



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Humanas  
Departamento de Serviço Social  
Trabalho de Conclusão de Curso

Análise da transversalidade de gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos de  
Escolas Classe do Distrito Federal

Discente: Maria Dayssy Stphanie Rocha Cerqueira  
Orientadora: Professora Me. Priscilla Maia de Andrade

Brasília – DF  
2015

**MARIA DAYSSY STPHANÍE ROCHA CERQUEIRA**

Análise da transversalidade de gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos de  
Escolas Classe do Distrito Federal

*Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao departamento de Serviço Social –  
SER do Instituto de Ciências Humanas - IH na  
Universidade de Brasília – UnB, como requisito de  
obtenção de título de Bacharel em Serviço Social.*

Brasília – DF  
2015

**Universidade de Brasília/UnB**  
**Instituto de Ciências Humanas/IH**  
**Departamento de Serviço Social/SER**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APRESENTADO AO**  
**DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
-  
**UnB.**

---

MARIA DAYSSY STPHANÍE ROCHA CERQUEIRA  
(discente)

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Priscilla Maia de Andrade - Departamento de Serviço Social  
da Universidade de Brasília  
(Professora Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Teixeira Rodrigues - Departamento de Serviço Social da  
Universidade de Brasília  
(Professora Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Lucélia Luiz Pereira - Departamento de Serviço Social da  
Universidade de Brasília  
(Professora Examinadora)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha mãe Rosy pelo amor, por toda dedicação e força, pelos ensinamentos e pela amizade,

À minha irmã Phâmella Cerqueira pelo amor, pelas gargalhadas e pelo companheirismo,

À Fernanda Figueiredo, por seu sorriso único, pelo amor que me tem me proporcionado durante os últimos anos e pelo apoio em todos os momentos,

À minha orientadora Professora Priscilla Maia de Andrade, por sua dedicação e carinho diante de uma orientanda desesperada,

À Professora Marlene Teixeira Rodrigues que posso afirmar ser a motivadora de minha trajetória para e no curso de Serviço Social e de meu interesse nas pesquisas sobre gênero,

Às minhas colegas de curso por toda a história nesses cinco anos juntas,

Às minhas professoras e professores de curso por todos os debates em sala e amizade, especialmente aos que nos receberam no primeiro semestre, Professoras Lucélia e Marcela e o Professor Newton,

Às colegas de trabalho pelo apoio no período de produção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar em que medida a política de educação insere as questões de gênero nos contextos da educação básica, séries iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental) mediante o exame dos Projetos Político-Pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e das Escolas Classe e Centro de Atenção Integrado à Criança e ao Adolescente (CAIC) de quatro Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal, totalizando 42 Instituições de Ensino (IE), analisando as tendências expressas sobre o recorte de gênero nos Projetos Político-Pedagógicos a partir da análise das tendências expressas em documentos balizadores dos direitos das mulheres, em especial a Plataforma de Ação Beijing e os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres, que apontam diretrizes para a inserção da questão de gênero na educação. Buscou-se identificar então se e de que modo as escolas de educação básica, séries iniciais no Distrito Federal incorporam a transversalidade de gênero. A medida em que não se discute dentro do ambiente escolar: sexualidade, relações de gênero e de poder, diversidades, direitos humanos, as/os sujeitas/os ali inseridos participam de um ambiente reiterador da matriz machista e heteronormativa, que coloca qualquer pessoa que transgrida a esse padrão sujeita/o à “pedagogia do insulto”, como piadas, expressões desqualificantes, além de outros tipos de agressões verbais ou mesmo físicas. As questões de gênero, de acordo com a pesquisa, estão colocadas em um campo de contradição, pois ao mesmo tempo em que se pauta pela igualdade entre mulheres e homens, ou não se discute gênero, ou se discute colocando a reprodução de papéis de mulheres e de homens como um movimento de reforço dos papéis naturalizantes, permanecendo na inércia das desigualdades com base nas diferenças entre os sexos. Discutir questões de gênero na educação demonstra ser um assunto quase que inesgotável e sem dúvida necessário.

**Palavras-Chave: Educação; Ensino Fundamental; Gênero.**

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rendimento médio no trabalho principal, por sexo, razão do rendimento das mulheres em relação ao dos homens e proporção de mulheres, segundo as áreas gerais de formação da população de 25 anos ou mais de idade – Brasil – 2010.....	29
Tabela 2 – Não incidência de verbetes: aluna/s, discriminação, diversidade, gênero, igualdade, menina/s, mulher/es, professora/s e sexo por CRE.....	47
Tabela 3 – Ocorrência dos verbetes sexo e gênero.....	51
Tabela 4 – Ocorrência dos verbetes igualdade, discriminação e diversidade.....	53
Tabela 5 – Ocorrência dos verbetes professora/s, aluna/s, mulher/es e meninas.....	55

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integrado à Criança e ao Adolescente
CED	Centro Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEJA	Centro Educacional de Jovens e Adultos
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP	Centro de Educação Profissional
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CIEF	Centro Integrado de Educação Física
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CN	Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal)
CONED	Congresso Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EC	Escola Classe
EMMP	Escola dos Meninos e Meninas do Parque
EP	Escola Parque
FHC	Fernando Henrique Cardoso (ex-presidente da República Federativa do Brasil)
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDE	Curso Gênero e Diversidade na Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
JI	Jardim de Infância
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Política Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
Procedimentos metodológicos .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL .....</b>	<b>16</b>
1.1 – A política de Educação no Brasil .....	17
1.2 – Organização da Política Educacional no Brasil .....	20
1.3 – Educação Básica .....	24
<b>CAPÍTULO 2 - GÊNERO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
2.1 – Gênero como categoria teórica e política .....	27
2.2 – Gênero e educação – alguns apontamentos .....	32
2.3 – Gênero nas Políticas Públicas de Educação .....	34
<b>CAPÍTULO 3 – A TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>39</b>
3.1 – A gestão democrática e os Projetos Político-Pedagógico.....	41
3.2 – Projetos Político-Pedagógicos na educação básica do Distrito Federal .....	44
3.3 – A transversalidade de gênero nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas do Distrito Federal .....	46
3.3.1 – A incidência das terminologias Sexo e Gênero nos Projetos Político- Pedagógicos.....	50
3.3.2 – A incidência das terminologias Igualdade, Discriminação e Diversidade	52
3.3.3 – A incidência das terminologias Professora/s, Aluna/s, Mulher/es e Menina/s.....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

O tema gênero na educação tem tido grande relevância nos últimos anos, a exemplo da repercussão sobre a inserção de trecho sobre a questão de gênero na Política Nacional de Educação - PNE/2014 (Lei de nº. 13.005 de 25 de junho de 2014) que tramitou no Congresso Nacional de 2010 até 2014. O período de discussão para a aprovação do PL 8035/2010 que culminou na PNE durou cerca de 4 (quatro) anos. Isso porque, dentre outros motivos, a chamada *bancada evangélica* e setores conservadores da sociedade alegavam a que a nova PNE iria implantar a ideologia de gênero<sup>1</sup>, não aceitando que as diretrizes da PNE no artigo 2º da Lei, acrescentasse no inciso III a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual**”, sendo aprovado o seguinte texto: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” substituindo as referências ao gênero, a raça e orientação sexual por todas as formas de discriminação (grifos nossos).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) coloca a educação em patamar de direito social, juntamente com a saúde, a segurança, o trabalho, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (artigo 6º, capítulo II). E será partindo do entendimento que a educação é um direito social e visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” que discutimos aqui a necessidade de normativas e projetos que visem a inserção de temas sobre diversidade, analisados a partir dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, instrumento esse utilizado pela e para comunidade escolar, criado dentro da lógica de Gestão Democrática, também prevista na CF/88 (BRASIL, 1988).

A necessidade de fazer uma pesquisa sobre a temática de gênero na educação básica em Escolas Classes do Distrito Federal - DF deu-se primeiramente pela experiência da monitora<sup>2</sup> em uma Escola Classe da Coordenação Regional de Ensino

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por conservadores, bancada evangélica do Congresso Nacional e setores da igreja católica.

<sup>2</sup> O cargo de monitor/a foi criado pela Portaria Conjunta nº 08, de 05 de novembro de 2008, inicialmente chamado de Técnicos de Gestão Educacional Especialidade Monitor, alterado pela Lei 5.106 de 03 de maio de 2013 passando a ser chamado Monitor em Gestão Educacional, sendo agora um cargo e não mais uma especialização do cargo de Técnico de Gestão Educacional, cujas atribuições são “suporte operacional às atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças no âmbito de competência da Secretaria de Estado de Educação” (GDF,

do Paranoá. Nessa experiência foi possível perceber que há uma demanda por parte das/os estudantes e professoras/es para que o tema gênero e diversidades fosse trabalhado/discutido dentro do ambiente escolar, tanto por situações cotidianas de discriminação, muitas vezes naturalizadas, quanto pela falta de conhecimento - expressas na fala de algumas profissionais - professoras e demais profissionais da educação, sobre como agir em determinadas situações.

Parte-se do pressuposto de que se não se discute dentro do ambiente escolar: sexualidade, relações de gênero e de poder, diversidades, direitos humanos, as/os sujeitas/os ali inseridos participam de um ambiente reiterador da matriz machista e heteronormativa, que coloca qualquer pessoa que transgrida a esse padrão sujeita/o à “pedagogia do insulto”, como piadas, expressões desqualificantes, além de outros tipos de agressões verbais ou mesmo físicas. Para o desenvolvimento da pesquisa realizada buscou-se uma aproximação inicial com as categorias centrais para o debate, quais sejam: gênero, política de educação, gênero e ensino fundamental.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo analisar em que medida a política de educação insere as questões de gênero nos contextos da educação básica, séries iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental) mediante o exame dos Projetos Político-Pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e das Escolas Classe (EC) e Centros de Atenção Integrado à Criança e ao Adolescente (CAIC) de quatro Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal, analisando as tendências expressas sobre o recorte de gênero nos Projetos Político-Pedagógicos a partir da análise das tendências expressas em documentos balizadores dos direitos das mulheres, em especial a Plataforma de Ação Beijing e os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres, que apontam diretrizes para a inserção da questão de gênero na educação. Buscou-se identificar então se e de que modo as escolas de educação básica, séries iniciais no Distrito Federal incorporam a transversalidade de gênero.

A hipótese levantada é de que, ainda que os documentos publicados nos últimos anos, pela Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SPM) contemplem a questão de gênero, isso não se reflete nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, o que pode ser explicado por uma incorporação em nível mais geral da Secretaria sobre o tema que não se aplica na ponta.

Para o alcance dos objetivos propostos, o texto foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é feito do debate sobre a política de educação como política social, fazendo um percurso histórico desde o início da educação no Brasil ainda em meados

de 1500. O segundo capítulo discutirá gênero como categoria de teórica e política, partindo para o debate sobre gênero e educação. No terceiro capítulo será feita a análise dos Projetos Político Pedagógicos de Escolas Classe e CAICs de quatro Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal identificando a transversalidade de gênero a partir do indicado na Plataforma de Beijing e no II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2013-2015). A seguir, se detalhará os procedimentos metodológicos adotados.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A Secretaria de Educação do Distrito Federal possui em sua estrutura, quatorze (14) Coordenações Regionais de Ensino<sup>3</sup>, cada uma delas responsável por organizar a educação básica pública de uma ou mais Regiões Administrativas – RA's. A educação pública no Distrito Federal hoje está dividida em Educação Infantil (Jardim de infância e Centro de Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos), Ensino Fundamental nas Escolas Classe, também chamada de séries iniciais (do 1ª ao 5ª ano), Centros de Ensino Fundamental - CEF (do 6º ao 9º ano), Ensino Médio em Centro Ensino Médio (1º ao 3º ano). São 651 Instituições Educacionais em todo o Distrito Federal, divididas em escolas Urbanas e Rurais. Deste total, 306 são Escolas Classe e 14 Centros de Atenção Integrado à Criança e ao Adolescente - CAICs, as demais estão divididas em Jardim de Infância – JI (26), Centro de Educação Infantil – CEI (28), Centro de Ensino Fundamental – CEF (164), Centro de Ensino Médio – CEM (34), Centro Educacional – CED (44), Centro de Ensino Especial – CEE (13), Escola Parque – EP (5), Centro Educacional de Jovens e Adultos – CEJA (1), Centro Interescolar de Línguas – CIL (8), Centro de Educação Profissional – CEP (4), além da Escola dos Meninos e Meninas do Parque – EMMP (1), Escola da Natureza (1) e o Centro Integrado de Educação Física – CIEF (1) (GDF, 2013).

Para a pesquisa foram selecionadas as CREs de Brazlândia, Ceilândia, Paranoá e Sobradinho. Na impossibilidade de abarcar todas as regionais, foram selecionadas as CREs que apresentam os maiores índices de pessoas não alfabetizadas em todo o

---

<sup>3</sup> Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante (Riacho Fundo, Riacho Fundo II, Núcleo Bandeirante e Candangolândia), Paranoá (Paranoá e Itapoã), Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro (Brasília -Asa Sul, Asa Norte-, Lago Sul, Lago Norte, Cruzeiro, Sudoeste/Octogonal, Varjão do Torto e SAI), Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, Sobradinho e Taguatinga (site gdf).

Distrito Federal. Tal escolha se justifica pelo fato de que o analfabetismo constitui um forte indicador de desigualdade social e que, portanto, seriam as CREs que deveriam, em seus PPPs demonstrar uma maior preocupação com os processos geradores de desigualdade e injustiça social.

Os PPPs foram selecionados no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do GDF. Durante o ano de 2014 todas as Instituições de Ensino – IEs dos DF fizeram a reformulação de seus PPPs para adaptá-los ao Currículo em Movimento<sup>4</sup>. A publicação dos projetos só aconteceu após novembro de 2014, o que dificultou o acesso aos PPPs. Foram, então, utilizados todos<sup>5</sup> os projetos disponíveis no sítio eletrônico da SEEDF no período de coleta de dados, ocorrida em dezembro de 2014, totalizando 42 PPPs analisados.

Mesmo a partir da Constituição Federal de 1988 e da recente aprovação da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que torna obrigatória a disponibilidade de creches e pré-escolas, a porta de entrada para a maioria das crianças do Distrito Federal, 81,95% ainda está no segmento de séries iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Segundo Silva et al (2010), a escola é o primeiro lugar público que as crianças frequentam com regularidade, possibilitando-as vivenciar experiências culturais distintas das ofertadas pelo ambiente familiar. (SILVA et al, 2010; BRASIL, 2013). Assim, compõem a amostra da presente pesquisa os PPPs das Escolas Classe e CAIC's - Centro de Atenção Integrado à Criança e ao Adolescente, por serem instituições que recebem crianças a partir de seis anos. No caso dos CAICs há também Educação Infantil e ensino fundamental séries finais.

