ele tem que ser como eu falei pra você, debatido dentro de uma realidade concreta... Parece que eu estou sendo preconceituoso, não é? (PROFESSOR/A 5).*

*Pelo que te falei, eu acho que estou dentro disso aí, eu procuro realmente deixar eles verem. Eles verem que todo mundo é igual, independente de qualquer coisa... Eu acho que é por aí! (PROFESSOR/A 1).*

Com as falas acima, podemos observar como as professoras e os professores mostram a importância de não se sentirem sozinhos(as) no processo da efetivação de uma política educacional, assim como trás a responsabilidade para a falta de diálogo entre as partes envolvidas no processo para que a proposta do Plano seja posta em prática, reiterando o posicionamento de Souza (2006).

Outros(as) professores(as) mostram como há limitações no trabalho docente, sendo mais claros quando se trata de objetivo amplo e relacionado com as bases sociais, como as questões de gênero.

*Há limites pra tudo isso ser trabalhado. Se dependesse só da vontade dos profissionais eu tenho certeza que a gente conseguiria trabalhar isso de uma forma bem melhor. Mas muitas vezes a própria estrutura impede a gente de desenvolver um trabalho mais profundo (PROFESSOR/A 4).*

*Parece que a missão é nossa... A missão é de todos (PROFESSOR/A 3).*

Auad (2014), em sua obra, aponta como a interação de forças e de responsabilidades é importante para as políticas educacionais conseguirem ser colocadas em prática. A autora sugere a designação de agentes em diversos setores para poder ampliar o debate sobre a temática “gênero” e generalizar sua aplicação.

Essa presença generalizada dos agentes garantiria que o debate sobre as relações de gênero e a educação permeasse todas as políticas de uma sociedade. A discussão sobre educação e relações de gênero não estaria, então, restrito aos *guetos* (AUAD, 2014, p. 80).

Dessa forma, compreendemos que estes(as) professores(as) investigados(as) estão carentes de amparo legal e estrutural para poderem aplicar a diretriz mencionada.

#### 4.2.1.2.2 Prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação sexual e/ou de gênero

Focamos no objetivo 3 do PNE 2011-2020 para formular a pergunta. Objetivo este que relaciona políticas de prevenção de evasão com o preconceito e discriminação sobre gênero e sexualidade. Mesmo esse objetivo sendo específico para a aplicação em escolas do Ensino Médio, fizemos a pergunta para professores das duas escolas (uma do nível Fundamental e a outra do Médio). Inquirimos professoras e professores para saber se enxergam a necessidade de políticas nesse sentido e se já aplicaram alguma.

Pelas respostas, professoras e professores mostraram visões diferentes. Vimos professoras(es) que não enxergam essa problemática na escola em que atuam:

*Aqui, não. Na outra escola já tive, mas não foi meu aluno, já teve uma questão dessa lá, do aluno querer mesmo ir pra escola vestido de menina e tudo... Mas não chegou a ser meu aluno... (PROFESSOR/A 1).*

*Não... Eu vejo a escola bem tranquila com relação a isso (PROFESSOR/A 4).*

Com este apontamento, percebemos que o/a professor/a não se enxerga como responsável pelo “impasse” e nem por sua resolução por não ser professor/a do(a) aluno(a) citado, o que demonstra uma segmentação dos afazeres na instituição, comprometendo o trabalho conjunto que deve existir para sanar as desigualdades de gênero dentro da escola.

Ainda, houve algumas falas de quem demonstrasse ver a redução da discriminação, inclusive na sociedade:

*O quê que eu acho? O quê que eu acho? Olha, vou falar pra você, aqui nessa escola não acontece isso! Mas em outras escolas acontece, porque eu já trabalhei em outras escolas e trabalho em outra escola! E eu acho assim... A sociedade está mais receptiva a essa diversidade sexual. Não sei se a própria mídia, se a televisão está favorecendo isso, provavelmente... Acredito... Sabe? Mas eu acho que a sociedade está mudando! Ela está aceitando com muito mais facilidade do que há muito tempo atrás. Não vejo nada... Nada assim... Não existe evasão... Eu não estou vendo... Eu não vejo evasão por este motivo! (PROFESSOR/A 6).*

Este apontamento coloca em xeque a percepção do/a docente, pois, como retrata o Relatório Anual 2013/2014 do Grupo Gay Bahia, a receptividade social para a diversidade de gênero e sexual ainda é utópica, por ainda repercutir um quantitativo de violência assustador a

nível mundial. “O Brasil continua sendo o campeão mundial de crimes homo-transfóbicos: segundo agências internacionais, 40% dos assassinatos de transexuais e travestis no ano passado foram cometidos no Brasil” (GRUPO GAY BAHIA, 2014, p. 01).

Outros professores(as) colocaram a aplicação da política como algo futuro, ou seja, demonstrando que não é algo que se vivencia atualmente nas escolas, isentando-se da responsabilidade e a transmitindo para outro profissional da escola, negando a necessidade de um trabalho conjunto e coeso.

*Se a escola tem que fazer alguma coisa? Sim! Eu acho que tem que ligar, chamar, conversar... Se aquele aluno não tá sendo bem quisto naquela turma, se tá tendo algum tipo de... Que ele vá pra outra turma, né? E ter palestras para os alunos mesmo! Questão de informação, de mostrar o respeito, não só à sexualidade, mas ao próximo, né? Coisa que tá faltando hoje em dia! (PROFESSOR/A 2).*

*[...] mas se tem uma política ocorrendo em cima disso pra evitar que seja uma evasão por conta de preconceito de gênero, não sei se ocorre. Se ocorre, eu não vejo representantes disso. Não sei quem é que faz isso na escola, provavelmente deve ser OE, orientador educacional, mas se tem, até por ser o trabalho dela, eu desconheço... (PROFESSOR/A 3).*

As repostas variadas apontam para uma falta de explanação sobre como tais preconceitos e discriminações refletem em martírio para alguns(as) estudantes, refletindo na saída destes(as) da instituição escolar.

Como observamos que deve ser feito um estudo mais profundo sobre este quantitativo e da forma mais comum que essa discriminação se expressa, para termos a aplicação de políticas públicas mais direcionadas, nossa indicação é a de que esse assunto ainda tenha que ser retratado comumente entre professoras e professores. Pois, sem saber como se compreende e se explicita, ocorre uma inabilidade para visualizar situações que resultam em evasão escolar periódica para alunas(os) que passam por tal situação, assim como o importante papel da instituição escolar nesse processo.

*Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmo. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser os ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2010, p. 25).*

Assim, vemos como Louro (2010) reforça a importância de um olhar atento para as cobranças feitas sobre gênero e sexualidade dentro da escola. E ignorar que essas cobranças existam, reforça sua naturalização e a complexidade das categorias sociais normalizadoras.

Ao analisarmos esses dois tópicos do PNE, vislumbramos como o processo de confecção e aplicação precisa não apenas só coeso, mas estruturalmente ser constituído pelo diálogo e pelo debate. Um(a) dos(as) professores(as) faz uma leitura reflexiva sobre a temática.

*É! Eu acho que o Ministério da Educação deve debater mais com a sociedade... Vamos dizer assim... Políticas que mexem tanto com valores arraigados na nossa população. Porque eu acredito, como eu falei pra você, eu acho que você impor determinada visão não é eficaz. 'É isso! Não é aquilo!' Você tem que buscar o debate! Eu não sei exatamente como era o material, mas se o material propunha um debate eu acho interessante. Agora, se ele imponha uma visão, eu acho que gera uma reação adversa poderosa. E me parece que foi o que aconteceu! (PROFESSOR/A 5).*

Reforçando o que Souza (2006) já havia trazido em seu texto, a imposição de normas não configura sua efetivação. Dessa forma, um erro para execução do PNE é apontado, e a solução para este aparece ser apontada por meio do debate entre todas as partes envolvidas, processo que pode ser tornar mais lento, mas com maiores possibilidades para sua aplicação prática.

#### 4.2.1.3 Já presenciou alguma violência relacionada a questões de gênero na escola?

Perguntamos para os/as docentes se eles já viram algum tipo de violência de gênero no ambiente escolar.

*A agressão que eles mais têm é a agressão verbal. Então, se for pra ofender, você vai em algum ponto que, de alguma maneira possa discriminar o outro. Alto, baixo, gordo, magro... Ou no caso, como eles costumam falar, homossexual, viado, prostituta, alguma coisa do gênero. Se teve um filho cedo, vai chamar de uma coisa... Se tem algum tipo de comportamento na sala então... Da turma que eu acabei de vir agora tem dois, três meninos que têm o tipo de comportamento que provavelmente possam levá-los a um mais declarado... Pela forma de se expressar, pela forma de andar, pela forma de movimentar as mãos... É mais seguro. Só que se alguém resolve pegar no pé deles vai justamente em cima do gênero (PROFESSOR/A 3).*

Louro (2010) demonstra como a necessidade de padronizar é importante na escola, assim como a hierarquização de posturas, para fomentar as desigualdades e enaltecer marcadores socialmente construídos como corretos, certos e esperados. “Ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2010, p. 16).

Tal cobrança social de gênero é atrelada às questões da sexualidade, aparecendo nas justificativas das(os) professoras(es) de forma intrínseca.

*É! Houve sim! Foi há três anos atrás, na outra escola em que eu estava... Mas ninguém sabia, eu pelo menos não tomei conhecimento, se ele fosse gay, eu não sabia... Mas assim, a turma brigava muito com ele, sabe como é? E não tinha como resolver isso, porque ele se fechava! E a turma brigava com ele. Mas eu não sei, eu não posso afirmar que ele fosse gay.*

*[...] A violência contra a mulher, é... Essa questão aqui nessa escola. Já vi alunas aqui falarem pra mim que apanham de marido. Todas as vezes, todos os anos acontece uma história!*

*[...] É... É... Agora mesmo, esse ano, têm uns quinze dias, a aluna disse que faltou comigo uma semana porque o marido tentou matá-la. Ai eu falei ‘mas você pede proteção, vai para o posto policial ou pra delegacia da mulher e dá ocorrência, isso é muito grave!’ e ela falou ‘ele me ameaçou se eu denunciar!’ (PROFESSOR/A 6).*

O que serve para apontar como as identidades de gênero e sexualidade não são observadas de formas segmentadas, e, sim, convergentes, como também a percepção social surge de maneira atrelada. Nas escolas, esses marcadores deveriam ser esclarecidos, para auxiliar as/os estudantes a enxergar novas possibilidades para si de gênero e/ou sexualidade, evitando marginalizar e estereotipar posturas.

