

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

BRUNA MAYARA BONATTO

**A RELEVÂNCIA DA CATEGORIA DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
E PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO
ORIENTADA POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL**

PONTA GROSSA
2020

BRUNA MAYARA BONATTO

**A RELEVÂNCIA DA CATEGORIA DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
E PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO
ORIENTADA POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL**

Relatório final de Estágio Pós-Doutoral apresentado à comissão de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como parte dos requisitos para a conclusão do Estágio Pós-Doutoral em Educação.

Supervisora: Prof.^a Dr.^a Mary Ângela Teixeira Brandalise.

PONTA GROSSA
2020

Dedico este trabalho a todos aqueles que acompanharam, ou participaram em algum momento, esta trajetória acadêmica: professores, colegas, amigos e familiares.

AGRADECIMENTOS

Diante do meu objetivo alcançado, no final desta trajetória, não poderia deixar de agradecer as pessoas que me apoiaram: gratidão!

Ao universo, pela oportunidade de imprimir em minha experiência neste planeta uma trajetória de estudos, reflexão e aprendizagem.

À minha família, o amor, apoio e carinho de sempre em qualquer situação. Em especial à minha mãe Ozana e meu pai Sérgio, à minha irmã Angélica, todo suporte, no sentido de me apoiar e também de compreender minhas ausências.

Aos professores do PPGE-UEPG que compartilharam o conhecimento e dividiram as alegrias e as dificuldades desta caminhada.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação GEPPEA (PPGE-UEPG), o carinho e apoio, os momentos compartilhados de estudo, aprendizagem, publicações e conquistas.

À minha orientadora, Mary Ângela Teixeira Brandalise, por ser minha guia neste mundo acadêmico e por tudo que me ensinou. Pela acolhida e pela atenção cuidadosa em todos os momentos de pesquisa. Agradeço o seu carinho, atenção e dedicação que fizeram este – e muitos outros – trabalho se materializar. Muito obrigada, mesmo!

A todos os sujeitos que participaram desta pesquisa, pela contribuição inestimável.

A todos aqueles que de alguma forma participaram direta ou indiretamente desta trajetória.

Gratidão!

E se você observar o mar
Vai ver que a vida é mutante como a cidade
Ninguém pode nos rotular.
(Charlie Brown Jr.)

RESUMO

BONATTO, Bruna Mayara. **A relevância da categoria de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social.** 2020, 115f. Relatório Final (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

Este trabalho apresenta uma análise acerca da incidência da abordagem de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais por meio da reflexão dos achados empíricos oriundos do processo de avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). Enquanto uma pesquisa em avaliação, este estudo tem como objeto a avaliação do Plano paranaense que subsidia a Educação na Prisão. Tem como objetivo central analisar a categoria gênero enquanto possibilidade de incidência da avaliação de políticas e programas educacionais fundamentadas na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social. Esta perspectiva de avaliação caracteriza-se como crítica e dialógica, sendo utilizadas, sobretudo, as contribuições de Afonso (2005; 2019) e Fernandes (2010; 2018). O referencial teórico a respeito do conceito de gênero caracteriza-se como pós-estruturalista e abrange os seguintes autores: Joan Scott (1995); Michel Foucault (1988; 1999; 2012); e Judith Butler (2003; 2009). As publicações mais recentes da literatura especializada indicam que as perspectivas epistemológicas mais atualizadas a respeito da avaliação de políticas e programas educacionais consideram as questões de gênero como um tema transversal às políticas públicas caracterizando-se como área de incidência das práticas avaliativas (FERRÃO, 2018; FERNANDES, 2018). Foi possível compreender que as questões de gênero não se restringem a um só campo teórico, são intrinsecamente transdisciplinares, e tem sua relevância aumentada na avaliação de políticas e programas educacionais à medida que constituem o contexto no qual se inserem as práticas subsidiadas pela política avaliada. O conceito de gênero mostra-se como o mais significativo para a explicação e a compreensão do caráter estrutural das questões de gênero implicadas na avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). O exame sociológico da categoria gênero no processo de avaliação de políticas e programas educacionais possibilitou a compreensão dos fatores sociais que desencadeiam o encarceramento de mulheres no tempo presente. Especificamente sobre o processo de avaliação, constatar que o Plano não leva em consideração o caráter sexista das instituições penais em suas disposições, não apresentando um corpo discursivo específico para a população penitenciária feminina, possibilita a descrição dos fatores que contribuem para que esta política não seja efetiva diante de seu objetivo.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Gênero. Educação na Prisão. Avaliação Educacional. Educação nas Penitenciárias Femininas.

ABSTRACT

BONATTO, Bruna Mayara. **The relevance of the gender category in the evaluation of educational policies and programs in the perspective of evaluation oriented by/for a social agenda.** 2020, 115f. Final Report (Post-Doctoral Internship in Education) – Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2020.