Por se tratar de uma pesquisa social, cujo objeto é histórico, a pesquisa em questão é quali-quantitativa, pois possui consciência histórica, não neutra. Trata-se, ainda, de uma pesquisa qualitativa, pois busca ir além da objetividade e propõe subjetividade (MINAYO, 1994). Discutir educação e gênero é também discutir todo um processo carregado de contradições responsáveis por todas as transformações que ocorreram ao longo dos tempos. O método-materialista dialético de Marx também é aqui buscado, pois objetiva “encontrar, na parte, a compreensão e relação com o todo e a

---

<sup>4</sup> uma série de documentos denominados que definem, além do conteúdo a ser ministrado pelas professoras, as diretrizes e os objetivos a serem alcançados pelas IEs em todas as modalidades da educação básica.

<sup>5</sup> Na CRE de Brazlândia há 14 (catorze) Escolas Classe (EC) e 1 CAIC, foram encontrados os PPPs de apenas 03 EC; na CRE de Sobradinho possui 26 EC e 01 (um) CAIC e também só foram encontrados os PPPs de 03 (três) EC; já a CRE de Ceilândia possui 52 (cinquenta e duas) EC e 2 (dois) CAICs e foram encontrados os PPPs de 17 (dezesesseis) EC e de 01 (um) CAIC; na CRE do Paranoá haviam 19 (dezenove) EC e um CAIC e foram encontrados os PPPs de 17 EC e um CAIC, totalizando 42 (quarenta e dois) PPPs encontrados e analisados.

interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 25.).

Esta foi uma pesquisa documental, de caráter exploratório, que utilizou a técnica de levantamento bibliográfico e documental. Segundo Gil, as pesquisas exploratórias tem como finalidade a formulação de problemas precisos objetivando a aproximação de determinados fatos, proporcionando uma visão geral mais aproximada. Serão feitas as análises dos documentos da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM), e dos Projetos Político-Pedagógicos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (GIL, 1999, p. 43).

A pesquisa em questão possibilitou, por meio da análise dos documentos citados anteriormente, identificar quais avanços houveram na política de educação, no âmbito da educação fundamental, com relação a inserção das questões de gênero, aqui consideradas são centrais para o enfrentamento das desigualdades sociais.

## **CAPÍTULO 1**

### **A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), em seu título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II - Dos Direitos Sociais, artigo 6º, insere a educação em patamar de direito social, juntamente com a saúde, a segurança, o trabalho, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (CF, 1988).

Política Social emerge no aprofundamento das chamadas expressões da questão social, quando a classe trabalhadora, a partir do século XIX, inicia um processo de mobilização por acesso a direitos, em que a classe trabalhadora pauta por melhores condições de trabalho. O Estado, para a manutenção da força de trabalho, utiliza-se da política social como mediadora na relação entre o capital e o trabalho (PIANA, 2009).

enquanto a economia se interessa em conferir a influência da política social na produção de bens, riquezas e serviços, a política social se interessa em detectar sua própria influência sobre o bem estar dos cidadãos, traduzido no acesso efetivo à saúde, à educação, à moradia, ao emprego, à segurança alimentar, ao amparo à infância, à velhice, aos serviços sociais especiais, dentre outros [...] refere-se a política de ação que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que por sua vez devem ser amparados por leis impessoais e objetivas garantidoras de direitos (PEREIRA, 2008, p. 170).

A política social então emerge em um processo de construção de direitos e segundo Pereira (2008), se por um lado, por meio de leis, projetos e/ou programas, ou seja, como uma “política de ação” garante direitos sociais às/aos trabalhadoras/es e demais cidadãos/os, por outro mantém a economia, havendo então uma relação necessária para a manutenção do capitalismo.

É a partir do entendimento de que a educação é um direito social, e de que, segundo Pereira (2008 p.165), é “partir da política social que os direitos sociais se concretizam”, que compreende-se a política de educação como uma política social. Entender a educação como direito a ser materializado via uma política social é identificar que ela possui caráter universal e “como obrigação permanente do Estado, é voltada para propiciar à população necessitada, um patamar mínimo de bem-estar” (OLIVEIRA, 2005 p. 34). Porém, não se pode esquecer que a política social possui características muito complexas e contraditórias, se por um lado é obrigação do Estado, por outro só

existe por uma demanda da sociedade por direitos de cidadania (PEREIRA, 2008).

O debate da educação como uma política social se dá a partir da perspectiva do trabalho e emprego, tendo como pano de fundo o sistema econômico em que o Estado brasileiro está inserido (OLIVEIRA, 2005). Como afirma Pereira, a política social só existe por uma demanda da classe trabalhadora em um sistema econômico específico, o capitalismo, assim não é possível pensar política social sem pensar na categoria trabalho (PEREIRA, 2008).

Nesse sentido, a educação será entendida como política social, na medida em que a luta por educação formal parte da classe trabalhadora que vê nela uma forma de alçar autonomia e “mobilidade social”, seja por acesso ao mercado de trabalho, seja pela busca de melhores postos (OLIVEIRA, 2008).

A educação, no Brasil só será considerada um direito social, em meados do século XIX, porém só será inserida como um direito constitucional a partir da Constituição Federal de 1934 (CURY, 2002; YANNOULAS, 2013). De modo a aprofundar essa historicidade, o próximo item se dedica a discutir brevemente como foi o desenvolvimento da política de educação no Brasil.

### **1.1 - A Política de Educação no Brasil**

O processo de formação educacional da população no Brasil inicia-se ainda em meados de 1500 com a entrada dos jesuítas e sua atuação no ensino, que se dava principalmente com os índios, cujo o objetivo de catequizá-los por meio do ensino das letras, cálculo, músicas e doutrina religiosa, impondo a estes a cultura portuguesa. Além dos índios, tinham acesso à educação no período colonial também os filhos dos da elite, pois estes se tornariam padres ou advogados, ocupando futuramente os cargos públicos (PAIVA, 2000, p. 44).

Em termos de legislação sobre a educação, o primeiro documento a abordar o assunto foram os “Regimentos” de Dom João III em 1549, que descrevia orientações às ações do então primeiro governador do Brasil, Tomé de Souza que chegou ao país no ano seguinte junto a quatro padres e dois irmãos jesuítas. Os jesuítas então foram responsáveis pela introdução do processo educacional no Brasil até o ano de 1759, quando, sob o regime do Marques de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, foi decretada a expulsão dos jesuítas do Brasil (SAVIANI, 2013).

Durante o período de exercício dos jesuítas com a educação, a atuação da Coroa Portuguesa para a educação se dava por meio de financiamento com recursos públicos



para “alimentação; vestuário e calçado; remédios e assistência hospitalar; viagens por terra; viagens por mar; colégios e casas da Companhia de Jesus e os estudos”, ficando sob a responsabilidade das instituições jesuíticas “os prédios, assim como sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação”. Nesse período, menos de 1% da população tinha acesso à educação, mulheres, escravas/os, pardas/os, negras/os livres, filhas/os ilegítimas/os e crianças abandonadas estavam excluídas/os desse percentual (SAVIANI, 2013 p. 746-747).

A economia brasileira por muito tempo foi basicamente agroexportadora, o que tornava dispensável a qualificação das/os trabalhadoras/es, somente quando a corte portuguesa chega ao Brasil, em 1808, e em razão da “necessidade de formação de quadros técnicos e administrativos novos” se instalam escolas técnicas, academias e outras instituições de ensino, e mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a igreja, com escolas confessionais, ainda foi quase que exclusivamente responsável pela educação por pelo menos até o fim do Império atuando paralelamente com escolas privadas (que surgiram durante o Império) e públicas, estas últimas em menor quantidade (FREITAG, 1986, p. 48; NISKIER, 1996).

Saviani aponta que após esse período vários documentos incluíam a educação como responsabilidade do Estado, como a Primeira Constituição Brasileira, de 25 de março de 1824 que colocou que “a instrução primária é gratuita e direito de todos os cidadãos” e a Primeira Lei Geral do Ensino Elementar, de 15 de outubro de 1827, que regulamentou a descentralização do ensino, a remuneração de mestres e mestras, o currículo mínimo, a admissão de professoras e professores e escolas para meninas, porém o que a história do Brasil mostra que a educação nunca ocupou lugar de destaque, deixada sempre à margem e com financiamentos abaixo no necessário para o acesso à educação à todas/os as/os cidadãs/os, o que acarretou grandes desigualdades em toda a história da educação. O primeiro Ministério da Educação só foi criado em 1930, fato que demonstra que até esse momento na história do Brasil, a política de educação não tinha tanta relevância para o Estado (Lei Geral do Ensino Elementar, 1827; FREITAG, 1986; SAVIANI, 2013).

Durante o período da República, após a criação do primeiro Ministério da Educação, há uma ampliação da educação primária, da educação secundária e a criação das primeiras universidades no Brasil, além de uma redução na influência da igreja sobre a educação. Nesse período inicia-se a entrada da industrialização no Brasil, havendo a necessidade de mão de obra qualificada. Getúlio Vargas implementa os

liceus e o ensino profissional, ambos com a proposta de formar profissionais para o “exército de reserva”, este último sob a responsabilidade das indústrias e sindicatos para a formação das/os filhas/os das/os empregadas/os e membros. Contudo essa ampliação não foi capaz de dar acesso à educação à todas/os as/os cidadãs/os como instituído pela CF/1934 e a de CF/1946. A gratuidade por exemplo, prevista em ambas as Constituições citadas, não foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fator capaz de excluir grande parte da população que não tinha condições de arcar com alguns encargos que pudessem ser cobrados pelas instituições de ensino primário e secundário (FREITAG, 1986, p. 51).

A política de educação no Brasil, portanto, se altera de acordo com as mudanças econômicas e políticas que perpassam a história do país. Se durante a monarquia e a primeira e segunda fases do Império, com a economia basicamente agroexportadora a educação era deixada sempre em segundo plano, a partir da República e a entrada da industrialização no Brasil, e mesmo durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1975) o Estado passa a ter a necessidade de qualificar profissionais, a educação então será utilizada para esse fim, contudo mesmo com acesso mais ampliado, a educação ainda era voltada para a elite, tanto pela própria forma de acesso quanto pelos modelos de ensino adotados naquele período<sup>6</sup>, dando a educação em caráter dualista, pois, além da manutenção da economia, segundo Freitag (1986), precisava-se manter o status quo, já que “a reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução da sua submissão às regras da ordem estabelecida” (ALTHUSSER, 1970 p. 6 apud FREITAG, 1986, p. 33).

É durante a Ditadura, com a CF/67 que se amplia o tempo da educação primária, passando de 4 (quatro) para 8 (oito) anos, se institucionaliza o ensino supletivo e há o fortalecimento do ensino privado, majoritariamente responsável pelo Ensino Médio até então. A partir da ampliação do ensino primário e a obrigação da gratuidade do mesmo, o ensino privado passa então a atuar principalmente nos cursinhos pré-vestibulares, supletivo e ensino superior (FREITAG, 1986).

Após o período de Ditadura, o Brasil passa por um período de redemocratização que culmina na CF/88, a constituição vigente. São os movimentos sociais, sociedade civil organizada e parte da população brasileira que lutam pelo fim da ditadura e por uma Constituição cidadã, capaz de estabelecer direitos como saúde pública e educação pública e gratuita às/aos cidadãs/os.

A organização política do Brasil está desenhada de forma que cada ente federal

---

<sup>6</sup> Sobre os modelos de educação ver: RIBEIRO (1995) e FREITAG (1986).

seja responsável por uma parte da educação, assim os municípios, os estados, o Distrito Federal e a União tem participações específicas na organização e financiamento do ensino primário, secundário e superior. Essa forma de organização da política vem antes da atual Constituição e nela se mantém. Esse debate será melhor abordado no próximo tópico.

## **1.2 – Organização da Política Educacional no Brasil**

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Quando a CF/88 descreve a educação como “um direito de todos e dever do Estado”, ela afirma a universalidade do acesso como o ponto central para o desenvolvimento da política de educação no Brasil. Isso porque ao longo da história da educação o acesso só era permitido, inicialmente aos filhos da monarquia e a posteriori aqueles considerados cidadãos, e como visto anteriormente, até meados de 1700, menos de 1% da população brasileira tinha acesso à educação, e mesmo após a abolição da escravatura, ainda existia uma relação hierárquica que definiam os “cidadãos de primeira grandeza” que ainda excluía as/os negros, as/os índios, caboclos, mulheres e pessoas pobres (BRASIL, 1988; CURY, 2003; SAVIANI, 2013).

Vale a pena destacar que até a educação ser considerada direito, a partir da sua inserção em uma Constituição Federal, a de 1934, a educação foi discutida entre os governantes, e o financiamento, ou a falta dele, sempre foi colocado como entrave para o não fornecimento da educação de maneira universal e gratuita. É somente com o início da industrialização no Brasil, que se expandiu o acesso à educação, tanto pela necessidade de mão de obra qualificada quanto por iniciativa da própria sociedade, incluindo aí a classe trabalhadora, mulheres e mães que queriam que à suas/seus filhas/os fosse proporcionada a educação formal, o letramento (CURY, 2002; SAVIANI, 2013).

A educação como lugar para discutir gênero e diversidade surge ainda no final do século XX, quando, por uma demanda dos movimentos feministas e de mulheres, organismos nacionais e internacionais e de direitos humanos iniciam uma série de Congressos que discutem as questões das mulheres e da educação. O Congresso de Beijing foi um marco no debate sobre gênero, evidenciando a importância de inseri-lo transversalmente à implementação de políticas públicas e sociais. A Gestão

Democrática então, é basilar para a inserção e ampliação de temas diversos na educação, como as questões de gênero.

Antes de discutir as questões de gênero na educação, destaca-se que as normativas criadas após a CF/88, de forma a efetivar a política de educação, são relevantes para entender o funcionamento da educação, verificando se elas dispõem de espaços para a Gestão Democrática e o debate de gênero nas escolas. A Constituição prevê a necessidade de leis para a concretização da política de educação, como o Plano Nacional de Educação – PNE, previsto no art. 214, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) no art. 22, inciso XXIV. Também há outros documentos que dão direção ao funcionamento da educação, quais sejam, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

A educação é descentralizada, e em regime colaborativo entre todos os entes federados, a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, cada um com responsabilidades específicas, tanto na organização de suas normativas quanto em relação ao financiamento. Os municípios são responsáveis pela educação fundamental e infantil, o estado pelo ensino médio e a União pelo ensino superior ficando o Distrito Federal responsável pela educação infantil, fundamental e média. Assim,

**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.  
§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

**Art. 212.** A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

(...)

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

(...)