Para um dos entrevistados, foi perguntado se essa violência é apresentada de forma velada, utilizando a sutilidade, como exposto por Louro (2010). A resposta foi:

*Também! É! Também... Mas olha só... Eu não acho nem que seja tão velado... Eu acho que é questão de opinião! Realmente, como eu falei antes...  **você já tem o seu preconceito**, por mais que você não seja... Você tem as suas preferências, o que você acha que é mais adequado pra você! Não para os outros, mas pra você! Então quando você vê... Você compara isso, você não tem o preconceito, mas você tem uma preferência, não é? Então você não fundo, no fundo, de repente pode deixar passar essa preferência, entendeu? Mesmo que inconsciente, talvez você deixe passar, sim. Eu acho que é normal, até isso passar. É a mesma coisa que torcer para um time de futebol, eu não gosto muito de falar para qual time que eu... E eles são doidos para que eu fale, né? Ai de tanto encher o saco, falo! Mas eu não visto uma camisa... Eu não venho pra escola com camisa de time de futebol, e olha que eu sou professor de educação física... Não venho com camisa de time nenhum! Justamente pra não induzir, porque o professor ele é um formador de opinião pública, de opinião. Pra não induzir ninguém, nem a favor nem contra! Acho que essa é a função do professor, não acho legal nenhum professor vir com camisa de*

*time de futebol, é uma coisa simples, né? De repente pra você é normal, pra mim já não é tão normal assim, que eu acho que eles têm que descobrir. Quando eu era pequeno meus pais... Nasci numa família que torce pra um time e com treze anos eu mudei de time, porque eu só torcia para aquele time porque o meu pai e a minha mãe... (PROFESSOR/A 1, grifo nosso).*

Quando o professor aponta para o preconceito que os alunos e as alunas já chegam imbuídos à escola, apropriando-se, no seu discurso, do respeito que esses conceitos trazidos devem ter, remetemo-nos ao receio de trabalhar com temas que são alicerces sociais.

Acredito apenas que algumas professoras [e alguns professores] podem temer a contestação de valores e papéis tradicionalmente consagrados. Talvez se pense que tal questionamento abale valores éticos, como a família e a imagem das mulheres como ‘civilizadoras’ (AUAD, 2014, p. 39).

Analisando como é relacionando o respeito à diversidade, sexual ou de gênero, a uma questão unicamente de opinião, o professor referido destoa do trabalho objetivado pelo PNE, que traz o respeito como algo universal, sem enaltecer um tipo de identidade. Torna esse respeito narrado como algo que deve ser tolerado, o que nos retorna a identidades marginalizadas, e reforçam uma mistura entre diferenças e desigualdades (AUAD, 2014), fortalecendo preconceitos e discriminações.

O reconhecimento do papel do professor e da professora em trabalhar com a temática gênero é levantado em alguns momentos, suscitando respostas que indicavam, por parte dos entrevistados, que isso não caberia ao(a) educador(a):

*A gente escuta muitas coisas aqui dentro da escola. Professor aqui é um pouco de ouvidor... a gente orienta, também, dá orientação... A gente procura ajudar! **A gente sai um pouco do nosso papel de professor mesmo**, e não são poucos os casos, não, são muitos casos! E entra muito essa questão do gênero aqui, tem muito isso aqui sim (PROFESSOR/A 4, grifo nosso).*

O papel do professor tem sido visto de forma muito reducionista, no qual metas mais quantitativas estão sendo mais clamadas pelas secretarias educacionais, como exposto na declaração de um(a) doas(as) entrevistados(as): “*E acaba indo essa parte, pelo menos a parte pedagógica... A gente mesmo em sala de aula só faz aquela parte de função mesmo de dar aula*” (PROFESSOR/A 2, grifo nosso).

Tal fala demonstra como a cobrança por conteúdos que devem ser ministrados pelas(os) docentes se sobressai de uma conduta que se preocupe com o educar para uma sociedade igualitária e democrática, um processo constante e de difícil mensuração rápida



para saber como as/os estudantes absorveram os novos conhecimentos, pois é um processo contínuo, como explica Auad (2014, p. 14), “Educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente”.

#### *4.2.1.4 Você recebe instrução da sua Secretaria de Educação para trabalhar sobre as questões de gênero na escola?*

No decorrer da nossa entrevista, verificamos que falta diálogo entre professoras e professores e as secretarias educacionais que os/as norteiam, por isso, essa pergunta se fez necessária para confirmar tal visão. E, a resposta foi unânime, todas(os) as(os) docentes apontaram que não tiveram instrução direta da Secretaria de Educação sobre a temática gênero, diferentemente para outros temas, como podemos observar:

*Se a Secretaria tiver interesse nisso, ela teria que capacitar, abrir um curso pra isso, como eu fiz o de drogas... A diretora me perguntou: ‘você quer fazer esse curso de drogas?’ Eu falei ‘quero!’ E eu fiz o curso... De quinze dias... Achei legal! Foi muito bom! Mas esse nunca me apareceu... Nunca me ofereceram... (PROFESSOR/A 6, grifo nosso).*

Esta ausência das Secretarias repercute para as(os) professoras(es) da seguinte forma:

*Eu acho que estão mais visando à questão de notas... Mais a questão de notas, de números! [...] Do qualitativo, jamais... A gente estuda tanto que ‘o qualitativo tem que sobressair sobre o quantitativo’, né? Em nossa sala de aula... Mas na realidade a Secretaria de Educação não passa isso pra gente! (PROFESSOR/A 2).*

Esse olhar do(a) professor(a) reforça como a lógica mercantil se tornou a base dos serviços públicos (PERONI *et al*, 2009), o que deixa o objetivo final da Educação pública focado numa medida única, que se volta para a aferição de notas, como se apenas estas fossem o resultado direto da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sem considerar toda a sua complexidade.

A consequência dessa valorização do quantitativo na Educação, reflete diretamente na falta de aplicação de cursos sobre questões de gênero, como, também, no diálogo entre professoras(es) e alunas(os) no cotidiano escolar. As(os) professoras(es) entrevistadas(os) fizeram as seguintes observações sobre a importância de trabalhar sobre a temática.

*É... Isso aí é um tema que é transversal, não é de matéria nem disciplina nenhuma. Então eu acho que deveria ter até projetos dentro das escolas que trabalhassem isso aí (PROFESSOR/A 4).*

*Essa falta... Eu acho que qualquer... Interdisciplinar, não é isso? Então, todos os professores que quisessem fazer esse curso, a Secretaria de Educação poderia abrir... [...] Disponibilidade... Pra todos! **Isso é de interesse de todos, é da sociedade!** (PROFESSOR/A 6, grifo nosso).*

Contudo, a aplicação sobre o tema gênero ainda gera algumas divergências entre as/os docentes, por se tratar de uma categoria balizar da sociedade, alguns(as) professores(as) alertam para esse cuidado da seguinte forma:

*É! Eu... Claro! Toda ajuda é importante, né?! Desde que essa ajuda, como eu falei pra você, **não seja uma imposição**. E nós já trabalhamos aqui um período com a matéria Sexualidade. Um projeto que uma professora de biologia teve, desenvolveu e... O professor de História, Geografia e Biologia davam diversos enfoques sobre esse tema. E a gente buscava, sem um respaldo assim, tão direto, se atualizar, né? O bom-senso... Eu sei que bom-senso é uma palavra vaga, né? Um conceito vago... Mas é importante! Se houver uma ajuda... volto a dizer... Para o canal de debate... Atualizado, né? Não uma imposição, 'aí você vai ter que ensinar isso, dessa maneira...' aí eu não acho legal, não! (PROFESSOR/A 5, grifo nosso).*

Esse discurso demonstra o receio de trabalhar com o tema e também a falta de conhecimento para transmiti-lo para as/os estudantes, pois a compreensão do que é gênero e como a categoria se sobressai na sociedade reflete em conhecimento, não em imposição sobre a crença dos alunos e das alunas. Ter o entendimento sobre isso, para que se possa estabelecer o bom convívio, tendo as justificativas necessárias para que a temática tenha a importância necessária dentro do sistema escolar, é primordial.

A falta de esclarecimento e de conhecimento por parte dos(as) professores(as) gera o menosprezo pelo tema, como podemos ver.

*[...] eu acho assim... Eu estou tendo até uma certa dificuldade de adaptação com os alunos. Os alunos são muito agitados, entendeu? Acho que a Secretaria de Educação tem muita coisa pra fazer aqui... **Antes até disso aí**. Por exemplo, questão de lugar pra eles sentarem, você já viu como é que são as carteiras aqui? (PROFESSOR/A 1, grifo nosso).*

Alertando para a importância de outros temas antes de se trabalhar com as questões de gênero na escola, este professor/a, expõe um olhar segmentado sobre a sociedade, e, segundo Arruzza (2010), tal separação não deve existir quando pesquisamos ou analisamos a sociedade. Pois, as duas formas de expressão de injustiça (econômica e cultural) se reforçam uma na outra e se justificam mutuamente quando se entrelaçam.

Dizer que em termos analíticos, a injustiça econômica e a cultural caminham separadas não equivale, com efeito, a não reconhecer a sua ligação na realidade, nem o facto de que, por exemplo, a opressão de *gays*, lésbicas, transexuais e intersexuais se apóia em estruturas e instituições materiais e tem consequências e repercussões econômicas, como a discriminação no trabalho e no sistema de saúde (ARRUZZA, 2010, p. 128).