This paper presents an analysis of the incidence of the gender approach in the evaluation of educational policies and programs through the reflection of empirical findings from the evaluation process of the State Education Plan for the Prison System of Paraná - PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). As a research in evaluation, this study aims to evaluate the Plan of Paraná that subsidizes Education in Prison. Its central objective is to analyze the category gender as a possibility of incidence of the evaluation of educational policies and programs based on the evaluation perspective oriented by/for a social agenda. This evaluation perspective is characterized as critical and dialogical, being used, above all, the contributions of Afonso (2005; 2019) and Fernandes (2010; 2018). The theoretical reference on the concept of gender is characterized as post-structuralist and includes the following authors: Joan Scott (1995); Michel Foucault (1988; 1999; 2012); and Judith Butler (2003; 2009). The most recent publications in the specialized literature indicate that the most updated epistemological perspectives regarding the evaluation of educational policies and programs consider gender issues as a cross-cutting issue in public policy and are characterized as an area of incidence of evaluation practices (FERRÃO, 2018; FERNANDES, 2018). It was possible to understand that gender issues are not restricted to a single theoretical field, are intrinsically transdisciplinary, and have their relevance increased in the evaluation of educational policies and programs as they constitute the context in which the practices subsidized by the evaluated policy are inserted. The concept of gender generation is the most significant in explaining and understanding the structural nature of gender issues involved in the evaluation of PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). The sociological examination of the gender category in the process of evaluating educational policies and programs has enabled an understanding of the social factors that trigger the imprisonment of women in the present time. Specifically on the evaluation process, noting that the Plan does not take into account the sexist character of penal institutions in its provisions, not presenting a specific discursive body for the female prison population, makes it possible to describe the factors that contribute to this policy not being effective in face of its objective.

Keywords: Evaluation of Educational Policies and Programs. Gender. Education in Prison. Educational Evaluation. Education in Female Prisons.

RESUMEN

BONATTO, Bruna Mayara. **La relevancia de la categoría de género en la evaluación de las políticas y programas educativos desde la perspectiva de la evaluación guiada por/para una agenda social.** 2020, 115f. Informe final (Pasantía Post-Doctoral en Educación) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

En este documento se presenta un análisis de la incidencia del enfoque de género en la evaluación de las políticas y programas educativos a través de la reflexión de los resultados empíricos del proceso de evaluación del Plan Estatal de Educación para el Sistema Penitenciario del Paraná - PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). Como una investigación en evaluación, este estudio tiene como objetivo evaluar el Plan de Paraná que subvenciona la Educación en la Prisión. Su objetivo central es analizar la categoría de género como posibilidad de incidencia de la evaluación de las políticas y programas educativos desde la perspectiva de la evaluación orientada por/para una agenda social. Esta perspectiva de evaluación se caracteriza por ser crítica y dialogante, utilizándose, sobre todo, las aportaciones de Afonso (2005; 2019) y Fernandes (2010; 2018). La referencia teórica sobre el concepto de género se caracteriza por ser postestructuralista e incluye a los siguientes autores: Joan Scott (1995); Michel Foucault (1988; 1999; 2012); y Judith Butler (2003; 2009). Las publicaciones más recientes de la literatura especializada indican que las perspectivas epistemológicas más actualizadas en materia de evaluación de políticas y programas educativos consideran las cuestiones de género como un tema transversal de las políticas públicas y se caracterizan por ser un área de incidencia de las prácticas de evaluación (FERRÃO, 2018; FERNANDES, 2018). Se pudo comprender que las cuestiones de género no se limitan a un solo campo teórico, son intrínsecamente transdisciplinarias y tienen una mayor relevancia en la evaluación de las políticas y programas educativos, ya que constituyen el contexto en el que se insertan las prácticas subvencionadas por la política evaluada. El concepto de generación es el más significativo para explicar y comprender la naturaleza estructural de las cuestiones de género involucradas en la evaluación del PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). El examen sociológico de la categoría de género en el proceso de evaluación de las políticas y programas educativos ha permitido comprender los factores sociales que desencadenan el encarcelamiento de las mujeres en la actualidad. Concretamente, en lo que respecta al proceso de evaluación, el hecho de que el Plan no tenga en cuenta el carácter sexista de los establecimientos penitenciarios en sus disposiciones y no presente un cuerpo discursivo específico para la población penitenciaria femenina, permite describir los factores que contribuyen a que esta política no sea eficaz en vista de su objetivo.

Palabras clave: Evaluación de Políticas y Programas Educativos. El género. Educación en la prisión. Evaluación educativa. Educación en las cárceles de mujeres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação da evolução da taxa de aprisionamento de homens e mulheres por 100 mil habitantes (2000-2014).....	77
Figura 2 – Crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade no Brasil (2018).....	83
Figura 3 – Crimes tentados/consumados entre os registros dos homens e das mulheres privados de liberdade no Brasil (2016).....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População penitenciária brasileira em função do regime de pena – período de janeiro a junho de 2020.....	81
Gráfico 2 – Vagas destinadas para grupos específicos – período de janeiro a junho de 2020 – nível nacional.....	89
Gráfico 3 – Vagas destinadas para grupos específicos – período de janeiro a junho de 2020 – nível estadual – Paraná.....	90
Gráfico 4 – Vagas destinadas para grupos específicos – período de janeiro a junho de 2020 – nível municipal – Foz do Iguaçu/PR.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das teses que integram a revisão de literatura.....	43
Quadro 2 – Quadro comparativo do objeto de pesquisa e do percurso metodológico empregado por Queiroz (2018) e Bonatto (2019).....	47
Quadro 3 – Fundamentação teórica utilizada por Queiroz (2018) e Bonatto (2019).....	50