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e bases, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é a normativa que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. A primeira LDB foi a Lei de n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Após a LDB de 1961, foi publicada uma nova versão durante o Regime Militar, esta foi a última LDB antes da CF/88, Lei de n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 que vigorou até a publicação da atual LDB, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96; FREITAG, 1986).

O Plano Nacional de Educação (PNE), foi aludido pela CF/1988 em seu artigo 214<sup>7</sup>. Sua regulamentação, todavia só foi determinada na LDB/1996, cuja responsabilidade de elaboração deveria ficar a cargo da União em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, devendo ser encaminhada em um ano ao Congresso Nacional (CN).

Após vários debates entre a sociedade civil e entidades educativas, destacando aí, como cenário principal para os debates, o I e o II Congresso Nacional de Educação (CONED) que ocorreram respectivamente 1996 e 1997, foi elaborado o *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Esta versão só foi apresentada à Câmara dos Deputados em 1998, sob muita pressão do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A proposta todavia, não foi encaminhada ou aprovada, sendo alterada e adequada ao plano de partidário do então governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Após treze anos da publicação da CF/88 e cinco anos após a LDB determinar a elaboração do PNE é publicada a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, também chamada de Plano Nacional de Educação (BONAMIGO, 2012; BRASIL, PNE, 2001).

O PNE é um documento que tem como objetivos a “elevação global do nível de escolarização da população, a melhoria da qualidade de ensino de todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais (...), e a democratização da gestão pública (...)”. Para que sejam garantidos e alcançados esses objetivos, o PNE deve elaborar planos decenais correspondentes, planos estes que possuem o financiamento como ponto crucial de debates e ao PNE e que hajam avaliações periódicas da implementação deste. (BRASIL, CF/88; BRASIL, LDB/96; BRASIL, PNE/2001)

No ano de 2014, foi aprovada a Lei de nº. 13.005 de 25 de junho, que institui o

---

<sup>7</sup> O Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, CF/88)

novo Plano Nacional de Educação – PNE. O período de discussão para a aprovação do PL 8035/2010 que culminou no PNE durou cerca de 4 (quatro) anos. Isso porque, dentre outros motivos, a chamada *bancada evangélica* e setores conservadores da sociedade alegavam que a nova PNE iria implantar a ideologia de gênero<sup>8</sup>, não aceitando que as diretrizes da PNE no artigo 2º da Lei, acrescentasse no inciso III a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual**”, sendo aprovado o seguinte texto: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” substituindo as referências ao gênero, a raça e orientação sexual por todas as formas de discriminação (grifos nossos) (BRASIL, 2010).

Prevista pela CF/88, fundamentada pelos arts. 3º e 14º da LDB de 1996 e no caso do Distrito Federal também por lei específica, a Lei nº. 4.751 de 7 de fevereiro de 2012 (Lei da Gestão Democrática), a gestão democrática visa “garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e a destinação” cujos princípios são:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V - garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação (GDF, 2012).

A partir do entendimento de que a educação é um direito social e visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” que se discute aqui a necessidade de normativas e projetos que visem a inserção de temas sobre gênero e diversidade, analisados a partir dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, instrumento esse utilizado pela e para comunidade escolar, criado dentro da lógica de Gestão Democrática, também prevista

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por conservadores, bancada evangélica do Congresso Nacional e setores da igreja católica.

na CF/88.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um dos instrumentos que dá materialidade à gestão democrática, com vistas a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, denominado pela LDB em seu 12º artigo de “proposta pedagógica”, os PPPs devem ser feitos com participação das/os professoras/es e profissionais da educação. No caso do DF, é o art. 4º da Lei da Gestão Democrática determina que “cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto-político pedagógico” articulando-o com os Planos Nacionais e Distritais de Educação considerando as especificidades em que está inserida a escola e sua comunidade escolar (BRASIL, LDB 1996; GDF, 2012).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é portanto um documento desenvolvido por cada escola de forma a apresentar as especificidades da escola e da região ao qual ela está inserida, descrever o currículo a ser trabalhado de acordo com a modalidade, se infantil, fundamental, médio, técnico ou superior, assim como desenvolver propostas de projetos que discutam determinados temas ao longo do período de duração<sup>9</sup> do PPP de forma a dar materialidade à organização pedagógica de cada escola. Este tema, assim como a transversalidade de gênero nos PPPs será melhor abordado no último capítulo desta pesquisa.

O próximo tópico abordará a educação básica como conceito e como direito, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988.

### **1.3 - Educação Básica**

A educação básica como conceito surge a partir da CF/88 e sua conceituação se reafirma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), em seus capítulos I e II. A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cujas finalidades são: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, LDB, 1996).

Por meio da Emenda Constitucional (EC) de n.º 59, de 11 de novembro de 2009, e da recente aprovação da Lei N.º 12.796 de 4 de abril de 2013 que altera a LDB, a

---

<sup>9</sup> Não há na Lei da Gestão Democrática do DF referência sobre o período de vigência dos PPPs, que pode ser tanto pelo tempo de duração do mandato da direção, ou mesmo por determinação da SEEDF.

educação básica passa a ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” o que torna obrigatória a disponibilidade de creches e pré-escolas por parte do Estado, mais especificamente dos municípios e Distrito Federal. Segundo Silva et al (2010), a escola é o primeiro lugar público que as crianças frequentam com regularidade, possibilitando-as vivenciar experiências culturais distintas das ofertadas pelo ambiente familiar, porém, a porta de entrada para a maioria das crianças do Distrito Federal, ainda está no segmento de séries iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), com 81,95% (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013; GDF, 2014).

A educação infantil é separada em duas fases: creche<sup>10</sup>, com crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, com crianças entre 4 e 5 anos. Com aprovação das normativas citadas anteriormente os governos municipais passam a ser obrigados a disponibilizar até o ano de 2016, creches e pré-escolas para atender à demanda de crianças de 0 a 5 anos na educação infantil. O Ensino Fundamental, assim como a educação infantil, também é dividido em duas partes, séries iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano). A última parte da educação básica é o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Inclui ainda na educação básica a Educação para Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que visa destinar à educação, ensino fundamental e médio, àquelas/es que não tiveram acesso em idade própria ou que desejem dar continuidade aos estudos (BRASIL, LDB 1996).

O ensino fundamental é priorizado como tentativa de melhorar os índices de alfabetização e reduzir os de distorção idade/série ideais. Hoje o ensino fundamental ainda ocupa lugar estratégico na educação básica e possui os maiores números de matrículas no Distrito Federal, chegando a cerca de 63% do total de matrículas e 80,79% do total de escolas<sup>11</sup> (GDF, 2012).

O financiamento para o ensino fundamental também é priorizado a partir da CF/88 que em seu art. 212 § 5º determina financiamento adicional ao ensino fundamental público da “contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas”, e no art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias que define que a aplicação de “pelo menos cinquenta por cento dos recursos a que se

---

<sup>10</sup> O termo creche tem sido gradativamente alterado em função de seu histórico assistencialista. Até o ano de 2009 as creches eram responsabilidades da Assistência Social, considerada pela CF/88 um direito das/os trabalhadoras/es. Com a da EC/59/2009 essa responsabilidade foi transferida para o MEC. O estado de Minas Gerais por exemplo, utiliza a sigla UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil, porém neste trabalho ainda utiliza-se o termo creche por este ainda ser adotado pelo MEC (BRASIL, CF/88; BRASIL, EC 59/2009; UDIMI-MG, 2014).

<sup>11</sup> Para fins de contagem de escolas foram consideradas educação fundamental, as Escolas Classe - EC, os Centro de Educação – CED, Centro de Educação Fundamental - CEF e os CAICs.



refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos primeiros dez anos após a promulgação da Constituição. Em 1996, ano de publicação da LDB também é publicada a EC nº 14 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF com duração de dez anos (1996 à 2006) sendo substituído pelo atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A principal diferença entre estes dois fundos é que o primeiro era prioritário ao Ensino Fundamental, de forma que as demais modalidades de ensino, sob responsabilidade dos municípios, ficaram à margem de qualquer prioridade de financiamento - a educação infantil e a educação de jovens e adultos -, além do Ensino Médio, responsabilidade dos Estados, e que só vieram a ser contemplados como ao atual FUNDEB. Contudo salienta-se que desde o período colonial o ensino fundamental ficou a cargo dos Municípios, dependendo dos recursos que dispunham, recursos estes escassos em grande parte dos municípios brasileiros, assim o ensino fundamental público em termos de educação ficou em segundo plano até a CF/88 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; OLIVEIRA, 2007)

A obrigatoriedade do Ensino Fundamental, até o ano de 2005 se dava somente para estudantes de 07 aos 14 anos de idade, da 1ª à 8ª série. Com a Lei de nº. 11.114 de 2005 e a Emenda Constitucional de nº 59 de 2009, ocorre a ampliação do ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos e determinando a obrigatoriedade a partir de 6 (seis) anos de idade. O Ensino Fundamental é dividido em duas partes, desta forma, os anos iniciais vão 1º ao 5º ano atendendo crianças de 6 aos 10 anos de idade e anos finais do 6º ao 9º ano, atendendo estudantes/es de 11 à 14 anos de idade.

No próximo capítulo serão debatidas as questões de gênero e sua intersecção nos debates com a educação básica, mais especificamente a educação fundamental, enfoque desta pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### GÊNERO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

#### 2.1 – Gênero como categoria teórica e política

Apesar do que se vê em livros didáticos, do ocultamento das mulheres, elas sempre fizeram parte da história. Foram mães, esposas, amantes, filhas de governantes, de guerrilheiros, de estudiosos/pesquisadores etc. Mas foram também filósofas, pesquisadoras/cientistas, guerreiras, rainhas, bruxas, parteiras, escravas, mulheres. Estiveram em busca da ampliação dos seus espaços, seja pelo acesso ao espaço público, seja pelo reconhecimento de que o espaço privado não pode ser considerado inferior. Mulheres se organizaram e foram às ruas em busca de direitos, lutaram por melhores condições de trabalho, melhores salários, pelo direito à cidadania através do voto (*sufrágio*), lutaram e lutam por acesso à educação e depois por uma educação de qualidade - que não discrimine a mulher, lutam pelo seu próprio corpo, pela não violência (simbólica, física, psicológica, patrimonial, sexual, entre outras), pela igualdade e pela não discriminação. Sua luta ocupou e ocupa todos os espaços, as ruas, as fábricas, as escolas, as igrejas, o Parlamento e demais lócus de decisão e poder, páginas de livros dentre outros tantos espaços.

Na Grécia Antiga por exemplo, elas eram consideradas escravas, sua função era a reprodução sexual - geravam e cuidavam das crianças, além de cumprirem atividades de subsistência para os homens - obrigações de cuidado, alimentação, trabalho agrícola, limpeza, atividades estas desvalorizadas pelo homem livre. Na Idade Média, se alguma característica física ou comportamental fugisse a um determinado padrão<sup>12</sup>, eram caçadas, acusadas de serem bruxas e queimadas vivas. No Renascimento, momento em que o trabalho começa a ser valorizado “como instrumento de transformação do mundo do homem” se inicia uma onda de depreciação e desvalorização dos trabalhos feitos por mulheres. Sua mão de obra era barata e superexplorada, elas cumpriam assim, parte fundamental para o “processo de

---

<sup>12</sup> Durante quatro séculos (XIV a XVII), milhares de mulheres foram mortas pela inquisição: anatomistas, parteiras, curadoras (“cultivadoras ancestrais das ervas que devolviam a saúde”), ou seja, mulheres que tinham algum conhecimento - o que lhe gerava poder - ou ainda viúvas solitárias, vizinhas indiscretas e mulheres belas (sedutoras), também eram alvo dos inquisidores, afinal “toda bruxaria tem origem na cobiça carnal, incansável nas mulheres”, pois “pela sexualidade que o primeiro homem pecou e, portanto, a sexualidade é o ponto mais vulnerável de todos os homens...E como as mulheres estão essencialmente ligadas à sexualidade, elas se tornam agentes por excelência do demônio (as feiticeiras)” (SPRENGER e KRAMER, 1991).

acumulação do capital”, além de perderem funções antes específicas delas, como a de parteira, função que então passou a ser exercida por homens médicos obstetras (ALVES e PITANGUY, 1985).

Até a contemporaneidade, as desigualdades entre homens e mulheres podem ser notadas nos mais diversos âmbitos. Analisando dados do IBGE/PNAD sobre educação e trabalho no Brasil, por exemplo, identifica-se que a renda das mulheres é inferior à dos homens, mesmo recorrendo às informações com as mais diversas formas de composição familiar e/ou de escolarização. Quando se trata de dados específicos da educação, as mulheres ocupam proporções superiores às dos homens em todos os níveis de educação, inclusive superior, o que não altera, contudo, suas piores condições de trabalho e assalariamento, recebendo em média 30% menos que os homens. Estes dados podem ser comprovados em vários estudos feministas em que se buscou identificar o espaço das mulheres e homens no mercado de trabalho<sup>13</sup> (BRASIL, 2014b).

Em escala mundial, a taxa de atividade das mulheres cresce significativamente entre os anos de 1970 e 1990, com exceção dos países da América Latina que continua em crescimento até os dias atuais. (SALAS e LEITE, 2008). Esse crescimento, contudo vem acompanhado de trabalhos precarizados ou informais e salários baixos, localizados principalmente no setor de serviços, cerca de 80%. Além do acúmulo de jornadas de trabalho, isso porque há uma segregação ocupacional ou setorial por sexo, determinando onde mulheres e homens trabalham e quais seus rendimentos, a Divisão Sexual do Trabalho, que segundo Hirata e Kergoat (2008, p. 266) é:

a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Esta forma é modulada historicamente e societalmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)...Essa forma particular da divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher.

Ainda que a Convenção nº 100 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, determine a “igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por

---

<sup>13</sup> Sobre Trabalho e Gênero ver: Bruschini e Lombardi (2000); Bruschini, (2007); Costa et al (2008); Yannoulas, (2013).

trabalho de igual valor”, Essa divisão pode ser notadamente identificada na Tabela 1 abaixo, em todas as áreas gerais de formação, os rendimentos médios percebidos pelas mulheres são pelo menos 21,5% inferior ao dos homens, mesmo em áreas em que elas são a maioria, como educação (83%), humanidades e artes (74,2%), e saúde e bem estar social (68,1%). Ou seja, as mulheres ainda estão em atividades majoritariamente ligadas ao cuidado, à educação, à saúde e com menores rendimentos que os homens, independente da área em que atuam (BRASIL, 2014b; OIT, 1951).