Para Wood (2011), a opressão de gênero não resistiria ao fim do sistema econômico capitalista, algo que difere do nosso pensamento e o de Arruzza (2010), por se tratar de um forte marcador político e social, além de econômico. Para haver uma desconstrução dos conceitos hierárquicos de gênero, Arruzza (2010, p. 129) propõe a utilização da teoria *queer* para desconstruir o gênero: “A teoria *queer* quer desconstruir o gênero, tal como o socialismo quer desconstruir a classe”.

Assim, quando evitamos ranquear os assuntos que promovem mais injustiça social, percebendo como eles se relacionam de forma direta, passamos a possuir um entendimento amplo sobre as desigualdades que o sistema capitalista enaltece.

#### 4.2.2 *Diretoras e/ou diretores*

##### 4.2.2.1 *A escola trabalha com as questões de gênero? De que forma.*

As duas diretoras entrevistadas nos deram um panorama do discurso utilizado nas escolas analisadas. Procuramos entender se a escola trabalha com as questões de gênero e de que forma, as respostas foram:

*Olha só... Nós estamos agora... Têm dois professores de História envolvidos num projeto de leitura... Inclusive até mandamos um e-mail... Na sexta feira... Dois professores de História que estão envolvidos, um deles está aqui na escola, até se você quiser conversar melhor com ele... Felipe,<sup>19</sup> tá? Então esse projeto foi desenvolvido... Andamos o primeiro semestre... Agora, amanhã, como tem conselho de classe, nós vamos ver o tema para o segundo semestre (DIRETORA 1, grifo nosso).*

---

<sup>19</sup> Nome fictício.

*Não, diretamente! A gente trata de casos pontuais. Caso a gente tenha alguma problemática com algum aluno que traga algum problema pra gente relacionado à questão de gênero... Porque aqui eles são muito de mente aberta, sabe? **A gente não tem essas questões aqui** de um ficar ofendendo o outro, falando vulgarmente 'ele é viado! Ela é sapatão! Não sei o quê...' Não tem muito disso aqui não, aqui eles lidam bem com essas questões de gênero. As meninas também não têm muito essa questão, dos meninos serem muito agressivos com as meninas nem vice-versa... Não! As brigas deles são por outras questões... Mais mesmo de... 'Um pegou a coisa do outro...' Não por questão de gênero, é mais por questão de posse mesmo, do objeto! Não é relacionada à questão de gênero, não! (DIRETORA 2, grifo nosso).*

A fala da Diretora 1 expõe como as questões de gênero podem vir a aparecer de forma isolada na escola, em momentos em que é permitido falar sobre o assunto, como em projetos e aulas específicas. Assim, desconsideram-se as falas recorrentes de gênero durante o cotidiano escolar, como a organização das fileiras de meninas e meninos, na visão que torna “normal” dizer que as meninas são mais estudiosas do que os meninos, embasando-se nas diferenças sexuais para reforçar as desigualdades de gênero (AUAD, 2014).

Não compreender essas particularidades das questões de gênero, desmerece a hierarquização que esta categoria assimila ao convívio social. E achar que a temática pode ser reduzida a explanação de um projeto, mostra como esse reducionismo colabora para a naturalização de gênero, considerando que este não deve ser questionado. Trabalhando as questões de gênero dentro da teoria *queer* nas escolas (LOURO, 2011; ARRUZZA, 2014), este aprisionamento da temática não se torna eficaz ao ponto de desconstruir preconceitos e discriminações embasados nesse alicerce social.

A segunda diretora fala sobre as questões de gênero como estas tivessem como mesmo resultante a falta do olhar apurado sobre o tema, pois, quando não visualiza a discórdia entre alunos e alunas que se embasem na categoria gênero, demonstra sua falta de percepção sobre a temática.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos ampliadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2011, p. 63).

Deslumbrando as questões de gênero como comuns e rotineiras que não precisam, segundo a entrevistada, de nenhum conhecimento específico, o que também dificulta o reconhecimento das discriminações e preconceitos que podem ser gerados pelas questões de

gênero, temos a percepção da carência de estudos sobre a temática nas duas escolas, inclusive para as duas diretoras, pois, por mais que o discurso tenha sido diferente, a resultante é a mesma, a invisibilidade da temática dentro do contexto escolar, de forma comum e gerencial.

#### 4.2.2.2 *Qual a importância de trabalhar com as questões de gênero dentro da escola?*

Reforçamos o entendimento da pergunta anterior ao investigarmos como as diretoras priorizam o ensino das questões de gênero em suas escolas, as respostas foram as seguintes:

*A importância seria o enriquecimento mesmo cultural para o aluno, né? Ele ter outra... Ampliar a visão dele porque a gente faz um trabalho aqui... É porque a coordenadora, ela pediu dispensa da função nesse ano, mas é sempre feito um trabalho interdisciplinar, por exemplo, esse projeto de leitura foi trabalhado agora com história... História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa... Foi sobre a questão dos cinquenta anos da revolução... A questão da ética, e tudo, nesse período... Então é interessante... E até entramos agora também em termos de copa do mundo, **não sei se eu estou fugindo muito do assunto**, porque a nível de Ensino Médio não interessava para o aluno enfeitar a escola com bandeirinha com fita nem nada. Então eles fizeram uns cartazes muito bons, fizeram assim um histórico do início da copa até o momento atual, inclusive com as manifestações contra a copa e tudo... Então o professor dá sempre uma visão... **Até o professor de Educação Física que está fazendo esse trabalho com eles, com o apoio do professor de Sociologia e de Filosofia, existe essa integração** (DIRETORA 1, grifo nosso).*

*À medida que a gente... É, **sem falar claramente!** Eu acho que à medida que a gente conversa com eles, porque eles são muito frequentes aqui hoje... Você tá num dia bom! Você tá num dia bom aqui, né? (DIRETORA 2, grifo nosso).*

Essas repostas coincidem com o pensamento anterior das duas diretoras. Ao manter a linha de pensamento sobre as questões de gênero, confirmamos como o questionamento sobre o pilar balizador para discriminações e preconceitos sociais ainda é prematuro e sem grande expressão dentro das escolas. Pois, “Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas” (LOURO, 2011, p. 64).

O discurso da diretora 2 nos chama atenção para uma outra problemática, acarretada pela normalização da desigualdade naturalizada, a diretora crê que os/as docentes que devem tratar e tem autoridade sobre o assunto “gênero” são professores(as) de disciplinas específicas,

umentando o abismo entre as normas sociais e sua discussão de ações cotidianas na escola (LOURO, 2011).

#### 4.2.2.3 *A escola possui coordenação pedagógica?*

Esta pergunta repercute num processo de trabalho prático sobre as questões de gênero, pois possuir um(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode auxiliar na coesão das falas e na abertura para a discussão no ambiente escolar. Compreendemos que uma equipe pedagógica é importante para tal efetivação, por contar com profissionais que terão tempo para conhecer o ambiente escolar na sua totalidade e suas particularidades, podendo servir como intercessores entre professores(as), alunos(as), responsáveis e todos(as) as personagens da escola, a fim de facilitar a prática de questionamentos sobre as questões de gênero.

Para esse questionamento, tivemos resposta positiva e negativa, “*Não, nós estamos no momento sem coordenador pedagógico*” (DIRETORA 1). Esta negativa também não deve ser justificativa para impossibilitar a problematização sobre gênero na escola, pois não podemos centralizar esta responsabilidade para um cargo ou pessoa, uma vez que esse é um trabalho em conjunto, em prol da escola e de uma sociedade menos desigual.

Na que possui uma coordenação pedagógica, tivemos o seguinte discurso: [...] *Sempre um olhar... E a orientação também, a coordenação, toda de mulheres, né?! Mas apesar que tem também um secretário, que apesar de ser homem, também percebe muito* (DIRETORA 2).

Nesta fala vimos como não basta ter uma coordenação pedagógica, é necessário uma postura questionadora sobre o ideal reflexivo das questões de gênero. A presença do(a) coordenador(a) por si só não gera a problematização sobre a temática, ou, como confirma Auad (2014, p. 55), “Ao contrário [...] sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades”.

#### 4.2.2.4 *Tem conhecimento do PNE 2011-2020?*

Neste questionamento, tivemos um fato curioso em ambas as escolas, quando surgiu esta pergunta as duas diretoras pediram auxílio a outras pessoas envolvidas na coordenação.

*Aí no caso quem poderia responder melhor seria a Pamela,<sup>20</sup> né? [...] Se a gente utiliza objetivos do Plano Nacional de Educação... Alguns objetivos... (DIRETORA 1).*

*Ah sim! Sim... Sim... Clara!<sup>21</sup> Chega um pouquinho aqui, Clara... Clara é nossa orientadora pedagógica da tarde... (DIRETORA 2).*

Esse fato, por si só, já mostra o despreparo para responder à pergunta, ou seja, o questionamento é respondido pela transferência da pergunta. A justificativa direciona não apenas para uma forma de despreparado consciente, mas, também, numa cobrança excessiva de quesitos administrativos, em vez da preocupação de uma formação democrática e democratizante, como podemos ver na fala: “*Eu fico muito no administrativo...*” (DIRETORA 1).

Tal fala reforça o que já citamos sobre a desvalorização de um ambiente escolar crítico voltado para questões qualitativas, com objetivos macros e sociais aglutinados. Reforça, também, o valor dos critérios quantitativos no ambiente público (PERONI *et al*, 2009) e, como consequência, no contexto escolar.

Na continuidade da pergunta, a diretora fez complementações, para reforçar como não seria necessário trabalhar especificamente com as questões de gênero na escola.

*[...] A gente não vê eles se ofendendo com essa questão, ‘de que é viado! De que é peru! De que é...’ Não tem nada disso aqui... ‘De que é sapatão! Coisa e tal...’ Ai, perguntando se a gente trabalha com as questões do Plano Nacional de Educação, claro que sim! A gente tá sempre fazendo algumas abordagens, mas as que a gente faz mais... Às vezes, o que a gente tem que trabalhar mais, é com relação ao racismo, que eles às vezes são mais contundentes com a questão do racismo do que com o gênero! (DIRETORA 2).*

E, dessa forma, a diretora traz outro marcador social, a raça. O sistema político e econômico capitalista utiliza de opressões sociais e extra-econômicas em proveito próprio, beneficiando-se de marcadores históricos e culturais (WOOD, 2011). Assim, o racismo e as desigualdades de gênero não são metrificadas para superar uma a outra, e, sim, utilizadas pelo capitalismo para reforçar as segmentações necessárias para o sistema.