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESF	Centro de Reintegração Feminino
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
InfoPen	Sistema de Informações Penitenciárias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e <i>Queers</i>
MCTI	Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
PB	Paraíba
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Paraná
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PEESPP	Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná
PFP	Penitenciária Feminina do Paraná
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEMI	Escolas de Ensino Médio Inovador
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPM	Secretaria Especial de Políticas das Mulheres
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
TCEPR	Tribunal de Contas do Estado do Paraná
UB	Universidade de Barcelona
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 O CONCEITO PÓS-ESTRUTURALISTA DE GÊNERO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	20
CAPÍTULO 2 BREVE PANORAMA DA INCIDÊNCIA DA CATEGORIA GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS: PRINCIPAIS MARCOS NORMATIVOS NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO.....	26
CAPÍTULO 3 A INCIDÊNCIA DA ABORDAGEM DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?.....	38
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	40
3.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS QUE INTERSECCIONAM GÊNERO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....	43
3.2.1 Objetivos, objetos e percursos metodológicos das pesquisas.....	47
3.2.2 Referencial Teórico das Teses Analisadas.....	50
3.2.3 Resultados das Produções Acadêmicas em Análise	56
3.3 A RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE GENDRAMENTO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE ABORDAM AS QUESTÕES DE GÊNERO.....	60
CAPÍTULO 4 A INCIDÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015): CONDIÇÕES ESTRUTURAIS, GENDRAMENTO E GENDRAMENTO.....	68
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015): ORIGEM DOS DADOS ANALISADOS.....	70
4.2 AS PECULIARIDADES DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ACESSO À EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PENAS FEMININAS DE REGIME FECHADO.....	73
4.2.1 Texto e Gênero no PEESPP.....	73
4.2.1 Dinâmica da População Feminina Encarcerada no Brasil.....	76

4.2.3 Análise Comparativa Entre o Perfil da População Penitenciária Feminina Brasileira, Paranaense e do CRESF: Características Socioeducacionais e Tipificação dos Crimes.....	80
4.2.4 Os Dados do InfoPen (2020) a Respeito da População Penitenciária LGBT.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	105
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE TRABALHO – PERÍODO 23 DE SETEMBRO DE 2019 A 31 DE DEZEMBRO DE 2020.....	106
APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR MEIO DO ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL.....	108
ANEXOS.....	111
ANEXO A – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO EM EVENTO CIENTÍFICO.....	112
ANEXO B – MEMBRO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DO PPGE/UEPG...	113
ANEXO C – ATA DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO PARA O PRÊMIO CAPES DE TESE – EDIÇÃO 2020.....	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise acerca da incidência da abordagem de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais por meio da reflexão dos achados empíricos oriundos do processo de avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). Neste sentido, vislumbra-se a categoria gênero enquanto possibilidade de incidência da avaliação de políticas e programas educacionais quando fundamentadas na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social (FERNANDES, 2018).

O processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) foi realizado no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado no período que compreende os anos 2015 até 2019. Dele emergiu uma lacuna no campo da Avaliação Educacional, a respeito da incidência da abordagem de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais e, assim, sinalizou-se a possibilidade de ampliar o debate a respeito das práticas de avaliação de política e programas educacionais.

Para além do exposto, constatou-se uma carência de publicações científicas na área da Avaliação Educacional que abordem a categoria gênero em processos de avaliação de políticas e programas educacionais.

O processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado indicou a relevância e a pertinência da abrangência da categoria gênero na avaliação de políticas e programas educacionais quando o referencial teórico empregado corresponde à perspectiva crítica e dialógica de avaliação.

Neste trabalho, compreende-se que as políticas públicas dispõem sobre interesses e prioridades do Estado com o objetivo de solucionar uma necessidade social. Sendo assim, ao destinar uma política pública às demandas da área da Educação ela é designada como “política educacional”. Ela caracteriza-se como regulamentações, programas e projetos voltados aos diversos públicos educacionais e dispõem as decisões do Poder Público (Estado) em relação à educação (BONATTO; GOÉS, 2020).

As políticas educacionais, em níveis Federal, Estadual e Municipal, correspondem a um dos objetos da Avaliação Educacional. Compreende-se que a avaliação consiste na determinação do valor de algo. A avaliação de uma política educacional consiste em atribuir o valor da política no contexto na qual ela se insere. Sendo assim, a avaliação de política educacional configura-se como um processo sistemático para a reflexão de suas ações e/ou de seus produtos empreendido no sentido de aprimoramento (BONATTO; GOÉS, 2020).

As publicações mais recentes da literatura especializada indicam que as perspectivas epistemológicas mais atualizadas a respeito da avaliação de políticas e programas educacionais consideram as questões de gênero como um tema transversal às políticas públicas caracterizando-se como área de incidência das práticas avaliativas (FERRÃO, 2018; FERNANDES, 2018). Isto é, as questões de gênero não se restringem a um só campo teórico, são intrinsecamente transdisciplinares, e tem sua relevância aumentada na avaliação de políticas e programas educacionais à medida que constituem o contexto no qual se inserem as práticas subsidiadas pela política avaliada.