Áreas gerais de formação da população de 25 anos ou mais de idade	Rendimento médio no trabalho principal (R\$) (1)			Razão do rendimento das mulheres em relação ao dos homens (1)	Total de pessoas	Proporção de mulheres
	Total	Sexo				
		Homens	Mulheres			
Educação	1 810,5	2 340,7	1 687,4	72,1	2 429 763	83,0
Humanidades e artes	2 223,9	2 629,9	2 064,3	78,5	894 700	74,2
Ciências sociais, negócios e direito	3 912,1	4 650,9	3 081,4	66,3	4 495 191	49,4
Ciências, matemática e computação	3 038,6	3 578,2	2 339,6	65,4	839 887	47,0
Engenharia, produção e construção	5 565,1	5 985,6	3 976,1	66,4	859 659	21,9
Agricultura e veterinária	4 310,6	4 756,2	2 972,0	62,5	202 332	27,4
Saúde e bem estar social	3 774,3	5 341,7	2 972,2	55,6	1 441 648	68,1
Serviços	3 067,0	4 078,0	2 171,2	53,2	217 755	54,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 1 - Rendimento médio no trabalho principal, por sexo, razão do rendimento das mulheres em relação ao dos homens e proporção de mulheres, segundo as áreas gerais de formação da população de 25 anos ou mais de idade – Brasil – 2010

Salienta-se, todavia, que as diferenças e desigualdades não são exclusividade da relação homem/mulher, segundo Teixeira e Cerqueira (2013 p. 209) a “pobreza afeta mulheres e homens, negros e brancos, de modo e em graus distintos”, que pode ser mostrado quando relacionamos os tipos de contrato de trabalho de mulheres negras e brancas: as negras compõem maior percentual de trabalhadoras domésticas com ou sem carteira assinada (57% e 62,3% respectivamente) em relação às mulheres brancas (42% e 36,4%), enquanto as mulheres brancas ocupam 58,4% dos trabalhos formais com carteira assinada sendo que as mulheres negras ocupam apenas 40,2%. No caso dos homens não há dados sobre trabalho doméstico, com ou sem carteira assinada e/ou remuneração (BRASIL, 2014b).

Tais dados evidenciam que as mulheres, devido seu sexo, são alvo de submissão ao mundo do homem. O sexo é entendido pelo movimento feminista<sup>14</sup> como

<sup>14</sup> O feminismo é uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica à todas as mulheres. Essa opressão se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura e política). Assume formas diversas conforme as classes e

algo que traz consigo uma relação de poder<sup>15</sup>, relação capaz de determinar a história das mulheres na sociedade, e além disso, determinar a história da sociedade. Assim, o sexo biológico foi utilizado para impor às mulheres e aos homens papéis determinados socialmente; à mulher, pela responsabilidade biológica de reprodução da espécie é designado o lugar do privado, do cuidado, da afetividade, cabe-lhe então o espaço do natural; ao homem lhe é destinado a reprodução social por meio do trabalho braçal e intelectual, à proteção por meio da força, o espaço público, o cultural. Há então uma dicotomia entre o natural e o cultural (ANDRADE, 2007; SAFFIOTI, 1992).

É nesse contexto que emerge o conceito de gênero para, então, discutir, desconstruir e re-significar o conceito de sexo e “desnaturalizar a questão da mulher”. Coloca-se em questão não apenas a divisão de papéis entre mulheres e homens, mas como essas divisões implicam em desigualdades, discriminações (ANDRADE, 2007).

O conceito de gênero surge no feminismo a partir da segunda metade do século XX com a criação do “neologismo gênero”. Donna Haraway em um trabalho feito para definir o termo gênero em 2004, diz que o seu primeiro uso surgiu em um ensaio escrito por Gayle Rubin, publicado em 1975, intitulado, *The traffic in women: notes on the political economy of sex*<sup>16</sup> em que Rubin postula o sistema sexo-gênero a partir do questionamento da “domesticação das mulheres”. O sistema sexo-gênero é então, o “sistema de relações sociais que transformava a sexualidade biológica em produtos da atividade humana”. O termo gênero, foi “desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” colocando em pauta a relação entre homens e mulheres, como sendo de desigualdade advinda da relação do natural/biológico versus o cultural/histórico, como citado anteriormente (HARAWAY, 2004).

Joan Scott, por sua vez, ao fazer uma análise histórica da categoria gênero

---

camadas sociais, nos diferentes grupos étnicos e culturas. (TELES, 1973). O feminismo é um movimento que possui duas grandes armas, “a militância e a teoria”, chamadas por Pinto (2009) de vertentes. Em sua vertente teórica, o feminismo cria suas próprias reflexões, sua outra vertente são as ações, momentos em que as mulheres saem em busca de novos direitos ou de pôr em prática direitos já adquiridos. É a partir desses dois espaços, teórico e ação, que o movimento feminista escreve sua história e a história das mulheres (PINTO, 2009, p. 15).

<sup>15</sup> Essa relação de poder foi historicamente determinada pela autoridade masculina, sendo denominada de Patriarcado, esse termo vem do grego e significa a “autoridade do pai”. A origem do patriarcado está intimamente ligada à origem da propriedade privada. É com a origem da propriedade privada que gera a produção de excedentes econômicos, e, que “os homens detêm o poder” sobre as mulheres e sobre seus corpos e as utilizam para que, por meio da “*monogamia feminina*”, seja mantida a garantia de força de trabalho, de herdeiros legítimos e a apropriação e perpetuação da propriedade privada por meio da herança, restando às mulheres, a opressão e a submissão de suas vidas e seus corpos aos homens (CISNE, 2014, SAFFIOTTI, 2007)

<sup>16</sup> Tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo.

atenta para os estudos que estavam sendo feitos até o momento (1990) e mostra que a categoria gênero estava sendo utilizada por muitas/os autoras/es para fazer uma distinção entre sexos, ou ainda como sinônimo de mulher, utilizado para dar neutralidade aos textos feministas, para que estes fossem melhor aceitos no meio acadêmico. Estes tipos de utilização não distinguem a categoria de gênero da categoria sexo, assim a submissão do mundo das mulheres ao mundo dos homens se mantém, havendo uma correlação necessária. Scott então, analisa a categoria gênero como um constructo social fundado nas diferenças percebidas entre os sexos e nas relações de poder, estas relações todavia, podem se alterar se as relações sociais se modificarem (SCOTT, 1990).

Assim, Scott também faz uma leitura do feminismo, como um espaço de discussão do lugar da mulher e do homem. Discutir gênero então, torna-se crucial na medida em que os lugares de cada um, homem e mulher, são determinados pelo que representa cada um, o feminino e o masculino (BEAUVOIR, 1970; SCOTT, 1990).

As diferenças percebidas entre os sexos, segundo Scott, implicam em quatro elementos relacionados entre si: a construção de símbolos, conceitos normativos, restauração do papel “tradicional” das mulheres pelos grupos religiosos e a identidade subjetiva (SCOTT, 1990).

Entre estes, o que mais nos interessa é o segundo elemento - conceitos normativos - em que a educação é colocada pela autora como uma das doutrinas “que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas” e tomam para si o binarismo feminino-masculino como a única possível como se não houvesse um conflito e sim um consenso social (SCOTT, 1990).

É nesse sentido que caminha essa pesquisa, entendendo a educação como um espaço de contradições e de conflitos que podem ou não reproduzir o binarismo feminino-masculino no contexto educacional e nas relações de poder que permeiam esses espaços institucionais.

Ou seja, entende-se que a escola constitui, ao lado da família, lócus primário e privilegiado de socialização e repasse de conhecimentos. Tal espaço pode reafirmar ou questionar os lugares tradicionais delegados às mulheres e homens, reproduzindo ou negando processos discriminatórios e de produção de desigualdades, respectivamente. O próximo tópico busca explorar mais esta relação<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> A questão de raça/cor/etnia, assim como questões de classe, regionalidade são parte fundamental para o processo de construção do debate de desigualdades, contudo o foco do

## 2.2 – Gênero e educação: Alguns apontamentos

O levantamento bibliográfico inicial em bases de dados científicas a partir das palavras-chave: gênero, gênero e educação, educação e sexualidade, educação e homossexualidade, evidenciou um pouco do que se debate em torno desses temas. Dentre os estudos encontrados na área de educação e gênero, chama a atenção os que apontam que os papéis exercidos por meninas e meninos nas escolas são os tradicionais, colocando as professoras como principais agentes produtoras e reprodutoras do binarismo masculino/feminino e das relações desiguais de poder que esse binarismo implica. Esta reprodução da determinação de papéis, acontece de maneira muito sutil, na maioria das vezes não percebidas por essas professoras<sup>18</sup>. Todavia quando identificam que há sim uma relação desigual de tratamentos e comportamentos entre as crianças e entre as professoras e estas crianças, esses tratamentos e comportamentos são postos como naturais ao sexo biológico, desconsiderando, portanto a relação de gênero, que organiza os papéis sociais, gerando desigualdades sociais, como visto anteriormente.

Isso porque a função da instituição escola por sua vez vai além do simples letramento, ou da construção e transmissão de conhecimento, a escola tem, segundo Junqueira, a responsabilidade, não evidenciada em sua política, de fabricar sujeitos e subjetividades. A medida em que não se discute dentro do ambiente escolar: sexualidade, relações de gênero e de poder, diversidades, direitos humanos, as/os sujeitas/os ali inseridos participam de um ambiente reiterador da matriz machista e heteronormativa, que coloca qualquer pessoa que transgrida a esse padrão sujeita/o à “pedagogia do insulto”, como piadas, expressões desqualificantes, além de outros tipos de agressões verbais ou mesmo físicas (JUNQUEIRA, 2009). Nesse sentido aquela ou aquele estudante que transgrida aos papéis hegemonicamente determinados são alvos de várias violências dentro do cotidiano escolar (DINIS, 2011; FERRARI, 2012; FLEURI, 2006; SILVA e LUZ, 2010; VIANNA e FINCO, 2009; VIANNA e UNBEHAUM 2006).

Louro (2003) discute a partir das categorias - diferença, distinções e desigualdades, como a escola é responsável por reproduzir uma lógica de separação

---

presente estudo centrará sua atenção na questão de gênero.

<sup>18</sup> Ao longo deste texto, será utilizado o termo professora - no feminino -, tanto por uma representação de gênero e reconhecimento das mulheres educadoras, quanto por se tratarem, na educação básica, principalmente infantil e fundamental, a maioria. Hoje o DF conta com 77,86% de mulheres nos contratos de trabalho da carreira de magistério do GDF (SE - GDF, 2012).

de sujeitas/os a partir da perspectiva de que: quem não é branco, masculino, heterossexual e cristão, é posto com diferente e, como tal é distinguido do outro e tratado de maneira desigual, delimitando os espaços por meio de símbolos e códigos.

Esses símbolos e códigos podem ser percebidos tanto nos materiais didáticos utilizados (os livros, as histórias, parlendas), quanto no espaço físico a que estão submetidas/os essas/es sujeitas/os, e tudo que permeia esses espaços, sejam nas brincadeiras, na educação física, nas filas para o lanche ou o banheiro ou ainda nas relações entre as/os sujeitas/os, a exemplo da atenção dispensada à meninas e meninos, de forma totalmente diferenciada, em que meninos recebem menos afeto que meninas como afirmam Silva e Luz em estudo feito com professoras da educação infantil no Estado de Minas Gerais (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2003; SILVA e LUZ, 2010).

Alguns estudos<sup>19</sup> sobre gênero e educação focam suas pesquisas em ambientes de educação física e/ou recreação nas escolas, esses espaços mostram de forma mais nítida como ocorrem as relações entre meninas e meninos. Altmann (1998) atenta para a ocupação dos espaços nos ambientes escolares por meninas e meninos. Em sua pesquisa a autora observava “meninas sentadas aguardando o início da aula, meninos correndo de um lado ao outro, chutando um ao outro, jogando futebol”, mostrando que eles ocupam espaço maior que as elas. Outra questão que reflete a diferenciação de espaços e as relações hierárquicas de gênero na escola se dá na quadra, utilizado majoritariamente pelos meninos, passando a ser um espaço utilizado entre as crianças como um lugar de disputa de poder, na medida em que os esportes - caracterizados como atividades designadas ao masculino -, mais especificamente o futebol são muitas vezes questionados e disputados pelas meninas, ora utilizando a professora como mediadora, ora se organizando antecipadamente para ocupar a quadra. A autora ressalta que essas disputas ocorrem por meio de um “processo simultâneo de acomodação e resistência”, acomodação pelo modo em que as meninas se comportam na escola, com ações na maioria das vezes não-transgressoras das normas, diferentemente dos meninos, já a resistência ocorre no momento em que estas meninas buscam alternativas para a disputa de poder entre elas e os meninos.

Ora, se há crianças que transgridem determinados padrões de masculinidade e de feminilidade, há então a abertura de um espaço para o debate das diversidades, das diferenças. Se por um lado, transgredir as normas causa estranheza para professoras, por outro, para as crianças isso pode não ser visto como um problema, a depender da postura a ser tomada pelos adultos em determinadas situações, como quando Altman

---

<sup>19</sup> Ver também Sousa e Altmann (1998) e Altmann et al (2011).



(1998) percebeu que a simples presença da professora interferia nas ações das/os estudantes, seja pela imitação ou pelo comportamento ou ainda quando Vianna e Finco (2000, p. 279) a partir de pesquisa em escola de educação infantil afirma que “os significados de gênero são impressos nos corpos de meninas e meninos de acordo com expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas” a partir da percepção da postura das professoras em relação às crianças e do comportamento destas conseqüentemente.

Os adultos (familiares, professoras), imprimem nas crianças “características físicas e os comportamentos esperados” em pequenos gestos cotidianos, nas roupas (vestidos para meninas e bermudas para meninos), cores (rosa pra meninas e azul para menino), brinquedos e brincadeiras (esportes, lutas e carros para meninos e boneca e casinha para meninas), como devem se comportar em relação aos seus sentimentos (menino não chora, menina deve ser carinhosa), dentre tantas outras coisas e situações que segregam e determinam os espaços de cada um/a (VIANNA e FINCO, 2009 p. 272).

Altman (1998) identificou que tanto meninas quanto meninos transgrediam aos padrões dados como naturais ao sexo biológico, o mesmo foi verificado por Vianna e Finco (2000). Estes dois trabalhos constataam que a postura das professoras é capaz interferir nas ações, comportamentos e percepções das crianças, o que não significa portanto, que haverá uma aceitação passiva por parte dessas crianças.

O próximo tópico abordará sobre a inserção das questões de gênero nas políticas públicas a partir dos principais documentos orientadores para o debate da igualdade de gênero e como a educação formal pode ser um espaço fundamental para práticas menos discriminatórias.