---

<sup>20</sup> Nome fictício.

<sup>21</sup> Nome fictício.

Durante o processo de questionamento de preconceitos e discriminações, ao desmerecer qualquer um dos marcadores sociais, os sujeitos acabam por reforçar a opressão. Assim, enxergar uma violência, levando em consideração apenas um marcador social, de forma unitária, mostra como a visão deve ser ampliada para apurar as consequências e os principais incentivadores para a prática violenta.

#### 4.2.2.4.1 Respeito à diversidade

Como já vimos, a diretriz X do PNE reflete no campo de estudo desta dissertação. Apuramos como as diretoras trabalham com esta diretriz:

*Bom, aqui dentro da escola, a gente procura ser o mais democrático possível, apesar da direção não ser eleita pela comunidade escolar, a gente tá sempre aberto a todos os seguimentos da unidade escolar. O Conselho Escolar da escola é o mesmo que faz parte da Associação de Pais e Mestres, e nada aqui é feito sem a gente discutir com esses dois segmentos que tem aqui dentro da escola. Porque a direção, por si só, não é nada, tem que se ter uma democracia! Aonde a gente combina, conversa, e a gente vai dando andamento na unidade escolar sempre dentro desse ato de democracia. O que às vezes eu posso julgar que é bom, quando eu levo pro coletivo, o coletivo tem outro norte pra dar pra isso que eu acho que possivelmente seria bom. E aí a gente muda totalmente o discurso e totalmente o que a gente iria fazer! E isso, a meu ver, já é um grande passo pra essa diretriz X... Educação... Porque eu acho... Eu fui formada pela escola de gestores, acho que a função de gestor era muito solitária, e eu ainda acho que continua muito solitária! Porque assumir toda a responsabilidade de gestar recursos financeiros, gestar... Pedagógicos... Gestão de pessoal, administrativo... É muito complicado pra uma única pessoa! Então, tem que ter um aporte de outras pessoas, tem que ter mais cabeças pra poder levar toda essa gestão à frente! E pensar a respeito disso e nas ações a serem tomadas, porque por uma pessoa só é ditatorial e nem sempre vai dar certo esse ditadorismo, né? Isso não vai dar certo, tem tudo pra afundar! Você tentando fazer uma gestão democrática, nem sempre dá certo quiçá ser ditador!* (DIRETORA 2).

Com o discurso da Diretora 2, vimos que ela destacou o termo gestão democrática, de vital importância para o bom funcionamento da escola, porém, era sabido qual era o foco da entrevista, e entendemos como uma forma de desvalorização ao termo “respeito à diversidade” que a diretriz aponta. Esta diretriz coloca pontos cruciais para o bom andamento da escola, sendo a equidade, o respeito à diversidade, a gestão democrática bases que se interligam no gerenciamento educacional, mas, que, havendo a citação de apenas um dos três alicerces demonstra uma valorização acerca dos demais.

A Diretora 1 faz a seguinte leitura sobre a diretriz X:



*Ah, trabalha, né? Disso o professor de **Filosofia** não tem como fugir e nem o de **Sociologia**, então eles trabalham muito isso, entendeu? E por isso que a gente não tem maiores problemas em relação a essas questões... [questões de gênero]. (DIRETORA 1, grifo nosso).*

Essa diretora reforça que não há problemas na escola relacionada a questões de gênero, como também ampliou esta falta de problemas a qualquer ponto que se trate da diversidade e direcionou, novamente, para disciplinas específicas para tratar sobre a temática, agora não apenas sobre gênero, mas, também, sobre diversidade como um todo, tirando a possibilidade de outras disciplinas problematizarem a temática.

Dentro da nossa análise, percebemos que falta o olhar crítico para a percepção das cobranças sobre as questões de gênero dentro da escola (LOURO, 2011), pois se há cobrança sobre alguma postura, há cerceamentos e limitações de atitudes e posturas. Essa coação não há de ser sempre com negociações conscientes e sem atritos. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. **Ativamente** eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – **reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente**” (LOURO, 2011, p. 65). Repetimos que o olhar deve estar apurado para enxergar as manifestações de gênero, senão pode vir a se tornar um problema desconhecido e desnecessário.

#### **4.2.2.4.2 Prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação sexual e/ou de gênero**

Este objetivo, dentro do PNE, é focado no Ensino Médio, no entanto, questionamos a necessidade de tal proposição, e de que maneira ela pode ser trabalhada. Segundo a diretora, para o Ensino Fundamental.

*[...] E tudo, a meu ver, também parte muito da questão do respeito pelo ser humano, pelo outro, porque à medida que você não dissemina esse respeito pelo outro, pelas opções do outro, pelo direito do outro, onde termina o seu dever e começa o direito do outro... O direito do outro de se expressar livremente, as suas opiniões, os seus anseios... Tudo isso é muito complexo, né? Então, eu acho que a gente tem que, primeiramente, aqui no âmbito escolar, a gente tem que plantar a semente do respeito, difundir bastante essa semente do respeito, pra que os pares sempre respeitem os demais que não são afins da sua filosofia de pensar ou de agir, do seu modo de... Digamos eu, que sou hetero... Eu posso até não ser a favor de quem é homossexual, mas não é por isso que eu vou desrespeitar! Eu não sou*

*conservadora, não sou! Aceitei muito bem as pessoas, as suas escolhas, as suas opiniões, as suas proposições de vida... Família, pra mim, não é aquele modelinho de pai, mãe, filhinhos... Não existe mais isso! Essa família, que a gente idealizava no século dezessete, dezoito, não existe mais! As famílias, hoje em dia, têm outras cabeças, que são as mães, não são mais patriarcais, são matriarcais. E essas famílias matriarcais... A mulher ficou muito assoberbada! Porque a mulher, agora, além de ganhar o dinheiro, ela também tem que gerir essa educação! E fica muito difícil, você fora de casa, gerir essa educação e fazer com que tudo isso seja de qualidade, e a mulher acaba ficando estressada... Tanto é que a gente tem um número crescente de mulheres infartando, por conta dessa dupla, tripla, quádrupla jornada de trabalho... E cada vez mais exigidas! [...] É muito complexo tudo isso, mas eu acho que se a gente tiver um olhar sempre aguçado e sempre preocupado em melhorar a vida do próximo, em dar o melhor, eu acho que a gente consegue (DIRETORA 2).*

Ao citar a questão básica do respeito, compreendemos que a diretora vê o trabalho sobre as questões de gênero de uma forma ampla, não devendo haver a limitação por disciplinas e projetos específicos, mas, como já vimos, essa generalização de objetivos e metas pode resultar em seu oposto, sem alcançar o resultado esperado. Isto é, ao não se ter bem-definida a metodologia de se trabalhar com as questões de gênero, essa meta pode acabar se pulverizando entre tantos resultados, muitas vezes quantitativos, exigidos para/da escola.

A forma como a diretora articulou suas ideias, trazendo problemas do cotidiano das mulheres para exemplificar seu pensamento, demonstra que alguns pensamentos já estão em movimento, mas sua prática, de forma objetiva, ainda é superficial, logo, sem grandes perspectivas de mudanças diretas dentro da escola.

A outra diretora, da escola de Ensino Médio, onde este objetivo se aplica diretamente, sem modificações, fez as seguintes observações:

*Não, nunca tivemos [evasão escolar por esse motivo]. [...] [A evasão escolar aqui] É mais voltada para a questão do trabalho mesmo... De repente ele trabalha no horário diurno, aí a empresa resolve colocar o aluno no horário noturno, ele é obrigado a se afastar da escola; mudança de residência, mudança de estado... Voltar, porque... Nós recebemos... Agora nem tanto, mas nós recebíamos muitos alunos do Nordeste, e de repente no meio do andar da carruagem tinha que voltar pra terra natal, mas só por isso e não por outras questões (DIRETORA 1).*

A análise feita por essa diretora condiz com a falta de relação entre questões trabalhistas e suas cobranças com as questões de gênero, demonstrando, novamente, como o seu conhecimento é raso sobre a temática. As manifestações sobre as cobranças relacionadas a gênero podem surgir com vários formatos, e as questões que envolvem trabalho têm relação com o que é esperado para cada papel social de gênero, como podemos ver neste rico exemplo de Saffioti (2004, p. 58):

Entendido como imagens que as sociedades constroem do masculino e do feminino, não pode haver uma só sociedade sem gênero. A eles corresponde uma certa divisão sexual do trabalho, na medida em que ela se faz obedecendo ao critério de sexo. Isto não implica, todavia, que as atividades socialmente atribuídas às mulheres sejam desvalorizadas em relação às dos homens. Nas sociedades de caça e coleta, por exemplo, a primeira atividade cabe aos homens e a segunda às mulheres. [...] Enquanto a coleta é certa, acontecendo cotidianamente, a caça é incerta. [...] Logo, a atividade dos homens, realizada uma ou duas vezes por semana, não é confiável em termos de produto. Já a das mulheres lhes permite voltar a sua comunidade sempre com algumas raízes, folhas e frutos. A rigor, então, a sobrevivência da humanidade, felizmente variando no tempo e no espaço, com esta divisão sexual do trabalho [...], foi assegurada pelo trabalho das mulheres.

Assim, entendemos, por intermédio de Saffioti (2004), que o trabalho tem relação direta com as questões de gênero imbuídas na sociedade em que se vive. Reconhecemos que não estamos mais no estágio de trabalho da coleta e caça, mas podemos fazer relações claras com o mundo do trabalho atual. Dentro da dupla, tripla jornada das mulheres está o trabalho doméstico e o trabalho extradomiciliar, ou seja, fazendo um parâmetro, algumas mulheres, caçam e coletam. Levando essa realidade para a escola, a evasão relacionada ao trabalho, para ser mais bem entendida, merece um entendimento sobre sua ocorrência, se esta se dá mais entre homens ou entre mulheres. Do mesmo modo, a fim de termos um panorama sem erros sobre essa evasão, restará saber se ela é mais comum entre alunos ou alunas matriculados(as), cursando as aulas. Avaliação esta que ficará faltando nesta pesquisa.