As experiências de pesquisas nesta área expuseram evidências da influência das questões de gênero no padrão de criminalidade e aprisionamento feminino. Foi possível constatar, enquanto uma característica peculiar em relação ao gênero, o expressivo predomínio de crimes ligados ao tráfico como causa do aprisionamento feminino, bem como a constatação da baixa escolaridade das mulheres em cumprimento de pena. Sendo assim, não é possível desconsiderar tais questões de gênero quando se avalia uma política educacional específica deste contexto, direcionada às mulheres encarceradas, bem como a complexidade do objeto de avaliação não pode ser aferida por meio de uma postura técnica e racionalista.

Para além do exposto, Afonso (2019) aponta que atualmente a tendência das pesquisas sobre a temática da avaliação de políticas e programas educacionais é de investigar o nível mega¹ (global) e macrossociológico (nacional). As abordagens do nível microssociológico de análise são as menos utilizadas mesmo tendo seu potencial inovador diante das abordagens tradicionais de avaliação.

¹Esses níveis são compreendidos pela perspectiva sociológica de avaliação elaborada por Afonso (2003): o nível microssociológico abrange o contexto da sala de aula; o mesossociológico corresponde à instituição em todos seus aspectos; o macrossociológico ao âmbito nacional; por fim, o nível megassociológico corresponde aos órgãos internacionais e multilaterais.

Por meio do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), compreendeu-se que a integração da análise em nível macro e microsociológico ampliou a compreensão do contexto no qual o objeto avaliado se insere. Portanto, é pertinente seguir a orientação de Fernandes (2018) de não ignorar as experiências e as práticas dos sujeitos que atuam a política educacional no contexto da prática, pois elas consistem em elementos que melhor descrevem a realidade possibilitando uma análise e interpretação socialmente coerente. Esta abordagem de apreciação da realidade possibilita a construção teórica no campo da avaliação, bem como o aprimoramento das práticas avaliativas no âmbito das políticas e programas educacionais.

Este trabalho aproxima a discussão entre políticas educacionais e a diversidade sexual e de gênero por meio do campo teórico da Avaliação Educacional. Este último, como orienta Afonso (2019), possibilita a abordagem de questões epistemológicas, metodológicas, políticas e éticas sob a perspectivas de diferentes disciplinas. Neste sentido, é pertinente experimentar modelos criticamente alternativos que integrem perspectivas de avaliação capazes de promover a emancipação e a auditoria transparente, dialógica e intersubjetiva, por meio da utilização de instrumentos de avaliação com *design* democrático e ético (AFONSO, 2019).

Dessa forma questiona-se: de que modo as pesquisas brasileiras interseccionam as questões de gênero em um processo de avaliação de políticas educacionais? As políticas públicas educacionais do país levam em consideração as questões de gênero e suas especificidades? Como o campo teórico da Avaliação Educacional tem incidência sobre as questões gênero no âmbito das políticas públicas? Tais questões irão direcionar este estudo a fim de elucidar a contribuição e a relevância da abordagem da categoria gênero na avaliação de políticas educacionais.

Enquanto uma pesquisa em avaliação, este estudo tem como objeto a avaliação do Plano paranaense que subsidia a Educação na Prisão. Tem como objetivo central analisar a categoria gênero enquanto possibilidade de incidência da avaliação de políticas e programas educacionais fundamentadas na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social. No intuito de produzir conhecimento sobre o tema da avaliação de políticas e programas educacionais,

buscou-se aferir a interação entre as questões de gênero e a Avaliação Educacional por meio dos achados empíricos do processo de avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015).

Para tal feita foram delineados os seguintes objetivos específicos: analisar a abrangência da categoria gênero na produção acadêmica a respeito da avaliação de políticas e programas educacionais; realizar um exame sociológico da categoria gênero no processo de avaliação de políticas e programas educacionais; discutir por meio dos achados empíricos do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) a relação e a possibilidade da abrangência da categoria gênero no processo de avaliação de políticas e programas fundamentando-se em uma perspectiva crítica e dialógica; sistematizar conceitos e concepções que integrem, com coerência epistemológica, a Avaliação Educacional e a categoria gênero.

Para além do exposto, é relevante que a comunidade científica reconheça, reflita e problematize em suas pesquisas a incidência das questões de gênero no âmbito da avaliação de políticas educacionais, no sentido de construir saberes que possibilitem a promoção da equidade. Por meio desta mobilização e empenho é possível atualizar o debate sociológico da avaliação de políticas educacionais contribuindo com o campo teórico da Avaliação Educacional.

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos: o primeiro, denominado “O conceito pós-estruturalista de gênero e as políticas educacionais”, expõe a compreensão de gênero elencada por este estudo; o segundo capítulo “Breve panorama da incidência da categoria gênero nas políticas educacionais federais: principais marcos normativos no contexto democrático”, aborda os principais marcos normativos brasileiros, em nível federal, os quais dispõem acerca da inclusão das questões de gênero e diversidade no âmbito educacional; o terceiro, intitulado “A incidência da abordagem de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais: o que revelam as pesquisas brasileiras?”, contém uma revisão sistemática de literatura a respeito das publicações acadêmicas que interseccionam a avaliação e as questões de gênero; e, por fim, o quarto capítulo, “A incidência das questões de gênero no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015): condições estruturais, gendramento e ações políticas”, discute a incidência das questões de gênero na análise dos resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015).