### **2.3 – Gênero nas Políticas Públicas de educação**

Antes de discutir a questão de gênero nas políticas de educação faz-se necessário um breve resgate histórico sobre como se deu a entrada das mulheres nos espaços institucionais de educação. Espaço hoje feminizado, a educação nem sempre foi assim. Yannoulas (2011; 2013) faz uma discussão exaustiva sobre o tema feminização colocando em contraposição duas categorias comumente utilizadas em estudos feministas: feminilização e feminização. A feminilização possui uma definição mais voltada para o âmbito quantitativo, enquanto feminização vai além do anterior, buscando compreender as transformações das ocupações, como a descrição da entrada da mulher nestes ambientes, partindo para uma análise mais qualitativa dessas

transformações, identificando quais as razões e os impactos que permeiam esse processo.

No Brasil, até o século XIX somente homens podiam lecionar e estudar. A primeira autorização para que as mulheres pudessem lecionar se deu em 1827 com a Primeira Lei Geral do Ensino Elementar, outorgada por D. Pedro I, essa lei regulamentou a descentralização do ensino, remuneração de mestres e mestras, currículo mínimo, admissão de professoras/es e escolas para meninas. Foi permitido que as mulheres atuassem como professoras, desde que reconhecida sua honestidade acrescida a exigência do celibato, exigências essas não atribuídas aos homens. Inicialmente, devido a segregação sexual, as mestras só poderiam dar aula para meninas. O currículo das escolas femininas era restrito as disciplinas de leitura, escrita e aritmética, sem esquecer-se do primordial: os trabalhos manuais e práticos, como costura e bordado além de economia doméstica, para que a mulher não esquecesse seu papel feminino: de ser mãe, esposa. As professoras também eram desobrigadas a ensinar geometria, o que marcava a diferenciação na estrutura curricular das escolas masculinas e femininas e a desvalorização do ensino feminino, tanto pela limitação do que meninas iriam e podiam estudar, quanto pela própria condição salarial das professoras, que por menor acesso a instrução acabaram recebendo menores salários que os professores homens, já que o currículo também estabelecia o valor dos salários pagos aos mestres, a partir do que lecionavam (LEI GERAL DO ENSINO ELEMENTAR, 1827; PAZ, 2008; TORRES e SANTOS, 2001; YANNOULAS, 2013).

Identifica-se o início da feminização do trabalho docente na França e na Alemanha, entre as Guerras Mundiais, com a saída dos homens da escola. Já no Brasil além da saída dos homens para as guerras, outro motivador foi a instauração de escolas mistas, em que se deu preferência às mulheres, “pois era mais aceitável que as mulheres - consideradas inferiores em seus dotes intelectuais, porém superiores nos seus dotes morais – ficassem responsável por crianças de ambos os sexos” (YANNOULAS, 2013).

Nos anos de 1990 no Brasil, constatou-se uma maioria absoluta de mulheres professoras na educação básica, chegando a 85,7%. Hoje esse valor ainda se mantém alto, sendo predominante nas séries iniciais, 90,8% em contraposição às séries finais, com 73,5% (VIANNA, p. 166, 2013). Esse processo de ampliação da entrada de mulheres no trabalho docente aconteceu em conjunto com a precarização do trabalho e desvalorização da função educativa e da Educação como política social, pelo Estado, o que afeta diretamente as professoras. Como sinaliza Vianna (2013, p. 168):

a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica.

Esses e outros fatores motivaram movimentos sociais e movimentos feministas ao longo dos anos, a lutarem pela igualdade das mulheres e homens, pelos direitos das mulheres como direitos humanos, pela não discriminação e pela não desigualdade em vários aspectos da vida em sociedade como educação, trabalho, participação nas decisões entre outros. Essas lutas foram responsáveis pela inserção do debate de gênero, tanto em âmbito internacional em Organismos Internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU que promove desde 1975 Conferências Mundiais sobre a mulher, como em âmbito nacional como a criação, no Brasil da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres - SPM, criada em 2003 (ONU, 1995; BRASIL, 2005; ANDRADE, 2007).

Nessa direção, destaca-se a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, intitulada “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”, ocorrida em setembro de 1995 em Beijing, firmada pelo Brasil. Tal Conferência criou dois documentos basilares para orientar ações dos governos e sociedade a formularem políticas e programas para a promoção da igualdade, o desenvolvimento, a paz e não discriminação, quais sejam: a Declaração de Beijing e a Plataforma de Ação: “enquanto a Declaração enuncia princípios fundamentais que devem guiar a ação política, a Plataforma de Ação identifica «áreas críticas» onde os problemas se situam e aponta estratégias e caminhos de mudança”. Esta Conferência é, portanto, um marco internacional para o avanço do debate da igualdade entre homens e mulheres e dos direitos das mulheres, possuindo doze áreas/objetivos<sup>20</sup> de maior preocupação para o enfrentamento das desigualdades e empoderamento das mulheres, e por isso, será um dos aportes analíticos desse trabalho, uma vez que destaca, pela primeira vez,

---

<sup>20</sup> 1. a crescente proporção de mulheres em situação de pobreza (fenômeno que passou a ser conhecido como a feminização da pobreza); 2. a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; 3. a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; 4. a violência contra a mulher; 5. os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; 6. a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; 6. a desigualdade em relação à participação no poder político e nas instâncias decisórias; 7. a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; 8. as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; 9. o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; 10. a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais; 11. proteção do meio ambiente e; 12. a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina.

parâmetros internacionais a serem alcançados na esfera da educação para o alcance da igualdade entre homens e mulheres (ONU, 1995).

No Brasil, atendendo reivindicações dos movimentos organizados de mulheres e feminista por “um espaço institucional em que o Governo e a sociedade conjuntamente formulariam políticas” para a redução das desigualdades e discriminações, em janeiro de 2003 a Secretaria dos Direitos das Mulheres, vinculada ao Ministério da Justiça foi transformada pela Medida Provisória n.º 103 de 1º de janeiro de 2003, em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM<sup>21</sup> (ANDRADE, 2007, p. 39; BRASIL, 2003).

A primeira grande ação da SPM foi o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres – PNPM, lançado em 2005 após a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres - 2004 (ANDRADE, 2007). Houve então duas outras Conferências, em 2007 e 2011, que culminaram, respectivamente, na elaboração do II PNPM (2008) e sua atualização, que deu formato ao II PNPM 2013-2015<sup>22</sup>, lançado em 2013, dez anos após a criação da SPM. O desenvolvimento dos Planos, ocorre com representantes da SPM, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, de vários Ministérios e da sociedade civil, o que demonstra um espaço de diálogo entre movimentos sociais e governo (BRASIL, 2004; 2008; 2013).

Nos Planos há princípios orientadores de ação como a igualdade e o respeito a diversidade, laicidade do Estado, autonomia das mulheres e a universalidade das políticas públicas, mas é só no II PNPM (2008) que a transversalidade aparece como necessária nas políticas públicas e no II PNPM (2013) é considerada “como um princípio orientador de todas as políticas públicas”, princípio esse já discutido na Declaração e Plataforma de Beijing e que será debatido no próximo capítulo (BRASIL 2005, 2008, 2013; ONU, 1995).

Estes documentos propõe a realização da discussão de gênero na educação e a insere como tema importante para o enfrentamento das desigualdades de gênero e para equidade de gênero, pautando por uma educação inclusiva e não-sexista. No I PNPM por exemplo, três dos quinze objetivos evidenciam a educação como lugar de debate para o enfrentamento das desigualdades e discriminações de gênero, quais sejam:

---

<sup>21</sup> A Medida Provisória n.º 103 de 1º de janeiro de 2003, foi convertida em Lei nº 10.683 de 28 de maio de 2003.

<sup>22</sup> Sobre as publicações dos PNPM's, ressalta-se que não há um terceiro Plano, mas uma continuidade do segundo PNPM intitulado agora de II PNPM (2013-2015).

9. inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias; 10. a construção social de valores, por meio da Educação, que enfatizem a importância do trabalho historicamente realizado pelas mulheres, além da necessidade de viabilizar novas formas para sua efetivação; 13. a capacitação de servidores(as) públicos(as) em gênero, raça, etnia e direitos humanos, de forma a garantir a implementação de políticas públicas voltadas para a igualdade (BRASIL, 2005, p. 10).

Já o II PNPM (2008) e II PNPM (2013-2015) dispõem, ambos de um capítulo sobre educação, com objetivos, metas, linhas de ação e prioridades. Enquanto o I PNPM propunha em seu 13º objetivo “a capacitação de servidores(as) públicos (as) em gênero, raça, etnia e direitos humanos”, este último propõe como uma de suas metas ampliar o alcance do Programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE, programa criado em 2006 ainda como um programa piloto em algumas cidades do Brasil.

O I PNPM insere a educação em três dos seus principais objetivos e em uma das suas quatro linhas de ação, mas não consegue contudo expressar como alcançará os objetivos gerais e/ou objetivos específicos por uma educação não sexista. Como “incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal” ou “garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia” sem discutir, por exemplo, alterações curriculares, a inclusão da educação em direitos humanos, tanto a nível de educação básica e, quanto a nível de educação superior ou profissional. O II PNPM (2013-2015) incorpora estas e outras questões, tanto no capítulo específico de educação, como enfatiza a questão da educação em outros capítulos do Plano. Este é, então, um Plano que desenvolve de maneira mais abrangente as questões de educação e transversalidade de gênero, tanto em seus objetivos quanto em suas metas e linhas de ação, desenvolvendo ainda um Plano de Ação designando responsáveis, parceiros e orçamento pelas e para as ações, todavia, carece, como já afirmado, de explicitação do como alcançar o que se propõe fazer.

O próximo capítulo traz a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas do Distrito Federal, a partir das recomendações contidas na Plataforma de Ação de Beijing (1995), e nos I e II PNPM (2013-2015). O foco é verificar se e como a política pública de educação no Distrito Federal tem conseguido abarcar as recomendações de tais documentos – que são referência na discussão da igualdade entre mulheres e homens.

## CAPÍTULO 3

### A TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo será desenvolvida a análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas Classe de 04 (quatro) Coordenações Regionais de Ensino – CRE do Distrito Federal, quais sejam: as CREs de Ceilândia e do Paranoá, com 18 (dezoito) escolas cada e as CREs de Sobradinho e Brazlândia com 03 (três) escolas cada, totalizando 42 (quarenta e dois) PPPs.

Para a análise dos PPPs forma escolhidas algumas palavras-chave, quais sejam: sexo, gênero, menina/s, aluna/s, professora/s, mulher/es, diversidade, igualdade e discriminação. A proposta de utilizar as palavras-chaves é identificar se há transversalidade de gênero na política de educação do Distrito Federal, a partir do indicado pela Plataforma de Beijing e pelo II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013 – 2015).

A transversalidade de gênero deve ser utilizada como um instrumento a ser desenvolvido nas políticas de forma a alcançar igualdade entre mulheres e homens. Transversal, segundo o dicionário Aurélio, é aquilo “que corta ou que atravessa outra linha ou um plano”, assim, gênero como transversal deve estar imbricado nos projetos, sua simples aparição não configura uma política voltada para a transversalidade de gênero com vistas a igualdade ou equidade. Segundo Andrade (2008, p. 32),

A transversalidade de gênero consiste no desenho, implementação, monitoramento e avaliação de medidas nos âmbitos social, econômico, jurídico, político, entre outros, que contemple as especificidades da condição social das mulheres, bem como as assimetrias nas relações entre homens e mulheres que acarretam desigualdades no acesso a direitos, bens e serviços públicos e aos espaços de poder.

Em apresentação feita sobre a Plataforma de Beijing por Maria Luiza Ribeiro Viotti<sup>23</sup>, a transversalidade de gênero, juntamente com o empoderamento e o conceito de gênero aparecem como as “três inovações dotadas de grande potencial transformador na luta pela promoção da situação e dos direitos das mulheres”, desta

---

<sup>23</sup> Diplomata. Ministra e Diretora-geral do Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais do Ministério das Relações Exteriores na época da publicação do documento supracitado. Em 2006 foi nomeada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva como Representante Permanente do Brasil junto às Nações Unidas (DIÁRIO DO SENADO FEDERAL, 2007).

forma a transversalidade de gênero deve ser utilizada para garantir que a perspectiva de gênero esteja articulada às diversas políticas públicas e sociais (FROSSARD, 2006 p. 149).

Na Plataforma de Beijing, o termo transversalidade de gênero não aparece de maneira expressa, mas se evidencia, de acordo com Rio (2005, p. 40), na medida em que se discute a discriminação contra as mulheres. Desta forma:

A Plataforma para a Ação contra a discriminação das mulheres elaborada nesta conferência enumera, entre «*os mecanismos institucionais para avanço das mulheres... a integração da perspectiva de gênero nas legislações, nas políticas, programas e projetos públicos*». Em outras palavras, se exige dos poderes públicos que se comprometam com a integração da dimensão de gênero na totalidade de seus âmbitos de atuação<sup>24</sup> (RIO, 2005, p. 40, grifos da autora, tradução nossa).

A transversalidade de gênero também está no II PNPM (2013-2015) incluída como um de seus princípios orientadores. É “ao mesmo tempo, um constructo teórico e um conjunto de ações e de práticas políticas e governamentais”, isto é, para que haja efetivação das transversalidades de gênero nas políticas públicas é necessário a ressignificação dos conceitos, como o conceito de gênero, com vistas a uma melhor compreensão do mesmo, de forma a articular as práticas e em seguida a transversalidade de gênero deverá ser utilizada como

estratégia para o desenvolvimento democrático como processo estruturado em função da inclusão sociopolítica das diferenças tanto no âmbito privado quanto no público [...], necessária nos espaços de relação de poder e de construção da cidadania (BRASIL, 2013, p. 10).

Desta forma, como afirma Andrade (2007, p. 33),

a transversalidade de gênero constitui um importante mecanismo de reconhecimento da diversidade, diferenças e desigualdades existentes entre os diversos segmentos populacionais colaborando, ainda, no rompimento do padrão de invisibilidade da contribuição das mulheres para o desenvolvimento social, especialmente quando aplicado nas políticas públicas.

---

<sup>24</sup> No original: La Plataforma para la Acción contra la discriminación de las mujeres elaborada en esa conferencia enumera, entre «*los mecanismos institucionales para el avance de las mujeres... la integración de la perspectiva de género en las legislaciones, en las políticas, programas y proyectos públicos*». En otras palabras, se exige de los poderes públicos que se comprometan en la integración de la dimensión de género en la totalidad de sus ámbitos de actuación (RIO, 2005, p. 40, grifos da autora).

A identificação da transversalidade de gênero portanto, não ocorre a partir da simples identificação do verbete de forma expressa nos Projetos Político Pedagógicos ou em qualquer outro tipo de projeto que se analise, é necessário que haja antes de tudo o reconhecimento das diversidades e discriminações no ambiente escolar e da região à qual a IE está inserida, havendo em seguida a proposição de projetos e ou ações que contribuam para o rompimento das desigualdades e discriminações entre mulheres e homens, alunas e alunos, meninas e meninos.