Na continuação do discurso da diretora, vimos o seguinte relato, falando de um aluno específico:

*Inclusive esse aluno nem chegou a fazer a matrícula porque ele estava procurando o Ensino Fundamental. Quando eu atendi **pensei até que fosse uma moça, estava de salto alto, saia, blusa...** Todo maquiado e tudo e eu não percebi; ele veio **acompanhado e tudo...** Mas aí não era o caso porque ele estava procurando o Ensino Fundamental e não temos mais à noite. [...] Agora, caso ele fosse aluno e atendesse o requisito para se matricular no Ensino Médio, o que nós vamos conversar com ele é que ele não poderia frequentar a escola com aqueles trajes, **porque uma escola tem um uniforme, né?** Então a gente não ia permitir por conta disso, entendeu? (DIRETORA 1, grifo nosso).*

Esta fala mostra alguns conceitos importantes sobre a forma de perceber uma travesti. Apesar de a diretora não ter utilizado a palavra “travesti” em nenhum momento, ela a descreve claramente. Mesmo percebendo a escolha da pessoa em utilizar vestimentas femininas e ser tratada de forma feminina, a diretora se refere a então futura aluna com substantivos masculinos: “ele”, “maquiado”, “acompanhado”, “aluno”. Essa ação reflete como o sexo masculino se sobressai nas características de gênero que a pessoa transmite. Esse discurso surge como resultante de uma sociedade na qual novas configurações de gênero

possuem resistências. “A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2010, p. 31).

Outro ponto que nos chama atenção é o alerta sobre o uso do uniforme, o que mostra que a maioria das escolas ainda não estão preparadas para receberem alunos e alunas transgêneras(os) e transexuais, como Louro (2011) relata especificamente sobre a identidade sexual, mas que reconhecemos como válidas da mesma forma para identidades de gênero.

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-lo às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens *gays* e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2011, p. 72).

Corroboramos para a ideia de que o tema gênero ainda é pouco difundido nas escolas, o que dificulta seu entendimento e seu trabalho no cotidiano escolar.

#### 4.2.2.5 *Você recebe instrução da sua Secretaria de Educação para trabalhar sobre as questões de gênero na escola?*

Este questionamento se entrelaça com o que foi feito aos/as docentes, e a resposta não destoou da fala dos/das professores/as. “*Olha, acho que nunca recebemos, não, para questão de gênero nunca recebemos não*” (DIRETORA 1).

Na explicação sobre o que acham sobre essa falta de instrução:

*Olha só, é como eu estou te falando, Carla, pelo fato de se tratar de uma escola de Ensino Médio e ter um corpo docente com uma graduação nessas áreas de Filosofia, Sociologia, professores com mestrado e com doutorado, então é uma coisa que **independe de uma orientação da secretaria**. O próprio docente dentro da sua formação, ele sabe como trabalhar essas questões, entendeu?* (DIRETORA 1, grifo nosso).

*Isso é não direcionamento... Como é que eu vou te dizer... **Oficial. Mas, oficioso, sim!** A partir que apareça a demanda... É salutar que nós trabalhemos com a demanda, né? Isso é uma questão até de profissionalismo, eu acho que não é porque eu não recebo a orientação que eu não vá trabalhar com a demanda! É questão de profissionalismo!* (DIRETORA 2, grifo nosso).

A diretora 1 mantém sua linha de raciocínio, em que há professores/as específicos/as para tratar sobre o assunto na escola, deixando escapar novas possibilidades de trabalhos,

relacionados a gênero, o que dificulta a visualização de como a falta de colaboração da Secretaria sobre a temática é danosa para a comunidade escolar.

A diretora 2 também completa o que já havia dito anteriormente, justificando que o não direcionamento direto da Secretaria não se faz necessário por não haver problemas sobre gênero na escola em que atua. Então, retornamos ao nosso apontamento, o de que não há falta de temas sobre assunto, mas, sim, um olhar apurado para enxergar as discriminações voltadas para as questões de gênero que se têm na escola (LOURO, 2011).

No entanto, a diretora esclarece que há conversas informais sobre o tema, que não são mais profundas e oficiais por não haver, segundo ela, necessidade, e reforça o pensamento de Souza (2006, p. 39, grifo nosso): “[...] não são só os indivíduos ou grupos que têm força relevante influenciam as políticas públicas, mas também as **regras formais e informais** que regem as instituições”. Assim, o que é ou não dito demonstra formas da política pública ser posta de forma objetiva.

### 4.2.3 Coordenadoras e/ou coordenadores

#### 4.2.3.1 Como as pessoas são selecionadas para trabalhar nessa coordenadoria?

Ao investigar como as pessoas chegam para trabalhar na coordenação desses setores específicos, procuramos entender se há alguma característica na seleção para facilitar o trabalho.

*Na realidade, são questões de afinidade, é que as pessoas têm essa temática e **aí se faz o convite**. Se estiver disposta a estar aqui conosco... (SECRETARIA 1, grifo nosso).*

*Assim, olha... na verdade... quando a Amanda<sup>22</sup> **me selecionou** ela [...] eu trabalhando sozinho no setor, eu tinha que selecionar uma outra pessoa pra vir trabalhar comigo. E aí tem uma... tem uma professora que tá fazendo doutorado, na época estava fazendo o mestrado ainda, **eu convidei, pedi**, achei que ela tinha o perfil pra área, e trabalha... [...] E ela trabalhou pouco tempo, hoje ela é diretora adjunta de uma escola. Logo depois tinha uma menina também que trabalhava com a diversidade muito ampla, uma aqui da Secretaria, uma professora que trabalha*

---

<sup>22</sup> Nome fictício.

*com a educação especial. **Eu pedi...** ela estava saindo do setor de leitura, de sala de leitura, eu pedi que ela viesse trabalhar especialmente por essa área da... é... diversidade (SECRETARIA 2, grifo nosso).*

Nas duas falas, notamos que as pessoas são convidadas para fazer parte das Secretarias pelos próprios participantes, não há uma seleção aberta que disponibilize para todos e todas, de ambas as Secretarias, a possibilidade de fazer parte dela. Lembrando que essa observação não preza por desmerecer os coordenadores e as coordenadoras que fazem parte desse grupo, apenas mensuramos que pode haver pessoas tão ou mais capacitadas, mas que, de repente, não têm a chance de trabalhar no setor.

#### 4.2.3.2 *Como a coordenadoria trabalha com a diversidade de gênero*

Saber como as coordenarias dimensionam a questão de gênero mostra-nos como as diretrizes podem estar sendo encaminhadas para as escolas da rede.

*A gente tem um trabalho voltado para as escolas diretamente... **A questão do respeito.** A gente trabalha na realidade, assim... É como eu falei pra você, a gente não trabalha muito separado, a gente trabalha dentro da questão da diversidade. A gente faz ações ligadas à **diversidade e direitos humanos**, então quase tudo... Não é uma ação assim, específica, existe uma ou outra ação específica a cada uma das áreas aqui. Mas no geral, a gente trabalha muito com as ações da diversidade. Ao que for relacionado à diversidade em si (SECRETARIA 1).*

*Olha, é o que eu te falei, é um embate com a Dora...<sup>23</sup> a minha visão... eu vou falar do nosso setor, a nossa visão, né? **No setor, é uma visão muito ligada à história.** A questão da história. E o que acontece? Quando nós começamos a ver de que forma nós poderíamos trabalhar, aí eu fui pegar todo o meu passado histórico, vendo o que eu já vi estudar, de que forma eu poderia trabalhar as questões de gênero aqui no município. E trabalhar mesmo, não fazer assim, um evento tal, um evento tal e pronto! Então eu pensei pelo lado da história. [...] E paralelo a isso nós temos também um projeto de levar às escolas pessoas pra darem palestras diretas para os alunos e para os professores. **Enfermeiros, médicos.** Agora vem um médico pra falar, primeiro foi uma enfermeira. E o nosso objetivo foi primeiro... em primeiro lugar, dentro dessa minha visão da história, né? Trabalhar a mulher... a questão da mulher e a questão dessa mulher na história; como é que essa mulher se posicionou na história? Como é que a sociedade via essa mulher na história, no século dezenove, no século vinte e hoje, no século vinte e um! É o século das grandes transformações e quem é essa menina que nós estamos trabalhando lá? Quem é essa futura mulher? E qual vai ser o futuro dessa menina? Então, nós estamos levando algumas questões de início, que a minha idéia em princípio seria trabalhar a revolução francesa e dentro da revolução francesa, uma das propostas,*

---

<sup>23</sup> Nome fictício.

*né? Seria dentro da revolução francesa trabalhar a questão de gênero ali, da liberdade, igualdade, fraternidade dentro das propostas, você introduzir de alguma forma [...] (SECRETARIA 2).*

Nessas falas, podemos ver duas formas de se trabalhar com as questões de gênero. A Secretaria 1 diz que procura trabalhar mostrando a importância do respeito para toda e qualquer diversidade, dando ao cidadão o direito de se expressar da melhor forma que lhe convém. A representante desta Secretaria interliga diversidade e direitos humanos. E quando os dois são relacionados, trazemos para o debate a “política de identidade”, termo que neste trabalho é caracterizado pelas seguintes considerações de Wood (2011, p. 221):

O novo pluralismo aspira a uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferença, de gênero, cultura, sexualidade, que incentive e celebre essas diferenças, mas sem permitir que elas se tornem relações de dominação e de opressão. A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças e nem negar suas necessidades especiais. Mas a ‘política da identidade’ revela suas limitações, tanto teórica quanto políticas, no momento em que tentamos situar as diferenças de classe na sua visão democrática.

Logo, a democratização trazida pelo termo, deve ser analisada de forma crítica, para que não sirva como mais um sustentador para as opressões de classe, pois, como já observamos, as questões de gênero não se sobrepõem às diferenças de classe, como também não ocorre o contrário. Este debate possui uma densidade e merece ter a discussão ampla antes de ser repassado para as escolas, fato que não foi mencionado pela representante da Secretaria.