CAPÍTULO 1 O CONCEITO PÓS-ESTRUTURALISTA DE GÊNERO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção, expõe-se o referencial teórico que fundamenta a compreensão de gênero elencada por este estudo. O referencial teórico caracteriza-se como pós-estruturalista e abrange os autores consagrados no campo das questões de gênero que fundamentaram a análise a esse respeito no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

Como este trabalho versa sobre a categoria gênero enquanto possibilidade de incidência da avaliação de políticas e programas educacionais é pertinente exprimir um posicionamento teórico em relação à compreensão das questões de gênero. Sendo assim, expõe-se a compreensão de gênero por meio de um referencial teórico já consagrado na literatura, pela perspectiva pós-estruturalista. Compreende-se a complexidade do conceito de gênero, bem como seus aspectos e sua incidência social, por meio de três teóricos: Joan Scott (1995); Michel Foucault (1988; 1999; 2012); e Judith Butler (2003; 2009).

Joan Scott (1995) se destacou no debate científico a respeito das questões de gênero ao tratá-lo enquanto uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico. Fundamentando-se na perspectiva pós-estruturalista, convergindo com os preceitos foucaultianos acerca do exercício de poder em nossa sociedade, atribui ao controle dos corpos o processo social e cultural de compreensão das questões de gênero. Para Scott (1995), esse processo muitas vezes é ignorado no desenvolvimento de políticas, assim como nas relações interpessoais no contexto educacional.

Scott (1995, p. 86) define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais fundado sobre as diferenças entre os sexos” além de constituir-se como “uma maneira primeira de significar as relações de poder”. Diante de tal definição é inegável a possibilidade de analisar como a categoria gênero incide em avaliações das políticas e programas educacionais.

A definição elaborada por Scott (1995) pressupõe que “as relações entre os sexos constituem um dos pilares da organização social” sendo atribuição da cultura “condiciona[r] uma grande parte da identidade feminina e masculina” tendo nas

“diferenças entre os sexos”, concomitantemente, “o fruto e a fonte das estruturas hierárquicas da sociedade” (SCOTT, 1995, p. 91, grifo nosso).

Para além do exposto, Scott (1995, p. 92) complementa que:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição entre homem e mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina.

Nessa perspectiva, Michel Foucault possibilitou avanços no entendimento da natureza do poder e sua integração às relações históricas entre gênero e políticas públicas. Para Foucault (1999; 2012) o gênero, enquanto construção histórica, social e cultural, exerce função no conjunto mais amplo de técnicas sociais baseadas em discursos normativos sobre a sexualidade que contribuíram diretamente para a realização do projeto moderno de sociedade. Esses discursos normativos denotam uma ordem na qual é possível identificar enunciados de prestígio e enunciados marginalizados pela sociedade, estes enunciados, por sua vez, compõem a construção da verdade, do saber, socialmente difundidos.

Apesar de Foucault não conceituar e nem abranger especificamente a categoria gênero em suas análises, na obra “História da Sexualidade” (1988) ele defende a tese de que a sexualidade é historicamente construída na cultura de acordo com os objetivos políticos da classe hegemônica. Outra obra de Foucault relevante para a compreensão e análise das questões de gênero no âmbito das políticas educacionais é a “A Arqueologia do Saber” (2012). Nela o autor expõe a integração entre discurso e poder, afirmando que a natureza do poder nem sempre é ideológica, de repressão e de interdição, mas sim produto de relações assimétricas nas quais se instituem uma ordem de autoridade e obediência.

Para Foucault (2012) é possível identificar um regime discursivo, uma ordem discursiva, assim como os processos de apropriação dos discursos, daqueles que exercem o direito de falar. O autor explica que o acesso ao saber socialmente produzido habilita o sujeito a produzir e a reproduzir discursos e, assim, influenciar tomada de decisões e na criação de instituições para determinados grupos de indivíduos.

Convergindo com esta perspectiva, Butler (2003) contribuiu com a compreensão feminista de gênero ao desconstruir a noção de que o sexo é uma característica natural do sujeito, indicando que o gênero é uma atribuição discursiva e cultural, defendendo uma concepção contextual, performática e fluida de gênero caracterizando-o como “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003, p. 29). Ou seja, para ela, gênero é um aspecto da subjetividade humana construída no âmbito social ao decorrer da história por meio da reprodução e repetição estilizada de comportamentos e assim, conseqüentemente, pela estilização dos corpos.

Fundamentada no pensamento foucaultiano, Judith Butler (2003) concebe os gêneros enquanto produtos, resultados, das relações de poder. Butler (2009) apropria-se da análise de Foucault (1988) acerca da invenção moderna da sexualidade para explicar que na modernidade houve a ruptura entre “[...] um regime sociopolítico em que o sexo existia como um atributo, uma atividade, uma dimensão da vida humana, e um regime mais recente em que o sexo foi estabelecido como uma identidade” (BUTLER, 2009, p. 91). Para a autora, essa é a evidência de que o sexo, na sociedade moderna, caracteriza-se como um aspecto central na compreensão dos sujeitos. Na sociedade moderna,

[...] o sexo passou a constituir nossas identidades com um poder radical, de modo que, mais do que ter um sexo, nós passamos a 'ser' nosso sexo. De modo que, ao enunciar que um corpo é de um ou de outro sexo, o que se está produzindo não é uma descrição neutra e objetiva sobre a materialidade corporal; essa própria descrição faz emergir os corpos dentro de uma série de dispositivos de regulação, com uma demanda discursiva de que esses corpos sejam produzidos dentro de uma matriz heterossexual compulsória (LIMA; BELO, 2019, p. 04).