No próximo tópico será feita uma breve explicação sobre o que significam os Projetos Político-Pedagógicos dentro da lógica de Gestão Democrática.

### **3.1 - A Gestão Democrática e os Projetos Político-Pedagógicos – PPP's**

Ao final dos anos de 1980 no Brasil, com a participação popular por meio de movimentos sociais, a democratização e a descentralização passam a ser objetos de luta por uma redemocratização política, econômica e social, sendo a municipalização vista por alguns autores como “uma possível forma de superação do centralismo” (MENDONÇA, 2001. p. 92). Paralelamente, o início dos anos de 1990 no Brasil é marcado pela entrada do neoliberalismo, cuja a pauta do “Estado Mínimo” e moderno ganha força juntamente com a ideia de eficiência. A descentralização então “é apresentada como uma das metas das reformas implantadas: deve-se fortalecer o espaço local, como maneira de garantir eficiência na oferta de serviços” de forma que o Estado passe a transferir gradualmente suas responsabilidades “pelos atividades de educação, saúde e assistência social as esferas do poder local via descentralização, ou contratar serviços de organizações não-estatais e entidades privadas para realizar essas atividades”. A descentralização é portanto ao mesmo tempo um espaço de luta dos movimentos sociais pela democratização e uma imposição neoliberal por eficiência (MARQUES, 2003, p. 579)

Na CF/88, a gestão democrática é definida como um dos princípios orientadores da política de educação. Mendonça (2001, p. 85) discute a gestão democrática, sob a perspectiva da “participação”, da “*autonomia* escolar na busca por sua identidade [...] mecanismos de escolhas das/os diretoras/es”, “implantação e funcionamento dos colegiados e da *descentralização*”, para o autor, são estes os principais temas de discussão quando se trata de gestão democrática (grifos nossos).

Os instrumentos de implementação da gestão democrática nas escolas são os Conselhos Escolares e os Projetos Político-Pedagógicos. O conceito de gestão



## democrática segundo Marques

quando utilizado em uma perspectiva crítica, é entendido como um processo de construção de uma escola pública democrática, autônoma, universal e de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. Ele possibilita, assim, uma relação diferenciada com o espaço público, além da formação da cidadania e do aprendizado democrático, o que envolveria, portanto, partilha de poder (MARQUES, 2003, p. 581).

A gestão democrática do ensino público está pautada na CF/88 art. 206 como um dos princípios da educação a ser regulamentada em lei, essa regulamentação no Distrito Federal ocorreu por meio da Lei de nº. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Tanto nesta lei quanto na LDB, pelo inciso I do art. 14, a gestão democrática coloca o Projeto Político Pedagógico – PPP como um documento que deve ser desenvolvido pela comunidade escolar: corpo diretivo, professoras, pais e estudantes, e que deve direcionar todas as ações na escola.

A participação está vinculada a forma como a comunidade escolar (mães, pais ou responsáveis, alunas/os, professoras/es e demais servidoras/es) se relaciona com a escola, e mesmo que, para a gestão democrática a comunidade escolar deva participar em diversos espaços, como nos Conselhos Escolares e na produção e implementação dos PPPs, a principal forma de participação da comunidade com a escola ainda se dá nos momentos de eleição do corpo diretivo das IEs. Isso pode acontecer porque diretoras/es, professoras/es e demais funcionários “ainda monopolizam os foros de participação”, pois a participação “é vista como a tomada de decisão, a partilha de poder” (MENDONÇA, 2001, p. 87; SOUZA, 2009).

A autonomia e a descentralização tem relação direta com a forma em que a política de educação está organizada, e como mostrado no primeiro capítulo, cada ente federado tem responsabilidade em parcela da educação. Em âmbito regional, especificamente no Distrito Federal, há a Secretaria de Estado de Educação, responsável pela gestão de toda a rede pública de ensino, e as Coordenações Regionais de Ensino - CRE, responsáveis pelo gerenciamento de escolas de determinadas Regiões Administrativas – RAs. Cada CRE pode ser responsável por uma ou mais RA, e a depender da localização geográfica da IE, esta pode pertencer a uma Regional diferente a da RA a qual ela pertence. As IEs, mesmo tendo ligação às CRE e à SEEDF, possuem “relativa autonomia<sup>25</sup>”. Esta autonomia se dá na medida em

---

<sup>25</sup> Termo utilizado por Veiga (2008).

que cada escola pode definir a partir do seu PPP como será implementado o currículo, utilizando os temas transversais sinalizados pelo Currículo em Movimento e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, como será abordado no próximo tópico.

No sistema educacional brasileiro a descentralização e autonomia caminham juntas. Isso ocorre porque a descentralização é vista ligada a ideia de democracia, porém a descentralização também surge a partir da implantação do neoliberalismo no Brasil em que as responsabilidades, financeiras e de administração são transferidas cada vez mais do centro para a “periferia”, a chamada municipalização, e em última instância para as IEs e sua parceria com a comunidade escolar. Segundo Souza (2009, p. 31) “os sistemas de ensino no Brasil expressam a necessidade de descentralização administrativa, pedagógica e financeira”, contudo Mendonça (2001) identifica que esta última coloca nas escolas o ônus de “administrar pela escassez” por conta do baixo financiamento, retirando o ônus do Estado dessa responsabilidade e utilizando a parceria escola – comunidade escolar como meio para obtenção de recursos<sup>26</sup>, a descentralização, segundo o autor, não transfere para as escolas o poder, este ainda é central pois não há programas ou projetos que materializem efetiva descentralização, ficando a cargo das escolas e comunidade escolar acatar decisões de instâncias maiores.

O projeto político-pedagógico é uma das principais expressões da autonomia escolar, contudo, Mendonça (2001, p. 93) ressalta que a elaboração desses projetos ocorre muitas vezes de forma centralizada pelo corpo diretivo das escolas com baixa participação da comunidade escolar, esta, por meio do PPP pode “propiciar uma experiência mais consequente de outros mecanismos de gestão democrática, como a escolha de dirigentes e a definição das funções dos colegiados escolares”, o que não ocorre, pois, segundo o autor, “não há registros de que as administrações centrais tenham realizado adaptações radicais, no sentido de considerar a escola como centro e razão de ser da existência de sua burocracia”.

Veiga (2008) ao discutir sobre o projeto político-pedagógico o faz a partir da etimologia das palavras, significando seus termos, para então relacioná-lo com sua função para a educação. Segundo a autora, projeto é aquilo que se tem pretensão de desenvolver, algo planejado, é desenvolvido com a perspectiva de que se cumpram os

---

<sup>26</sup> Essa captação de recursos pode ocorrer por meio de contribuições regulares para a manutenção das Associações e Pais e Mestres ou na produção de eventos nas escolas com venda de produtos.

planos ali propostos. O projeto político-pedagógico “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” e está “intimamente articulado com o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população”, o que o torna ao mesmo tempo político e pedagógico, pois são relacionados entre si. Essa relação se dá a partir do entendimento que o projeto deve ser desenvolvido em conjunto com a comunidade escolar e que essa construção deve “se constituir em processo democrático de decisões”, assim o projeto não deve ser feito de cima para baixo, de maneira hierárquica. É, então, um documento que fará parte do cotidiano da comunidade escolar e perpassa todas as ações a serem trabalhadas pelas/os profissionais da escola, tendo necessariamente uma relação direta com o fazer pedagógico da professora e requer da comunidade escolar, daquelas/es que desenvolvem e implementam o PPP, a definição do tipo de escola que se deseja, “o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar” (VEIGA, 2008 p. 13-17).

No próximo tópico serão abordadas as especificidades do Distrito Federal no que tange a Gestão Democrática, a partir de normativas e documentos orientadores para elaboração e efetivação dos Projetos Políticos-Pedagógicos desenvolvidos pelas IEs de Educação Básica.

### **3.2 – Projetos Político-Pedagógicos na Educação Básica do Distrito Federal**

A Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal – SEEDF, publicou no ano de 2014 uma série de documentos denominados Currículo em Movimento, eles definem, além do conteúdo a ser ministrado pelas professoras, as diretrizes e os objetivos a serem alcançados pelas IEs em todas as modalidades da educação básica. Os documentos que compõem o Currículo em Movimento da Educação Básica são: Pressupostos Teóricos; da Educação Infantil; do Ensino Fundamental: Anos Iniciais; do Ensino Fundamental: Anos Finais; do Ensino Médio; Educação Profissional à Distância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Orientação pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Dentre os documentos e normativas que fundamentam o Currículo em Movimento estão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, o I PNPM (2005), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Projeto Político-Pedagógico – Professor Carlos Mota, publicado pela SEEDF em 2012.

A “Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos

Humanos e Educação para a Sustentabilidade” são os eixos transversais definidos no Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais e nos Pressupostos Teóricos. Parte dos PPPs analisados apontam esses eixos como eixos a serem trabalhados em suas IEs, como será discutido no próximo tópico (BRASIL, 2013; GDF, 2012; 2014).

Para o desenvolvimento do PPP, são necessários, de acordo com as Orientações Pedagógicas, alguns movimentos iniciais para, a partir de então, traçar os percursos do Projeto. Dessa maneira, é necessário preliminarmente examinar e elaborar o diagnóstico da escola e de seu território identificando a comunidade (a renda, a historicidade da escola e da comunidade), e então identificar quais os problemas de forma a responder o seguinte questionamento: “Qual a escola que temos e qual a escola que queremos?”. Esse questionamento tem o propósito de ser respondido no conjunto das ações e propostas que resultará no Projeto Político Pedagógico. Com base nisto, as Orientações Pedagógicas indicam que a estrutura do PPP deva ser composta de capa; sumário; apresentação do projeto; historicidade da escola; diagnóstico da realidade escolar; função social; princípios orientadores das práticas pedagógicas; objetivos; concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas; organização do trabalho pedagógico da escola; concepções, práticas e estratégias de avaliação do processo de ensino aprendizagem; organização curricular da escola; plano de ação; acompanhamento e avaliação do PPP; projetos específicos individuais ou interdisciplinares da escola e referências bibliográficas (GDF, 2014, p. 17).

O PPP SEEDF apelidado de PPP Professor Carlos Mota<sup>27</sup> é a proposta pedagógica da Secretaria de Educação do DF construída para dar embasamento à elaboração PPPs das unidades escolares do DF. Possui como eixos a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade humana, eixos esses que se refletirão na produção dos PPPs das IEs. No decorrer do PPP o combate às desigualdades de gênero é visto como um desafio a ser enfrentado pela SEEDF, a questão de gênero então perpassa todo o Projeto sendo inserida no eixo diversidade. A diversidade então,

constitui-se como um conjunto heterogêneo e dinâmico de concepções e atitudes relativas às diferenças, sejam elas de origem étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, das condições físicas e/ou mentais de cada indivíduo ou do pertencimento aos vários contextos socioculturais. Trata-se, portanto, de realidade complexa, resultante de fatores objetivos e subjetivos relacionados aos sujeitos e às interações

---

<sup>27</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, o Professor Carlos Mota trabalhou para o GDF de 1995 à 2008, atuando em diversos locais, porém sempre em áreas ligadas à educação, foi também professor e diretor de escolas da SEEDF (GDF, 2012).

produzidas nas relações sociais.

O eixo diversidade, de acordo como PPP Carlos Mota, deve perpassar todas as modalidades de ensino, porém o Ensino Fundamental é priorizado como espaço para o debate da diversidade, sendo designado a ele inclusive o lema “igualdade na diversidade”.

No próximo tópico será feita a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas do DF com base na Plataforma de Beijing e no II PNPM (2013-2015) de forma a identificar se e como ocorre a transversalidade de gênero na educação básica – Ensino Fundamental – anos iniciais, de escolas públicas de 4 (quatro) Coordenações Regionais de Ensino do DF, já identificadas anteriormente.

### **3.3 – A transversalidade de Gênero nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas do DF**

A análise dos PPPs foi feita a partir dos verbetes: sexo, gênero, menina/a, mulher/es, aluna/s, professora/s, discriminação, diversidade e igualdade. A escolha destas palavras ocorreu devido a ligação com a questão de gênero, da desigualdade de gênero ou mesmo da invisibilização das meninas e mulheres nas escolas e fora dela, pois,

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero. A massiva presença das mulheres no professorado marca a formação e o reconhecimento social da profissão, neste persistente quadro desigual. Muitas ações e programas são hoje executados, mas urge o fortalecimento dessas ações, no âmbito da educação, de modo a contribuir para uma educação igualitária e sem discriminação no ambiente escolar (BRASIL, 2013, p. 23 PNPM).

Assim, procedeu-se a análise sobre como cada verbete aparece, sua recorrência e em que sentido eles se configuram nos PPPs analisados. Dos verbetes analisados, de acordo com a recorrência, constatou-se que diversidade foi o único termo que aparece em todos eles, ficando o verbete professora/s em segundo lugar com apenas

2 (dois) PPPs que não inserem o termo e em seguida gênero. Já o verbete menina/s foi o que menos apareceu, constando em apenas 9 (nove) dos PPPS analisados. Os verbetes menina/s, mulher/es e aluna/s foram os que obtiveram menor recorrência em todas as regionais pesquisadas com a média de 24,61% de recorrências, ou seja, menos de um quarto dos PPPs analisados indicavam a presença de um dos verbetes supracitados.

Abaixo a tabela 2 enumera por palavra-chave e por CRE a quantidade de escolas/PPPs em que não há a citação dos verbetes.

Palavras-Chave	Coordenações Regionais de Ensino				Total
	Brazlândia	Ceilândia	Paranoá	Sobradinho	
<b>Aluna/s</b>	03	14	12	02	31
<b>Discriminação</b>	01	07	09	03	10
<b>Diversidade</b>	00	00	00	00	00
<b>Gênero</b>	00	02	03	00	05
<b>Igualdade</b>	01	03	03	00	07
<b>Menina/s</b>	02	14	14	03	33
<b>Mulher/es</b>	03	14	11	03	31
<b>Professora/s</b>	01	01	00	00	02
<b>Sexo</b>	03	10	09	02	24
<b>Total de PPPs</b>	03	18	18	03	42

Fonte: elaboração própria

Tabela 2: Não incidência de verbetes: aluna/s, discriminação, diversidade, gênero, igualdade, menina/s, mulher/es, professora/s e sexo por CRE

De acordo com a tabela 2 acima, identifica-se que em ordem de maior para menor recorrência dos verbetes estão: diversidade, professora, gênero, igualdade, discriminação, sexo, aluna, mulher, meninas. Segregando por CRE, constatou-se que na CRE de Brazlândia não foram identificados os verbetes sexo, mulher/es e menina/s em nenhum dos PPPs analisados, em contraposição, os verbetes diversidade e gênero aparecem em todos os Projetos. Na CRE de Sobradinho não constam os verbetes menina/s e mulher/es em nenhum de seus PPPs, ressaltando que nessas duas regionais foram analisados três Projetos cada.