O/A representante da Secretaria 2 diz que trabalha com a visão histórica, porém, no exemplo demonstra que também utiliza a prática biologicista para trabalhar com os temas “gênero” e “sexualidade” dentro da escola. A perspectiva histórica compreende uma visão sobre como os gêneros foram vistos e direcionados no correr dos tempos e das sociedades, mostrando como essa característica é volátil e não rígida e fixa, que são influenciadas por questões históricas e sociais (LOURO, 2011). Logo, destoa da rigidez em que a visão biológica se impõe.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LOURO, 2011, p. 24).

Esta contradição ressoa com ampla difusão na prática social do senso comum, ou seja, quando se fala sobre as questões de gênero, os conceitos se mesclam. Mas essa prática não pode ser considerada comum dentro de uma coordenação, que tem o intuito de esclarecer e dissipar conhecimentos sobre gênero.

#### 4.2.3.3 Como ocorre a comunicação entre coordenaria e as escolas?

Na sequência da pesquisa, procuramos entender como os responsáveis pelo setor de diversidade das Secretarias dizem se comunicar com as escolas da rede.

*A gente tem uma... São **diretorias regionais**, porque o estado é muito grande. A gente não tem, digamos assim, braços para estar em todos os lugares, então a gente tem quinze diretorias regionais que estão espalhadas por todo o estado, e a gente primeiro faz o primeiro contato com elas. Elas é que estão assim, mais ligadas às unidades escolares, então elas que nos indicam mais ou menos quais são as unidades que a gente pode estar fazendo esses trabalhos com eles (SECRETARIA 1, grifo nosso).*

*É... a minha comunicação é dessa forma, é através do centro de estudos ou levando palestrantes também, tem várias na verdade! É o **centro de estudos, palestrantes e os eventos** que nós estamos agora, é... por exemplo, essa semana da diversidade vai ser mais um canal também, o ideal seria... outro dia eu estava conversando com a secretária e com os secretários de educação [...] a possibilidade de nós, no futuro, termos aqui um trabalho, é... vão ser montadas... é... é um trabalho tipo que eu tive na prefeitura do Rio, há uns quase vinte anos atrás, em que você fazia o curso com todas as escolas ali na televisão, todo mundo, e agora nós vamos ter aí um circuito que vai dar pra se comunicar com todas as escolas. O ideal seria esse, né? Montar um curso onde todos pudessem participar, mas o melhor veículo hoje, o melhor canal hoje são os centros de estudos (SECRETARIA 2, grifo nosso).*

Nas duas secretarias, observamos formas de comunicações segmentadas e em tempos distintos, separação que se justifica majoritariamente pela extensão do território (Secretaria 1) ou por disciplinas (Secretaria 2). Essa separação para a explanação dos objetivos sobre diversidade de gênero nas redes pode gerar ruídos na comunicação, impossibilitando os objetivos de seus/suas representantes, o que foi constatado quando perguntado para professores(as) e diretoras das escolas analisadas, quando ambas não sinalizaram o auxílio das Secretarias nessas questões.

Ao levar em consideração a complexidade da temática, e por envolver questões culturais enraizadas que merecem ser questionadas, a fim de sair do âmbito do natural, essa



política educacional acaba tendo a aplicação e a importância destinada não apenas de forma coletiva, mas sua aplicação depende do entendimento e da ânsia que o aplicador ou a aplicadora consideram como importantes (SOUZA, 2006), podendo haver distorções quanto maior for o percurso até chegar no local de sua implementação.

#### 4.2.3.4 Há resistência das escolas em trabalhar com as questões de gênero?

Na nossa pesquisa, já observamos como as escolas percebem a falta de instrução das Secretarias. Com a pergunta deste tópico, observaremos como as Secretárias lidam com as tentativas de abordagem sobre o tema. As duas Secretarias apontaram para uma resposta positiva, mas que encontram alguns pontos de resistência para o trabalho com as questões de gênero em algumas escolas.

*Vejo muito aberta! [...] Uma escola aqui da rede muito aberta pra esse diálogo. Mas vejo **outras** que se retraem... quando você leva a proposta elas se retraem, e você faz, fala, aí quando você termina esperando assim 'pô, eles querem que eu volte!' Aí semana que vem, 'e aí, gente?' 'Ah não! Vamos ver e depois eu te dou uma resposta!' A secretária já está até se incomodando comigo 'por que você tá dando muita atenção pra isso?' Eu falei 'não! Não sou eu que tá dando muita atenção, eles é que estão me pedindo que eu vá!' Então **se eles me pedem eu vou e dou tudo o que eles precisam!** Mas agora a outra lá... 'Ah! Nós estamos tentando sensibilizar!' Eu não sei por que eles têm medo que eu entre! Tem duas escolas aqui que eles criam umas barreiras aí que eu não entendo! Mas outras são maravilhosas, têm umas lá na Chatuba... são maravilhosas! Projetos excelentes! (SECRETARIA 2, grifo nosso).*

Analisando a fala do representante da Secretaria 2, vemos que ele expõe no singular quando declarar a escola participativa e aberta para os questionamentos sobre gênero, e quando aborda sobre as que se retraem sobre o tema, utiliza o plural. Isso mostra como a temática ainda encontra resistência na sua aplicação, o que pode se relacionar com a falta de instruções citadas nas escolas analisadas, uma interseção de dificuldades para este trabalho. Representantes da Secretaria expuseram da seguinte forma a justificativa para empecilhos encontrados na aplicação desta discussão:

*Isso aí não há do que se negar, justamente o trabalho é esse! Se não houvesse isso [resistência] nós não teríamos trabalho. Nós temos de considerar que nossa responsabilidade é realmente... [...] Mas é o trabalho mesmo, essa questão cultural, a questão do preconceito... Nós temos que promover essa igualdade nas escolas...*

*Você tem uma boa receptividade, mas às vezes tem um ou outro professor que é mais resistente... (SECRETARIA 1).*

Auad (2014) nos alerta sobre tal resistência, que pode seguir com o argumento de que as desigualdades de gênero não podem ser desconstruídas dentro da escola e continuar presente na sociedade, porém, a autora coloca o seguinte contra argumento: “[...] a desigual percepção sobre o masculino e o feminino precisa começar a ser combatida inicialmente em alguma instituição social. A escola pode ser esse ponto de partida e, mesmo não destruindo as desigualdades por completo, poderia diminuí-las” (AUAD, 2014, p. 86).

Por se tratar de questões culturais balizares, para que realmente possa haver uma discussão sobre gênero nas escolas, com professoras(es), diretoras(es), alunas(os), coordenadoras(es), entre outras(os), é necessário ter tempo e um ambiente propício para questionamentos, possibilitando a abertura de diálogo e para que não se trate apenas de uma exposição de ideias, que não levam em consideração as problemáticas pontuais das escolas, assim como de seus /suas aplicadores/as.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos as entrevistas e o PNE, chegamos a algumas constatações para esta pesquisa. Ressaltamos como o documento não traz definições de conceitos importantes a serem por ele aplicados, o que facilita a ambiguidade em sua prática, causando, assim, conflitos de posicionamentos sobre temáticas descritas. Tais divergências podem ser vistas na formatação do próprio documento, como, também, pelas interpretações distintas para quem o lê, como demonstrado nas entrevistas.

Concomitantemente com a falta de clareza conceitual do documento, temos a carência da temática na maioria dos currículos das(os) funcionárias(os) entrevistadas(os), o que implica, de forma crônica, uma ausência de debate robusto entre secretarias, direções e docentes. Para buscar sanar tais incongruências, de imediato, seriam indicados cursos gratuitos, em horários que tais profissionais pudessem, de fato, participar, a fim de que esses conhecimentos começassem a refletir tanto na prática docente como na confecção de estratégias das secretarias e direções em busca da igualdade de gênero.

Especificando as constatações sobre as entrevistas, podemos salientar que as respostas dos(as) coordenadores(as) apontam para uma falta de visibilidade clara e imediata sobre a complexidade da temática gênero e como esta aborda, auxilia, reforça outras violências e vivências negativas, que podem vir a começar na escola. Pois, com a distinção naturalizada, conceitos e preconceitos são engessados e marginalizados. A desigualdade é olhada como resultado e não em sua origem, e, dentro da escola, tal percepção deve ser apurada, “[...] a desigual percepção sobre o masculino e o feminino precisa começar a ser combatida inicialmente em alguma instituição social” (AUAD, 2014, p. 86).

As diretoras entrevistadas observaram sobre a falta de “problemas” relacionados a gênero nas instituições pesquisadas. Comentaram que havia outras problemáticas, mas não as voltadas às questões de gênero. Ou seja, a percepção do que deve ser posto em prática, mesmo havendo um documento com determinações para temáticas, implica um direcionamento, resultado de como é feita a análise de tais proposições. Pois “[...] não são só os indivíduos ou grupos que têm força relevante influenciam as políticas públicas, mas também as regras **formais e informais** que regem as instituições” (SOUZA, 2006, p. 39, grifo nosso).

E quando retratamos as falas das(os) professoras(es), dimensionamos a falta de estrutura institucional que estes(as) profissionais têm, e que, muitas vezes, são os(as) mais

cobrados(as) por terem uma relação direta com as(os) alunas(os). E esta cobrança percorre sobre diversos âmbitos da instituição escolar, como, por exemplo, por meio das notas das(os) estudantes, da análise comportamental das turmas, da quantidade de conteúdo ministrado, entre outros, o que acaba por criar escala de importâncias imediatas que os(as) educadores(as) devem sanar.

[...] o aumento das demandas e encargos docentes, em parte impostos pelo próprio avanço de nossas conquistas, como a gestão democrática e o aumento dos direitos à educação, e em parte pelas demandas impostas pelo novo contexto social de reestruturação produtiva e sociedade do conhecimento, enquanto aumenta a precarização do trabalho docente e a ausência de condições materiais e formação específica para responder a tantos novos desafios (PERONI, 2008, s/p.).