Nesta lógica, há o confronto de uma matriz heterossexual que cria a categorização binária (homem/mulher, macho/fêmea) na qual os corpos são passíveis de uma produção pautada em princípios de coerência e integridade, denotando naturalidade e continuidade a elementos que podem ser, também, descontínuos. A oposição binária entre sexos, enquanto regulação do corpo, direciona a compreensão das unidades dos gêneros a partir da oposição heterossexual, que coaduna com as relações de poder vigentes historicamente na cultura ocidental. Sendo assim, o sujeito é alguém que “[...] não apenas é o seu

sexo, mas alguém que tem sexo, e, tendo-o, deve mostrar o sexo que ‘é’” (BUTLER, 2009, p. 91).

Essa compreensão do sociometabolismo² do gênero na modernidade evidencia que os sujeitos se conformam às matrizes identitárias ontologicamente esvaziadas e reproduzem, por meio da performatividade de gênero, uma identidade sujeitada, a qual acredita ser uma expressão natural quando na verdade é uma expressão construída, ao longo da história. Para Butler (2003, p. 69), o gênero “[...] é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. Para a autora não é possível refletir acerca de gênero sem a atribuição do conceito de performatividade:

[...] uma série de atos, gestos, estilizações corporais e outros elementos do discurso que, pela sua repetição citacional, engendram a ilusão óptica de que ali haveria alguma fixidez interior e anterior, uma fixidez coerente, substancial, unitária e necessária. De maneira tal que todos os performativos e performances de gênero parodiam um original que não tem estatuto ontológico, citam uma norma que não existe fora de sua própria aplicação. Os performativos e as performances fazem a paródia de um original inexistente, sem tornar isso visível aos sujeitos (LIMA; BELO, 2019, p. 04).

Esta concepção se aproxima do pensamento foucaultiano que aponta o corpo e o comportamento como o principal objeto de sujeição, principalmente nas práticas discursivas. A contribuição de Foucault para a compreensão das relações de gênero abrange a interação entre o saber e o poder em exercício no campo das subjetividades – no qual o gênero é expressado –, a qual modela, altera, influencia o corpo, o comportamento e a própria compreensão de si mesmo dos sujeitos. Compreensão também relevante ao tratar do âmbito das políticas públicas.

Scott (1995), Foucault (2012) e Butler (2003), enquanto autores pós-estruturalistas, desconstróem a ideia de “identidade de gênero”. Percebe-se a utilização frequente do termo “identidade de gênero” tanto no senso comum, como em estudos que abrangem gênero e sexualidade na área da Educação.

²Termo utilizado em analogia ao conceito marxista. Sociometabolismo ou metabolismo social é um termo marxista utilizado para designar o processo de apropriação de materiais e de energia na interação entre a sociedade e a natureza, bem como sua incidência e efeitos na sociabilidade humana. Esta compreensão considera esse processo na relação entre diferentes sociedades a qual caracteriza uma forma cultural específica (TOLEDO, 2013).

No entanto, de acordo com as concepções dos autores pós-estruturalistas supracitados, a ideia de “identidade de gênero” é equivocada, pois ela não existe. Eles se posicionam contrariamente às políticas identitárias. Trabalham, enquanto pós-estruturalistas, com o conceito de desconstrução, pensam que cada sujeito tem uma expressão da sua subjetividade e, sendo, assim não há a possibilidade de categorização dos sujeitos.

Quando se utiliza o termo identidade há, conseqüentemente, a categorização dos sujeitos e é a desconstrução deste conceito de identidade, o qual categoriza os sujeitos, que os autores Scott (1995), Foucault (2012) e Butler (2003) tensionam em seus estudos. Como orienta Butler (2017, on-line):

Nossas ideias de masculino e feminino variam de acordo com a cultura, e esses termos não possuem significados fixos. Eles são dimensões culturais de nossas vidas que assumem formas diferentes e renovadas no decorrer da história e, como atores históricos, nós temos alguma liberdade para determinar esses significados.

Ainda de acordo com os autores supracitados, destaca-se que em suas compreensões o gênero não se limita ao exercício da sexualidade, mas engloba, também, a subjetividade dos sujeitos. A principal questão pensada ao estudar gênero pelo pós-estruturalismo se relaciona com a forma como os sujeitos se organizam subjetivamente.

O gênero pela ótica pós-estruturalista é um exercício subjetivo. A forma como o sujeito se organiza dentro do seu gênero é a forma como ele se organiza subjetivamente, é um dispositivo de subjetividade, pouco tem a ver com o sexo biológico. Estes autores não negam a existência de uma diferença natural entre os sexos, como bem explica Butler (2017, on-line):

[...] embora destaque a existência de paradigmas científicos divergentes para determinar as diferenças entre os sexos e observe que alguns corpos possuem atributos mistos que dificultam sua classificação. [...] a sexualidade humana assume formas diferentes e que não devemos presumir que o fato de sabermos o gênero de uma pessoa nos dá qualquer pista sobre sua orientação sexual. Um homem masculino pode ser heterossexual ou gay, e o mesmo raciocínio se aplica a uma mulher masculina.