Entendendo que a Lei da Gestão Democrática – Lei de nº 4.751 de 7 de fevereiro de 2012 - insere como princípios da gestão democrática, em seu art. 2º, o “respeito à

pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”; e a “garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho”, princípios esses que coadunam com a Constituição Federal de 1988 e leis posteriores, é possível então fazer uma leitura dos PPPs como instrumento de efetivação da gestão democrática a partir do PNPM (2013-2015) e da Plataforma de Ação de Beijing de forma a apontar a incidência de processos de transversalização de gênero nos PPPs conforme os documentos supracitados (GDF, 2012).

Para a análise das palavras-chave foram selecionados do PNPM (2013-2015) um objetivo geral, dois objetivos específicos e quatro linhas de ação do seu capítulo “Educação para igualdade e cidadania” no qual insere a política de educação como protagonista para a Eliminação das disparidades entre os sexos em todos os níveis de ensino até 2015, como determina os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da Nações Unidas, quais sejam:

#### Objetivo Geral

II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã.

#### Objetivos Específicos

[...]

IV. Estimular a produção de conhecimento sobre relações sociais de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnicos, raciais, geracionais e das pessoas com deficiência.

[...]

VI. Contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes.

[...]

#### Linhas de ação

[...]

2.1. Promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres, considerando as dimensões raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero e as mulheres com deficiência.

[...]

Ação - 2.1.1. Promover junto com a comunidade escolar programas permanentes e campanhas educativas de prevenção da violência contra as mulheres e que discutam as interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes.

[...]

2.2. Promoção de cursos de formação continuada de gestores e gestoras e profissionais da educação para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades.

[...]

2.4. Produção e difusão de conhecimentos sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia, em todos os níveis e modalidades de ensino.

[...]

2.6. Formação de estudantes da educação básica para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades.

[...]

Ação - 2.6.1. Formular e articular mecanismos que visem à criação de Orientações ou Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de gênero – que contemplem as abordagens de classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional – em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

2.6.2. Inserção da temática de gênero, classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional nos materiais didáticos empregados e nos currículos.

2.6.3. Implementar a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2013).

Foram selecionados apenas objetivos, linhas de ação e ação que coadunam com a possibilidade de estarem incluídos nos PPPs das EC e CAICs analisados, identificando em seguida a partir do contexto em que as palavras-chave analisadas aparecem, se há divergência ou não com esses objetivos, linhas de ações e ações do II PNPM (2013-2015), assim como da Plataforma de Beijing. No caso desta última foram selecionados a partir de três “áreas críticas de preocupação” como a Plataforma de Beijing compreende a situação das mulheres como questão de gênero e as metas a serem alcançadas, são elas:

desigualdades e inadequações na educação e na formação profissional e acesso desigual às mesmas; [...] todas as formas de violência contra a mulher; [...] desigualdade entre mulheres e homens no exercício do poder e na tomada de decisões em todos os níveis (ONU, 1995).

Embora não haja citação direta em todos os pontos listados a seguir, o lugar da escola como garantidora da “qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho” perpassam todos eles (BRASIL, 2013; GDF, 2012; ONU, 1995).

Estamos convencidos de que:

[...]

13. O empoderamento da mulher e sua total participação, em base de igualdade, em todos os campos sociais, incluindo a participação no



processo decisório e o acesso ao poder, são fundamentais para a realização da igualdade, do desenvolvimento e da paz;

14. Os direitos da mulher são direitos humanos;

[...]

17. O reconhecimento explícito e a reafirmação do direito de todas as mulheres de controlarem todos os aspectos de sua saúde em especial o de sua própria fertilidade, é essencial ao seu empoderamento;

[...]

19. É essencial elaborar, implementar e monitorar a plena participação das mulheres em políticas e programas eficientes e eficazes de reforço mútuo com a perspectiva de gênero, inclusive políticas e programas de desenvolvimento em todos os níveis, que poderão fomentar o empoderamento e o avanço das mulheres;

Estamos determinados a:

[...]

23. Assegurar que as mulheres e meninas gozem plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e tomar medidas eficazes contra as violações desses direitos e liberdades;

24. Tomar todas as medidas necessárias para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e meninas, e remover todos os obstáculos à igualdade de gênero e ao empoderamento e avanço da mulher;

[...]

27. Promover um desenvolvimento sustentado voltado para o ser humano, inclusive o crescimento econômico sustentável, por meio da oferta, às mulheres e meninas, de educação básica, educação permanente, alfabetização, treinamento e cuidados primários de saúde;

[...]

29. Prevenir e eliminar todas as formas de violência contra as mulheres e meninas;

30. Assegurar, em benefício dos homens e das mulheres, igualdade de acesso e de tratamento em matéria de educação e cuidados de saúde, e melhorar a saúde sexual e reprodutiva e a educação das mulheres;

31. Promover e proteger todos os direitos humanos das mulheres e meninas;

32. Intensificar esforços para que sejam assegurados o gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às mulheres e às meninas que encontram os mais variados obstáculos ao seu empoderamento e avanço por causa de fatores como raça, idade, idioma, etnia, cultura, religião, deficiência física ou por serem indígenas;

[...]

34. Desenvolver ao máximo o potencial das mulheres e meninas de qualquer idade, de modo a assegurar sua participação plena e igual na construção de um mundo melhor para todos, e valorizar o seu papel no processo de desenvolvimento (ONU, 1995).

### **3.3.1 A incidência das terminologias Sexo e Gênero nos PPP's**

Apesar da baixa incidência do verbete sexo (42,86%) nos PPPs analisados, foi possível concluir que há uma aproximação das intenções de Beijing e do PNPM, pois, a maior incidência desse verbete diz respeito a questão da diversidade sexual e a

respeito as diferenças, seguido do combate à discriminação com base no sexo como mostra a seguinte citação encontrada em um dos PPPs: “repudiar a discriminação baseada em diferenças, de raça, idade, religião, classe social, nacionalidade e sexo”. Mas contraditoriamente, o verbete também aparece como uma simples diferenciação de sexo, no quesito de classificação dos alunos ou para indicar um conteúdo de educação sexual dos alunos.

<b>Verbetes</b>	<b>Ocorrência dos verbetes</b>	<b>Encontrados</b>	<b>Total de PPPs em que foram identificados os verbetes</b>
Gênero	Gêneros textuais, literários e outros	15	37
	Desigualdade, respeito e conscientização à diversidade de gênero	12	37
Sexo	Respeito à diversidade e combate à discriminação	10	18
	Simples diferenciação de sexo (masculino/feminino)	5	18

Fonte: elaboração própria

Tabela 3 - Ocorrência dos verbetes sexo e gênero

Como demonstra a tabela 3 anterior, o termo Gênero aparece em 88% dos PPPs analisados. Sua maior recorrência (41%) emprega o termo com significados que não consideram gênero como uma questão política, mas com significados que abarcam outras categorias como: “gêneros textuais”, “alimentícios”, “musicais” e outros, o que demonstra uma não preocupação pelas questões de gênero em parte dos PPPs analisados. Isso ocorre não somente pela não identificação do verbete ao longo dos textos dos Projetos, mas também pela não identificação dos verbetes menina/s, aluna/s e mulher/es, ou ainda a simples diferenciação entres os sexos/gênero encontrado em um PPP.

Representando 33% das ocorrências, os demais PPPs trazem em seus textos questões como a desigualdade, o respeito e a conscientização da diversidade de gênero. O combate à discriminação de gênero e o debate dessas questões na escola foram identificados em seis Projetos; a conscientização, reconhecimento e valorização da diversidade e o reconhecimento da desigualdade de gênero apareceram em sete (7) PPPs demonstrando que há uma preocupação com as questões relativas à discriminação de gênero e à desigualdade entre mulheres e homens na sociedade por parte das escolas analisadas, questões estas que coincidem com Plataforma de Beijing e com o PNPM (2013-2015) na medida em que ambos os documentos colocam a

contribuição para a redução da desigualdade entre mulheres e homens como objetivos a serem alcançados.

De acordo como o PPP Carlos Mota, a questão de gênero deve ser problematizada também nos espaços de Educação Física, como a questão da separação entre meninas e meninos nesses espaços e a constituição da sexualidade. Os PPPs da IEs analisados refletem esse debate inserindo o “respeito ao gênero”, não informando contudo como isso ocorre a exceção de um dos PPPs analisados, que utiliza o projeto “recreio interativo” para “trabalhar o respeito ao gênero”, a partir de “debates em sala de aula sobre a diversidade das brincadeiras, a não divisão das brincadeiras por gênero [...] entre outros temas levantados” (PPP27).

### **3.3.2 A incidência das terminologias Igualdade, Discriminação e Diversidade nos PPP's**

A igualdade enquanto princípio foi a categoria mais recorrente encontrada nos PPPs analisados. Esse tipo de aparição pode demonstrar contudo, apenas uma reprodução das normativas que definem a igualdade como princípio.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância coexistência de instituições públicas e privadas de ensino gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização do profissional de educação escolar, gestão democrática de ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (PPP 09).

O verbete igualdade aparece ainda como “promoção para igualdade” (12), “valor” (4), “direito” (4) e projeto de sociedade (2).

A Plataforma coloca que a igualdade entre mulheres e homens

é uma questão de direitos humanos e constitui uma condição para o êxito da justiça social, além de ser um requisito prévio necessário e fundamental para a igualdade, o desenvolvimento e a paz. Para se obter um desenvolvimento sustentável orientado para o ser humano, é indispensável uma relação transformada entre homens e mulheres, baseada na igualdade (ONU, 1995).

Desta forma, entender a igualdade entre mulheres e homens compreendendo-a como questão de Direitos Humanos é crucial para a promoção da igualdade de forma efetiva. Assim, há a necessidade de criar espaços para a discussão da igualdade com base nas diversidades, o que foi encontrado em apenas 3 (três) PPPs analisados, demonstrando que há uma preocupação para o alcance da igualdade, sem contudo demonstrar espaços de discussão sobre o tema.

A tabela 4 abaixo demonstrará como os verbetes igualdade, discriminação e diversidade apareceram nos PPPs

<b>Verbetes</b>	<b>Ocorrência dos verbetes</b>	<b>Encontrados</b>	<b>Total de PPPs em que foram identificados os verbetes</b>
<b>Igualdade</b>	Como princípio	22	35
	Promoção para a igualdade	12	35
<b>Discriminação</b>	Combate à discriminação	13	32
	Planejar ou realizar ações ao combate à discriminação	06	32
<b>Diversidade</b>	Respeito e valorização da diversidade	41	42
	Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade	32	42
	Reconhecer a diversidade	29	42
	Educação para a diversidade	28	42

Fonte: elaboração própria

Tabela 4 - Ocorrência dos verbetes igualdade, discriminação e diversidade

No que diz respeito a diversidade<sup>28</sup>, chama atenção o fato desse termo estar associado a outros, a exemplo de “respeito” e “valorização da diversidade” que aparecem na maior parte dos PPPs analisados. Estas categorias são postas pelos PPPs analisados como objetivo ou como princípio, sinalizando que o “currículo deve respeitar as diferenças, valorizando a diversidade” (PPP02) e “é preciso resgatar um Currículo com concepções integrais que crie meios de educação que desenvolva no ser humano uma valorização à diversidade, à cultura e à história” (PPP03)

Outro dado que chama atenção é a menção direta à “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a

<sup>28</sup> Diversidade não foi considerado central neste trabalho, porém durante o processo de análise dos dados surgiu apareceu como uma categoria importante a ser discutido em pesquisas futuras, tendo em vista que a diversidade é “entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (GOMES, 2012, p. 687).

Sustentabilidade”. Como mencionado no tópico anterior são eixos transversais que de acordo com o Currículo em Movimento devem fazer parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Reconhecer a diversidade (29) e educação para a diversidade/trabalho para a diversidade (28) chamam atenção nos PPPs analisados, pois demonstram uma preocupação efetiva no trato das diversidades no ambiente escolar. Propostas como “debater a diversidade” ou “conhecer as diversidades existentes no ambiente escolar”, encontrados em vários PPPs indicam um pontapé para a valorização e respeito de fato dentro e fora das IEs.

Destaca-se, também o fato de que todas as escolas incluíram em seus PPPs o verbete diversidade, muitas delas utilizando-a como tema transversal e indicando a importância da valorização e do respeito pelas diversidades bem como o conhecimento e reconhecimento da diversidade, porém somente em um dos PPPs identificou que as escolas ainda não reconhecem a diversidade, assinalando: “ainda temos uma escola que desconsidera a diversidade em suas diversas manifestações ignorando que não podemos falar em capital cultural único, mas sim em diversos saberes que devem ser considerados pelos professores e pela equipe gestora” (PPP14). Todavia, nenhuma das IEs indicou a necessidade de formação da equipe escolar para apreensão e debates sobre o tema.

De todos os verbetes analisados, a diversidade é a que mais aparece em projetos implantados ou a serem desenvolvidos pelas IEs, projetos estes ligados em grande parte à questão étnico-racial ou a diversidade cultural. Somente em 2 (duas) das 19 (dezenove) propostas de projetos sobre diversidade faziam menção às questões de sexo ou gênero, todavia, apareceu de maneira secundária “respeitar as diversidades socioculturais, políticas, étnico-raciais e de gênero que compõem a sociedade atual”.

Dos projetos desenvolvidos pelas escolas, 06 (seis) abordam a questão de gênero, quais sejam: “projeto diversidade”; “projeto educação sexual”; “projeto prevenção ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescente”; “projeto cidadania em ação”; “projeto (PPP07) pelo mundo” e “recreio interativo”.

De acordo com a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das 42 escolas, sobre a transversalidade de gênero é importante ressaltar que por se tratar de uma pesquisa documental, não é possível afirmar o cumprimento do que está proposto nos documentos analisados. Para essa análise faz-se necessário uma pesquisa *in loco* de forma a identificar as convergências e divergências entre o que está delineado nos Projetos e a implementação dos mesmos nas IEs.

Já o verbete discriminação aparece em 55% dos Projetos analisados. Sua maior recorrência está no “combate à discriminação” que aparece em 13 (treze) dos PPPs analisados, e em segundo lugar está planejar e/ou realizar ações contra a discriminação do ser humano, que aparece em 6 (seis) deles. Isso demonstra que: se por um lado o combate à discriminação aparece como uma preocupação nas escolas, por outro, a parcela de escolas que sinaliza alguma ação ou projeto que atue no combate as discriminações não chega à 14% do total de escolas analisadas.