Havendo a dificuldade em abarcar todas as metas estipuladas para um tempo nem sempre fixo de jornada com os(as) mesmos(as) alunos(as), escolhas são feitas, e engendrando a ideia da discriminação ser “apenas” seu ato, sua origem continua mascarada e inócua.

Dessa forma, colocaremos alguns apontamentos para uma proposta de aplicação da questão de gênero nas escolas. Pois, consideramos a ação que direciona alguns pontos a serem desenvolvidos fundamental para a pesquisa, partindo do seguinte princípio:

Cada professora [ou professor], ao analisar sua prática, pode pensar quais são as melhores medidas a serem tomadas, sem que isso seja retirado de um manual e aplicado diretamente na sala de aula. Por outro lado, não é possível (nem mesmo responsável) levantar todas as questões que apontei ao longo deste livro [desta dissertação] sem apresentar minimamente algumas pistas que indiquem soluções. Tão insuportável quanto um texto que parece querer ‘dar receitas’ é aquele que aponta problemas sem ajudar a pensar soluções (AUAD, 2014, p. 79).

Assim, nessas considerações, baseados nos discursos e materiais lidos durante a pesquisa, faremos alguns apontamentos, encaminhando possíveis soluções para a prática efetiva do PNE 2011-2020, ou para futuros Planos, com o intuito de facilitar sua aplicabilidade e sua discussão com as bases.

O PNE 2011-2020 ainda traz demonstrações de uma carência de debates maiores, com membros de vários setores educacionais, e, mais que um debate superficial que aponte possibilidades para discussão na prática docente, é necessário estruturar sua aplicabilidade nas Secretarias e nas Redes educacionais. Isso demandaria mais do que tempo, seria necessário pessoas dispostas a exporem, escutarem, analisarem de forma coletiva as possibilidades, sem segmentar as ações, para não diluí-la.

O início do debate deve se embasar na terminologia utilizada pelo documento, pois equidade e igualdade, apesar de parecerem termos similares, possuem bases ideológicas distintas. Podemos perceber, pelo discurso de Wood (2011), que a utilização do termo igualdade permeia sobre um ideal de sociedade mais igualitária, em seus direitos e deveres, com o propósito coletivo, sem acentuar particularidades ou individualidades, priorizando a igualdade entre todos, e, da mesma forma, para todas as categorias sociais.

Até chegar à definição, de forma conjunta, de qual seria a melhor terminologia ideológica a ser utilizada no documento, o debate deve estar num estágio maduro, com consistência teórica. Assim, os desdobramentos da discussão do Plano começam a seguir caminhos palpáveis para os objetivos sociais apresentados. Vale lembrar que, para que o debate chegue nesse nível de profundidade, a discussão não poderá ser realizada em apenas um dia e com apenas alguns/algumas representantes.

As pessoas envolvidas na criação do Plano devem ter disponibilidade para o acompanhamento das discussões. As Secretarias e escolas que os/as profissionais possuem matrícula devem ter o entendimento de que ceder seus/suas funcionários/as para o debate não seria tempo desperdiçado, e, sim, preparação para benfeitorias em âmbitos municipais, estaduais e federais da Educação. Pois, a importância dessa discussão, para a formatação do PNE, irá repercutir em todos os objetivos, metas e diretrizes do documento, inclusive os relacionados à questão de gênero, uma vez que para ocorrer uma implementação de Políticas Públicas, faz-se necessária a discussão de seus pontos e objetivos (SOUZA, 2006).

Sabemos que para haver a disponibilidade para a discussão que almejamos, as bases educacionais devem estar firmadas em todos os âmbitos, inclusive o financeiro, possibilitando um amparo estrutural para os encontros, assim como para a estabilidade dos projetos. “O financiamento tem de ser direcionado para a construção de um sistema nacional de educação pública unitário, organizado e dirigido pelo protagonismo dos educadores e de conselhos sociais com ampla participação popular” (LEHER, 2010, p. 72).

Com essa projeção, o grande objetivo é fazer o documento não algo externo, mas, sim, feito por iguais, para sua propagação não se dar de forma imposta, sendo visto como algo mais comum ao meio e evitando estranhamentos locais.

Nossas considerações específicas sobre gênero começam com o apontamento para a importância do entendimento das pessoas envolvidas no processo sobre como o tema é uma categoria social importante, em que se efetuam parâmetros em diferentes esferas (ARRUZZA, 2010). Para isso, as indicações deste trabalho chegam à formação de professores e

professoras. Todas as licenciaturas devem conter em sua grade curricular disciplinas obrigatórias que conceituem gênero e sua diversidade (BRITO; FREITAS, 2014). Os/as educadores/as não devem começar a lecionar sem ter noção da categoria de gênero e da influência que a instituição escolar tem nesse processo cultural (LOURO, 2011; AUAD, 2014).

Dessa forma, a percepção para algumas violências relacionadas a gênero dentro das escolas ficará mais perceptível, e, como consequência, haverá melhor enfrentamento para buscar cessar sua causa. Pois, a invisibilidade sobre o tema traz como resultado a fortificação de preconceitos e discriminações. Para haver o questionamento sobre a diversidade de gênero com alunas e alunos é necessário ter propriedade sobre a temática, o que refletirá na desnaturalização das bases que se solidificam culturalmente.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2011, p. 25).

A naturalização que norteia preconceitos banalizados deve ser desconstruída, e, dentro da escola deve-se começar tal movimento (AUAD, 2014). Ao falarmos da escola como base para o processo de discriminação, não devemos apenas pensar em professores e professoras, por isso, um projeto, organizado pelas Secretarias deve ser disposto para todas(os) funcionários da rede, esclarecendo pontos de discussão e de dúvida, mostrando que as questões de gênero se figuram, sim, no respeito pela pessoa e suas individualidades.

As/os professoras/es e diretoras/es devem vislumbrar que seu trabalho perpassa pelas cobranças administrativas impostas, O trabalho quantitativo tem seu valor, mas educação democrática e democratizante (AUAD, 2014) cobra uma postura participativa e envolvida com a preocupação da formação de futuros(as) cidadãos(ãs). Nessa concepção, temas que atualmente aparecem como transversais, incluindo a questão de gênero, teriam mais espaço para discussão dentro da escola.

Nas coordenarias que já possuem a responsabilidade de falar e esclarecer sobre o tema com todos/todas da rede, indicamos algum processo de seleção para disponibilizar a entrada de pessoas também capacitadas, mas que não tenham conhecimento de alguém que lhe possa indicar para o trabalho no setor, ou seja, tornando mais válido o conhecimento da pessoa e não seu ciclo de amizade dentro da secretaria.

Por fim, compreendemos que o caminho a ser trilhado ainda persiste em ser longo e as dificuldades para ter uma sociedade em que as diferenças não resultem em desigualdades ainda é teimosa, mas o sonho movimenta as manhãs e os dias, e enche de esperança corações que têm metas genuínas e em comum.

Você pode dizer que eu sou um sonhador  
Mas eu não sou o único  
Espero que um dia você junte-se a nós  
E o mundo será como um só (LENNON, 1971)

E, assim, encerramos mais uma fase dessa utopia com a conclusão desta escrita, mas com o começo de subsídios para a realização de novos sonhos.

## 6 REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Cristina Ruas de. **O surgimento de um gênero do discurso**: caderno didático da universidade aberta do Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística) — Universidade de Franca, Franca.
- AGUIAR, Márcia A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p. 707-727, 2010.
- ALERJ, Comissão de Educação. **Projeto de Lei N° 2776/2009**, de 09 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/1061f759d97a6b24832566ec0018d832/a5fe6934304c8a5b83257687006b8037?OpenDocument>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de. **Vamos colocar o preto no branco? Racismo, antirracismo e a lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói**. 2012. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud e Sociedad**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 380-407, ago, 2013.
- ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. (Homo)sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação. **34° Reunião da Associação Brasileira de Pesquisas em Pós-graduação**, Natal, 2011.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001.
- ALVAREZ, Iara Maria Martins. **Políticas Públicas de gênero: A inclusão das mulheres na Marinha do Brasil como militares**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.
- ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br>>. Acesso em 12 out. 2014.
- APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n.16, p. 61-67, abr, 2001.
- ARRUZZA, Cinzia. **Feminismo e marxismo: entre casamentos e divórcios**. Lisboa: Edições Combates, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Rumo a uma “União queer” de marxismo e feminismo?** Lutas Sociais, São Paulo, n. 27, p. 159-171, 2º sem. 2011.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.



AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.27, p.213-254, dez, 2006.

BARRETO, Andreia S. **Educação para igualdade na perspectiva de gênero**. 2012. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Política e Bens culturais) – Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro.

BARRETO, Angela. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53-65, dez, 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.106, p.217-231, mar, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n.2, p.549-559, ago, 2011.

BOHN, Fernanda Lermen. **Igualdade de gênero**: A prevenção da violência contra a mulher a partir da disseminação da cultura da paz nos processos educacionais do sistema de ensino brasileiro. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Direito) — Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 368-385, 2002.

BOTO, Carlota. Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.24, n.84, p. 735-762, 2003.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. *In*: Renato Ortiz, (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1983. p.122-155.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto de Lei PNE 2011-2020**, de 15 de dezembro de 2010. Disponível em:

<[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pne\\_15\\_12\\_2010.doc&pli=1](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc&pli=1)>.

Acesso em: 03 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008. Brasília/DF: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14950:8oseminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidades-federais-consolidacao-eexpansao-2011-2020-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14950:8oseminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidades-federais-consolidacao-eexpansao-2011-2020-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86)>. Acesso em: 09 jan. 2015.

BRITO, L.; FREITAS, J. G. de O. **Gênero, diversidade sexual e inclusão: Reflexões a partir de um curso de extensão para professores/as**. In: Seminário de Educação, diversidade sexual e direitos humanos, 3., 2014, Vitória. *Anais do III Seminário de Educação, diversidade sexual e direitos humanos*. 2014. <[http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404241215\\_ARQUIVO\\_TrabalhoUFES.pdf](http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404241215_ARQUIVO_TrabalhoUFES.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2014.