Butler (2003) problematiza a distinção entre sexo e gênero, questionando a construção variável da identidade. Para ela, os processos de categorização dos

sujeitos precisam excluir e naturalizar, uma compreensão que precisa ser superada, pois os sujeitos não manifestam sua subjetividade de modo permanente e estável.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010, p. 201).

Sendo assim, pela concepção pós-estruturalista, o sexo não é o produto exclusivo de uma determinação biológica, sendo mais complexa, pois abrange os processos discursivos que são desenvolvidos no interior das culturas no decorrer da história.

Portanto, a congruência entre o conceito de gênero sócio-historicamente construído de Scott (1995), complementada pela compreensão performática exposta por Butler (2003), unidas à concepção relacional de Foucault (2012) acerca das relações de gênero caracteriza-se como uma aproximação pertinente que possibilita uma perspectiva analítica coerente com a complexidade do objetivo do presente estudo.

A perspectiva pós-estruturalista de que o gênero é construído culturalmente no decorrer do tempo na sociedade, não sendo fixo, mas fluído, nos possibilita a reflexão e a compreensão de que seu discurso normativo também é fluído no âmbito das políticas públicas.

No próximo capítulo, expõem-se os principais marcos normativos brasileiros, em nível federal, acerca da diversidade de gênero no âmbito educacional. O objetivo é demonstrar qual a ordem que possibilitou a inserção do discurso a respeito das questões de gênero no âmbito das políticas educacionais do Brasil, bem como a construção desse discurso é dinâmica, consistindo no produto de relações de poder.

CAPÍTULO 2 BREVE PANORAMA DA INCIDÊNCIA DA CATEGORIA GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS: PRINCIPAIS MARCOS NORMATIVOS NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO

A partir de 1984, por meio do processo de redemocratização do país, houve um alargamento do sistema político que trouxe a perspectiva democrática da possibilidade de promover a integração social (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007). Neste sentido, as mudanças no cenário político brasileiro incitaram o debate das questões de minorias sociais, dentre elas as questões de gênero³, no âmbito político da educação.

Estes novos debates educacionais que surgem da consolidação da democracia no Brasil, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), representam uma conquista relevante, mas que ainda suscita desafios, dentre eles a luta pela igualdade de gênero e pelo respeito à diversidade. A educação, enquanto um aparelho ideológico do Estado, tem suas atribuições nesta luta podendo ser instrumento de reprodução ou de resistência à realidade na qual se insere (ALTHUSSER, 1987).

Em um contexto de regime político democrático as políticas públicas caracterizam-se como um dos instrumentos de governo. É por meio delas que são instituídas prioridades na gestão pública exercida pelos poderes do Estado. Sendo assim, a política pública consiste no “conjunto de decisões tomadas pelas instituições do Estado com o intuito de solucionar um problema que emerge do contexto de sua atribuição” (BONATTO; GÓES, 2020, p. 87).

Na CF/88 o acesso à educação é um dos principais direitos do cidadão brasileiro, fundamental para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma realidade social com igualdade, justiça e equidade (BRASIL, 1988). Assim como a CF/88, a discussão das questões de gênero no âmbito acadêmico datada década de 1980, impulsionada pela redemocratização do país. No entanto este debate é

³Neste estudo compreendem-se as questões de gênero enquanto aquelas que emergem da expressão da subjetividade, em constante construção na sociedade pelo agir humano, no interior da cultura ao longo da história. Assim, não se tratam somente da oposição homem e mulher, masculino e feminino. Trata-se de uma ruptura da concepção binária e heteronormativa do exercício da sexualidade considerando a existência de outros diferentes gêneros construídos e performados no âmbito social no decorrer da história. Para além de homem e mulher, abrangendo toda a diversidade representada pela sigla LGBTQ+: lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e *queers*, bem como toda a diversidade fluida deste aspecto da subjetividade humana, considerando a desconstrução da noção de identidade de gênero.

recente e incipiente, carecendo de uma compreensão das questões de gênero e diversidade por meio de:

[...] uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças. A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais (CARRARA, 2009, p. 13).

Neste contexto, mais recente ainda é a discussão das questões de gênero nas pautas governamentais para a educação. As discussões em torno da inclusão da diversidade sexual no âmbito da educação se difundiram no país a partir dos anos 1990, considerando a CF/88 como o ponto de partida destas discussões.

Atualmente, a interpretação e a compreensão da realidade social, bem como as demandas sociais, não conseguem abranger suficientemente a complexidade dos fatos e fenômenos sociais se não abordarem a categoria gênero. E isso também se aplica ao âmbito da Educação. Tendo em vista a inegável diversidade no exercício da subjetividade humana, – sendo a performance de gênero uma das diversas expressões da subjetividade –, é imperativo que seja tensionada a perspectiva de inclusão e integração nos debates a respeito da educação com a aspiração de um acesso à educação mais igualitário e justo no futuro.