### **3.3.3 A incidência das terminologias Professora/s, Aluna/s, Mulher/es e Menina/s nos PPP's**

Os verbetes aluna/s e professora/s aparecem majoritariamente como flexão de gênero demonstrando que há uma linguagem sensível ao gênero diante de uma estrutura masculina generalizante, o que pode ser considerado um avanço. Além da flexão de gênero, duas questões se destacaram na busca pelo verbete alunas, sendo elas: o “Projeto de Prevenção ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” (PPP31) que visa “Promover o encorajamento dos alunos e alunas para que desenvolvam recursos de proteção possível às situações de abuso e ou exploração sexual, bem como fortalecê-los para denunciarem caso sejam vítimas dessa violência” e o “Dia da Consciência Negra” comemorado em uma culminância com o “Desfile da beleza negra na festa da família – somente com alunos e alunas negras” (PPP23).

A tabela 5 abaixo demonstrará a ocorrência dos verbetes professora/s, aluna/s, mulher/es e meninas

<b>Verbetes</b>	<b>Ocorrência dos verbetes</b>	<b>Encontrados</b>	<b>Total de PPPs em que foram identificados os verbetes</b>
<b>Professora/s</b>	Flexão de gênero	34	40
<b>Aluna/s</b>	Flexão de gênero	06	11
<b>Mulher/es</b>	Diferenças entre mulheres e homens	03	11
	Participação das mulheres na história do DF	04	11
	Mulher como população excluída	03	11
<b>Menina/s</b>	Leitura do texto: “Menina bonita do laço de fita”	05	09
	Educação sexual	01	09
	Classificação entre os sexos	02	09
	Salão de beleza para meninas	01	09

Fonte: elaboração própria

Tabela 5 - Ocorrência dos verbetes professora/s, aluna/s, mulher/es e meninas

O desfile de beleza negra chama atenção pela determinação de um espaço específico para alunas/os negras/os, o que pode à primeira vista demonstrar uma ideia de segregação racial, porém, parte dos movimentos negros e de mulheres tem utilizado espaços exclusivos como um lugar de (auto) construção sobre o que é ser mulher, ou o que é ser negra/o nesta sociedade. O concurso de beleza também é responsável por exaltar a beleza de crianças negras<sup>29</sup>, e por auxiliá-las no processo de construção da identidade do ser negra/o, ou tornar-se negra/o<sup>30</sup>.

O Projeto de prevenção ao abuso e exploração sexual se mostra como uma exceção no conjunto dos PPPs analisados, pois tem como objetivo “promover o empoderamento dos alunos e alunas para que desenvolvam recursos de proteção possível a situações de abuso e/ou exploração”, porém é preciso saber qual a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto, pois se por um lado pode ser um espaço de debate sobre as violências contra meninas e mulheres, por outro pode haver ainda uma ideia de culpabilização da vítima (PPP 31). Esse Projeto está relacionado com uma das áreas de preocupação da Plataforma de Beijing, pois elaborou-se uma atividade que identifica “a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina” (ONU, 1995).

Já o verbete menina/s aparece em apenas 09 (nove) dos PPPS analisados. Em 05 (cinco) deles “Menina bonita do laço de fita<sup>31</sup>” aparece como uma história utilizada pelas professoras para discutir a questão racial, porém mesmo a protagonista da história sendo uma menina, não há sinalização de leitura ou discussão do texto para uma perspectiva de gênero. O verbete menina também aparece em: educação sexual “sexualidade, menstruação, fecundação”; na classificação entre os sexos, ou seja, como classificação/diferenciação entre meninas e meninos; ou ainda no reforço de papéis naturalizantes, como uma resposta selecionada na ideia de criar um “salão de beleza para meninas” como uma das sugestões selecionadas como “a escola que queremos”.

Já a terminologia mulher emerge indicando projetos de valorização das mulheres, em especial em datas comemorativas – Dia da Mulher, ou a participação das mulheres na história do Distrito Federal e na identificação como parte da população excluída socialmente, junto à população negra, indígena entre outras. Destaca-se um

---

<sup>29</sup> Sobre a identidade racial e a beleza negra ver Gomes (2012).

<sup>30</sup> SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

<sup>31</sup> MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. 9. Ed. São Paulo: Ática, 2011. 22 p. (Barquinho de papel)

projeto sobre cidadania que visa discutir com as crianças a partir da leitura da Lei Maria da Penha, questões sobre violências sexual, moral e física contra as mulheres (PPP31). Por outro lado, aparecem PPPs que discutem a sexualidade de homens e mulheres como um atributo biológico – menstruação, gravidez – ou como a determinação de papéis de mulheres e homens na sociedade, e que novamente, pelos PPPs não indicarem as metodologias utilizadas, abre-se um leque para inúmeras possibilidades de debates sobre a desigualdade ou igualdade entre homens e mulheres, podendo o debate romper com espaço de discriminação ou reafirmá-lo.

Logo, os dois termos aparecem de modo contraditório, numa invisibilização de que as crianças/meninas também sofrem questões referentes à discriminação e violência de gênero, considerando que tais fenômenos só as atingem em idade adulta, a exceção do PPP31, em que identifica-se tanto o “Projeto de Prevenção ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” quanto debates sobre violência contra a mulher.

Dessa maneira, a partir da análise documental, foi possível identificar que há um movimento de incorporação das questões de gênero na educação básica, ensino fundamental – séries iniciais. Porém, tendo em vista que no ano de 2015 a Plataforma de Beijing faz 20 anos de publicação e 10 anos do lançamento do I PNPM, ainda há muito o que avançar. Se por um lado uma escola já discute sobre a exploração sexual, ou sobre a violência contra as mulheres, por outro, a ideia de sexo e gênero, menina/s e mulher/es, ainda é majoritariamente voltada para a classificação entre os sexos ou para a educação sexual biológica de reprodução da espécie humana discutida na disciplina de ciências, e por mais que haja o reconhecimento de que a mulher foi parte da população historicamente excluída, não há sinalizações de debate sobre a inserção das mulheres como ser de direito, que mesmo inegavelmente diferente dos homens em vários aspectos, tenha acesso aos mesmos direitos, salários, postos de trabalho, lugares de poder dentre outros.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir questões de gênero na educação demonstra ser um assunto quase que inesgotável e sem dúvida necessário. As desigualdades, discriminações e violências que acompanham a vida das mulheres está presente nos ambientes escolares. A educação formal, então, é apenas um dos lugares de produção e reprodução das discriminações e desigualdades entre mulheres e homens, mas é também um espaço de luta pela igualdade, pela não discriminação, sendo portanto, um lugar de contradições, de embates, de diálogo.

O que se identificou nesta pesquisa, é que mesmo com a indicação da educação como espaço importante para a discussão de gênero tanto pela Plataforma de Beijing, quanto pelo II PNPM (2013-2015), reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica como tema transversal de Direitos Humanos, quando se analisa a nível distrital e local, a representatividade desses temas nos PPPs aparece como um pequeno avanço, na medida em que parte das escolas pauta por uma educação que deseja combater a discriminação de gênero, respeitar as diferenças e reconhecer as desigualdades, demonstrando contudo, baixa incidência a menção à projetos ou propostas de projetos a serem desenvolvidos dentro das IEs que tragam a questão de gênero como central ou transversal para o rompimento com a desigualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos.

Quando se trata de diversidade, a questão racial e a diversidade cultural se colocam de maneira mais evidente, pois mesmo vindo acompanhada de diversidade sexual, de gênero e religiosa, grande parte das escolas quando desenvolvem projetos, o fazem com enfoque na questão racial e cultural, fato que pode ocorrer por conta da Lei nº 10. 639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a LDB e obriga as escolas a incluírem em seus currículos a “história e cultura afro-brasileira” (BRASIL, 2003).

Assim, as questões de gênero estão colocadas em um campo de contradição, pois ao mesmo tempo em que se pauta pela igualdade entre mulheres e homens, ou não se discute gênero, ou se discute colocando a reprodução de papéis de mulheres e de homens como um movimento de reforço dos papéis naturalizantes, permanecendo na inércia das desigualdades com base nas diferenças entre os sexos.

Por fim, salienta-se que por se tratar de uma pesquisa com análise de dados documental, não é possível afirmar o cumprimento do que está proposto nos documentos analisados. Para essa análise faz-se necessário uma pesquisa *in loco* de

forma a identificar as convergências e divergências entre o que está delineado nos Projetos e a implementação dos mesmos nas IEs.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira. PITANGUY Jaqueline. **O que é feminismo**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Abril Cultural: Brasiliense, 1985

ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias e homens na Educação Física**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. 1998

\_\_\_\_\_. AYOUN, Eliana. AMARAL, Silvia Cristina Franco. **Gênero na Prática Docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?** Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

ANDRADE. Priscilla Maia de. **A Economia Solidária é Feminina? Análise da Política Nacional de Economia Solidária sob a perspectiva de Gênero**. Dissertação de Mestrado. UnB. Brasília. 2007

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo. Fatos e Mitos (vol. 1)**. 4ª edição. Tradução de Sérgio Milliet. Difusão Europeia do Livro. 1970

BONAMIGO, Carlos Antônio; CORREA, Carla Maria Aparecida; FAENELLO, Daniele; RAHIER, Dhiandra Leicy; NEPOMUCENO, Felipe; KUNZ, Marina Kunz. **História da Educação Básica brasileira: uma avaliação do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010**. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/436/35>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei n.º 10.172 e 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei de nº 13.005 de 25 de junho de 2014a.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei de nº 8.530 de 2010**. (Do Poder Executivo). MENSAGEM nº 701/2010. AVISO nº 930/2010 – C. Civil. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências

\_\_\_\_\_. **Lei de nº. 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **MENSAGEM Nº 7, DE 2007**. Diário do Senado Federal. Fevereiro de 2007, p. 233. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2007/02/05022007/00233.pdf>

\_\_\_\_\_. **Estatísticas de Gênero – uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro. 2014b

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SPM, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: SPM, 2008

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013 - 2015)**. Brasília: SPM, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Geral da Educação**. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. MEC. **Censo escolar 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/Acesso> em: janeiro de 2014

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional de n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei N.º 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Acesso em 23 de dezembro de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10. 639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

BRUSCHINI, Cristina. LOMBARDI, Maria Rosa. **A Bipolaridade do Trabalho Feminino no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 67-104, julho/ 2000

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007

CASTANHA, André Paulo. **Escolas Normais no Século XIX: um estudo comparativo**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008 - ISSN: 1676-2584

CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil**. Editora Cortez, 2014

COSTA, Albertina de Oliveira. SORJ, Bila. BRUSCHINI, Cristina. HIRATA, Helena. **Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Internacionais**. Editora FGV. 2008

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica in LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs) **500 Anos de Educação no Brasil**. Autêntica, 3ª ed.. Belo Horizonte, 2003

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR

FERRARI, Anderson. **Cultura visual e homossexualidades na constituição de "novas" infâncias e "novos" docentes**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

FLEURI, Matias Reinaldo. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos da prática educacional**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 6ª. Edição revista. São Paulo. Editora Moraes, 1986.

FROSSARD. Heloiza (org). Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres. SPM. Brasília. 2006

GDF. **Secretaria de Educação do Distrito Federal**. 2013. Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Lei da Gestão Democrática. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal

\_\_\_\_\_. **Números da Educação Básica**. 2013ª. Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – anos finais**. Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. 2014. Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – anos iniciais**. 2014. Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em movimento – Orientação pedagógica. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. 2014. Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, editora Atlas, 1999

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelocomo-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> acessado em 06 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Desigualdades e Diversidade da Educação**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos pagu (22) 2004: pp.201-246.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão. In. COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila. BRUSHINI, Cristina e HIRATA, Helena. **Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Internacionais**. Rio de Janeiro - Editora FGV, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Políticas de Educação para a diversidade sexual: a escola como lugar de direitos**. in LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Débora (org). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. p. 161 - 194. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ: 6ª edição, 2003

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (orgs). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NISKER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história (1500-2000)**. 2ª Edição – Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OIT. **Convenção nº 100 da Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/445>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização**. Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Financiamento da Educação in. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (orgs). Gestão, Financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª Edição – São Paulo: Xamã, 2007

ONU. **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Beijing, setembro de 1995. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/>

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial in LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs) **500 Anos de Educação no Brasil**. Autêntica, Belo Horizonte, 2000, pg. 43 – 60

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil**. Dissertação - Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>

PEREIRA, Potyara Amazoneira Pereira. **Política Social: Temas e Questões**. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e Perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SAFFIOTI. Heleieth. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (orgs). **Uma Questão de Gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992.

SALAS, Carlos. LEITE, Marcia. Segregação setorial por gênero: uma comparação Brasil – México. In. COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila. BRUSHINI, Cristina e HIRATA, Helena. **Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Internacionais**. Rio de Janeiro - Editora FGV, 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. DABAT, Christine Rufino; ÁVILA, Maria Betânia. (tradução). 1990.

SILVA, Isabel de Oliveira e, e LUZ, Iza Rodrigues da. **Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero**. Cadernos pagu (34), janeiro-junho de 2010:17-39.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. ALTMANN, Helena. **Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações da educação física escolar**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPRENGER, James; KRAMER, Heinrich. **Malleus Maleficarum, o martelo das feiticeiras**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

TEIXEIRA, Marlene. CERQUEIRA, Maria D. S. R. O Programa Bolsa Família/Vida Melhor e as Mulheres – transferência de renda e equidade de gênero no Distrito Federal in. YANNOULAS, Sílvia Cristina. **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Editora Abaré. Brasília, 2013

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TORRES, Claudia Regina Vaz e SANTOS, Marluse Arapiraca dos. A Educação da Mulher e a sua Vinculação ao Magistério. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Ensaio sobre Gênero e Educação** (org.). UFBA, Salvador, 2001

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva** (org.) - Campinas – SP: Papyrus, 1995. 24ª Edição, 2008 (11-36)

VIANNA, Cláudia. UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na educação infantil. uma questão de gênero e poder**. Cadernos pagu (33), julho-dezembro de 2009: p. 265-283

VIANNA, Cláudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente in YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Editora Abaré. Brasília, 2013

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Feminização ou Feminilização: apontamentos em torno de uma categoria**. Temporalis, Brasília (DF), ano 11, n. 22. p. 271-292. jul/dez. 2011

\_\_\_\_\_. (coord.) **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações** - Brasília: Editorial Abaré, 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina (org). **Política Educacional e Pobreza – Múltiplas Abordagens para uma Relação Mutideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013. 280 p. (Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP; Edital 038/2010)