BUTLER, J.. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 151-172.

\_\_\_\_\_. Entrevista. In: RODRIGUES, Carla. **A filósofa que rejeita classificações**. CULT n.185, 2013, p. 25-29.

CAMARGO, R. B. de *et al.* Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.135. v.38, p.817-839. Set-dez, 2008.

CAPES. **Consulta ao banco de dados**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110. p.143-155. Jul, 2000.

\_\_\_\_\_. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.121, vol.34, p.41-58, Abr, 2004a.

\_\_\_\_\_. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104, abr, 2004b.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, 2001.

\_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.121, vol.34, p.11-40, jan-Abr, 2004.

CERQUEIRA, Rosilene Souza Gomes de. **Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

CONED. **Plano Nacional de Educação. Proposta da Sociedade Brasileira**, Belo Horizonte, 1997.

CONSTANCIO, Ana Aparecida Esperdião. **Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

CURY, Carlos R. J., Por um novo Plano Nacional de Educação. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v.41, n. 144, p. 790-811, set./dez., 2011.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em EDUCAÇÃO) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p. 677-705, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FARAH, Marta Ferreira Santo. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.12, n.1, p.47-71, abr, 2004.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, n. 49, v.17, p. 107-120, abr, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir da Silva. Rute e Alberto resolveram ser turistas a leitura literária para crianças no período Vargas. **Brasileira de Educação**, n. 57, v.19, p. 329-347, jun, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves e ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p. 63-85, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO GAY BAHIA, **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: Relatório 2013/2014**, 2014

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

INEP. **Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

JUNIOR, Edson Martins. **Cultivações interculturais: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos e possibilidades curriculares**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. 'Não temos que lidar com isso. Não há gays nem lésbicas!' – Estados de negação da homofobia nas escolas. **32º Reunião da Associação Brasileira de Pesquisas em Pós-graduação**, Caxambu, 2009.

JUSBRASIL. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/66475728/doerj-poder-executivo-19-02-2014-pg-1>>. Acesso em: 14 maio 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**. v.31, no.112, p.919-938, set. 2010.

LEHER, Roberto. 25 anos de Educação Pública no Brasil: notas para um balanço do período. *In*: GUIMARÃES, Catia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Márcia. **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV (Fiocruz), 2010.

LOURO, Guacira. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Gênero: questões para a Educação. *In*: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. Ed. 34. São Paulo: FCC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MACHADO, Maria Lucia Büher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy **Educação & Sociedade**. Campinas, v.33, n.118, p. 97-114, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZEO, Carla Costa da Silva. **Preconceito de gênero, uma realidade contemporânea: entrelaçando conceitos**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Universidade Católica de Santos, Santos.

MELLO, Luiz; BRITO, Luiz M. W.; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.39, p.403-429, dez, 2012.

MELLO, Luiz *et al.* Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil: em busca de universalidade, integralidade e equidade. **Sexualidad, salud e Sociedad**. Rio de Janeiro, n. 09, p. 7-28, dez, 2011. ago, 2009.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Aparecida F.; RIBEIRO, Letícia. As políticas de combate à violência contra a mulher no Brasil e a “responsabilização” dos “homens autores de violência” **Sexualidad, salud e Sociedad**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 37-58, ago, 2012.

MOTT, Maria Lúcia. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). **Cadernos Pagu**. Campinas, n.16, p.199-234, 2011.

MOITA, Filomena M. G. da S. C.; ANDRADE, Fernando C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 41, v.14, p. 269-280, ago, 2009.

NASCIMENTO, Cecília V. do; OLIVEIRA, Bernardo J. O Sexo Feminino em campanha pela emancipação da mulher. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.29, p.429-457, dez, 2007.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. (Relatório de Pesquisa), 2014.

OLIVEIRA, Marina P. P. de. Sobre armadilhas e cascas de banana: uma análise crítica da administração de Justiça em temas associados aos Direitos Humanos. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.31, p.125-149, dez, 2008.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Revisitando os mecanismos de formulação do Plano Nacional de Educação: considerações sobre o processo decisório. **32º Reunião da Associação Brasileira de Pesquisas em Pós-graduação**, Caxambu, 2009.

PEIXOTO, Edson Maciel. Eleição direta como etapa única de provimento ao cargo de diretor escolar: dos ideais na redemocratização do Brasil às ideias proclamadas no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **36º Reunião da Associação Brasileira de Pesquisas em Pós-graduação**, Goiânia, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal *et al.* Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V. M. V. **As parcerias público-privadas na educação e as implicações para a gestão democrática**. *In*: XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória, ES.

\_\_\_\_\_. **A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via**. *In*: XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/ConeSul: Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, 2008.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.114, p. 205-221, 2011.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. *In*: **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13(1): p. 179-199, jan./abr. 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.16, p.151-197, 2001.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.17, n.1, p.11-30, abr, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Violência de gênero: Poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**. v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n.44, ago, 2010.

SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2271921>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n.2, p.561-572, ago, 2011.

SILVA, C. A. D. da *et al.* Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107. p.207-225. Jul, 1999.

SILVA, Mirna Gurgel Carlos da. **A aprendizagem da escrita em textos narrativos de gêneros jornalísticos em sala de aula**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Salete Maria da. **A carta que elas escreveram: a participação das mulheres no processo de elaboração da constituição federal de 1988**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

\_\_\_\_\_. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**. Florianópolis, p. 11-30, jan/abr 2005.

\_\_\_\_\_. **Os usos e abusos do gênero**. Projeto História, São Paulo, n.45, p.327-351, dez.2012

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marília Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SOUZA, Celine. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Maria Verônica; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planos Nacionais de Educação no Brasil: construções e desconstruções. **34º Reunião da Associação Brasileira de Pesquisas em Pós-graduação**, Natal, 2011.

STAFSA, M. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola**. 2009. 87f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em SAÚDE COLETIVA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VIANNA, Claudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo) sexualidades. **Revista Gênero** v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.121, vol.34, p.11-40, jan-Abr, 2004.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, n. 51, v.17, p. 627-646, dez, 2012.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**. Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil. Rio de Janeiro. Cebela/Flacso. 2012

WEBER, Silker. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.134, vol.38, p.305-318, maio-ago, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

YANNOULAS. Silvia Cristina *et al.* Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, n. 50, v.17, p. 329-351, ago, 2012.

# 7 ANEXOS



**ANEXO1****ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****ESBOÇO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA – *DOCENTES***

1. Você possui conhecimento de políticas públicas educacionais direcionadas às questões de gênero?
2. Você é favorável à aplicação dessas políticas públicas? Por quê?
3. De que forma você trabalha as questões de gênero em sua prática docente?
4. Você recebe alguma instrução, ou direcionamento, da Secretaria de Educação para trabalhar com as políticas públicas educacionais direcionadas a questões de gênero? Se sim, quais?

**ESBOÇO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA – *DIRETORES / DIRETORAS***

1. Você possui conhecimento de políticas públicas educacionais direcionadas às questões de gênero?
2. Você é favorável à aplicação dessas políticas públicas? Por quê?
3. A escola que é dirigida por você, possui algum projeto específico para trabalhar com as questões de gênero?
4. A senhora, ou o senhor, acha que esta escola pode alcançar as metas estipuladas nas políticas públicas educacionais direcionadas ao gênero?

**ESBOÇO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA – *SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/ COORDENADORES***

1. Como as políticas públicas educacionais direcionadas às questões de gênero são trabalhadas nessa secretaria?
2. Como ocorre a comunicação da secretaria sobre as escolas sobre o tema supracitado?
3. Existe algum grupo de estudo específico com as questões de gênero nessa secretaria? Como são selecionadas as pessoas que participam desse grupo?
4. Como esta secretaria almeja alcançar as metas estipuladas nas políticas públicas educacionais de gênero?

**ANEXO 2****MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO – DIRETORES/DIRETORAS****AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_

(nome do/a diretor/a), abaixo assinado, responsável pelo Colégio X, autorizo a realização do estudo “Políticas públicas de gênero: da proposta à implementação (ou não)”, a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionada. Fui informado(a) pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Rio de Janeiro, ..... de .....de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Pesquisadora:

Carla Chagas Ramalho

**ANEXO 3**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_ (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “Políticas públicas de gênero: da proposta à implementação (ou não)”, cujos objetivos e justificativas são: Objetivo Geral: Examinar a utilização de políticas de gênero, pensadas pelo Plano Nacional de Educação, no sistema educacional estadual do Rio de Janeiro e municipal de Mesquita, para comprovar se há ou não sua aplicação em escolas pré-selecionadas. Objetivo Específico: Analisar as políticas públicas educacionais relacionadas ao gênero; mapear conselhos e setores, que trabalhem especificamente com as questões de gênero, servindo de intermediários para aplicação destas políticas nas instituições escolares; conhecer como professores e diretores se apropriam das políticas públicas de gênero, por meio de seus relatos, com o intuito de visualizar a aplicação prática dessas políticas públicas nas escolas. Justificativa: Existe uma emergência social em trabalhar com assuntos heteronormativos nas escolas, que podem vir a gerar a violência de gênero e sexual, pois, de acordo com dados internacionais de violências contra as mulheres, disponíveis no “*Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil*”, o Brasil ocupa o 7º lugar, o que demonstra que é necessária uma discussão sobre padronizações relacionadas a gênero na nossa sociedade para questionarmos estigmas e, ao menos, reduzirmos esse quantitativo de violências. O estado do Rio de Janeiro encontra-se na 22ª posição nacional, o que mostra como pesquisar a efetividade das políticas públicas de gênero contribuirá para buscar reduzir esses casos de violências.

A minha participação no referido estudo será no sentido de descrever se trabalho, durante as minhas aulas, o tema “gênero” e de que forma explano sobre essa temática com os alunos e as alunas ao ministrar as aulas, de maneira transversal ou como temática central, com qual objetivo específico para a aula.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Carla Chagas Ramalho – Universidade Federal do Rio de Janeiro e com ela poderei manter contato pelos telefones: 7892.4275 e 98590.6517.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queria saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 2014.

---

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

---

Nome e assinatura da pesquisadora responsável responsáveis