Nesta perspectiva, considerando a atribuição de uma política educacional de subsidiar os programas e, conseqüentemente, todas as ações educacionais no país, compreende-se que é prudente e progressista a abordagem das questões de gênero no âmbito das políticas educacionais. Em todos os níveis e ciclos de uma política educacional. E, sendo a avaliação e o monitoramento intrínsecos à todo o processo de produção e desenvolvimento de uma política (desde o sua fase de influência até a inferência de seus impactos na realidade), se faz necessário que ela possa ser capaz de apreender como esta política se manifesta (ou não) diante do reconhecimento da existência de uma condição estrutural de desigualdade de gênero.

Com a redemocratização do país, a promulgação da CF/88, a organização de um Estado e de uma sociedade civil preocupada com o bem estar social, criou-se uma atmosfera política e social que possibilitou o alargamento do reconhecimento da diversidade e da compreensão da inclusão enquanto precursora da integração

social. Esse cenário promoveu progressos na gestão da educação pública, pois foi a partir dele que as políticas educacionais começaram a versar sobre as questões de gênero.

Na Assembleia Constituinte, na qual se formulou a CF/88, as questões da diversidade sexual e de gênero foram realizadas por meio de subcomissões que debateram as seguintes questões: de gênero; de igualdade; de tutela de vida; de relações familiares; e de relações de trabalho. Apesar de haver todas estas comissões, no texto constitucional de 1988 não há disposições que abordem diretamente o tema da diversidade e de gênero. No entanto, em seu terceiro artigo está disposto que os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são:

[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, on-line).

Este artigo da CF/88 especifica o reconhecimento da diversidade e da igualdade entre os brasileiros perante o Estado, destacando-se o reconhecimento da igualdade entre os sexos. As questões acerca de gênero, bem como da orientação e da diversidade sexual, embora muito debatidas nas comissões não foram contempladas no texto da constituição (SOUZA, 2016). Com a mesma abordagem generalista, os direitos universais à igualdade e à educação constam no capítulo denominado “Educação” da CF/88, sem especificar as demandas das minorias e da diversidade:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, on-line).

Outro aspecto relevante da CF/88 à discussão das questões de gênero e de diversidade sexual é a disposição de família que, no artigo 226, reconhece a heterossexualidade como norma:

- A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.
 [...] § 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.
 § 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 1988, on-line).

Os aspectos da CF/88 aqui destacados não negam a legitimidade da universalização de direitos sociais no Brasil, “bem como sua importância na estruturação de políticas públicas e ações afirmativas empenhadas em diminuir os abismos sociais que modelaram historicamente a sociedade brasileira” (SOUZA, 2016, p. 73). No entanto, é imperativo o reconhecimento da necessidade de o Estado avançar no sentido de que eles sejam de fato garantidos de modo universal abrangendo a diversidade.

Após a CF/88, outras duas importantes legislações federais para a universalização do acesso à educação no país foram implementadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996); e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Esta última constitui-se como um importante marco na abordagem das questões sobre gênero, pois nela incluiu-se pela primeira vez em uma política educacional a abrangência destas questões e da diversidade na Educação Básica enquanto uma perspectiva de tema transversal.

Na esteira da democratização, após a CF/88, houve a promulgação de outra legislação federal muito importante para o exercício do direito à educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Nela está disposto em seu primeiro artigo que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, on-line).

Além disso, destaca-se dentre os princípios básicos dispostos na LDBEN (BRASIL, 1996, on-line) a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”; e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Observa-se que a universalização do direito à educação, por meio do Estado, disposta na CF/88 é reforçada pela LDBEN. No entanto, como bem orienta Souza (2016, p. 74) “é preciso lembrar que o direito à educação só se concretiza quando o Estado e a sociedade assumem o papel ativo de elaborar as políticas públicas”.E, acrescenta-se, além de elaborarem as políticas públicas precisam, também, monitorar e avaliar todo o processo de implementação de uma política para se ter a noção de suas potencialidades técnicas (aferição da eficácia e da eficiência) e dialógica (verificação da atribuição social) e realizar as mudanças necessárias para ampliar a sua utilidade social (FERNANDES, 2018).

Após a CF/88 e a LDBEN que instituíram e reforçaram a educação como um direito universal no Brasil, em 1997 houve a criação dos PCNs. Eles constituem-se como um importante marco na abordagem das questões sobre gênero e diversidade na Educação Básica enquanto uma perspectiva de tema transversal. De acordo com Louro (2000), os PCNs consistem no marco inaugural na efetivação curricular das questões acerca de gênero e diversidade. Os PCNs além de proporem a reestruturação das disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio, também incluíram os temas transversais, considerando-os como conhecimentos indispensáveis na formação educacional e social dos sujeitos (LOURO, 2000). Sendo assim, acerca de gênero e sexualidade, os PCNs orientam:

Propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1997, p. 83).

A respeito dos temas transversais, os PCNs especificam as questões de gênero no tema transversal denominado “Orientação Sexual”. Ele indica a necessidade de abordar a educação sexual nas escolas dispondo para tal os seguintes conteúdos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. A respeito das relações de gênero, o objetivo do tema transversal consiste em:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (BRASIL, 1997, p. 99).

Os PCNs tiveram um importante papel na inclusão do debate das questões de gênero e diversidade no âmbito educacional acerca da perspectiva do exercício da cidadania. Desde então, destaca-se outras políticas e programas que também exerceram um papel de impulsionar o debate acerca das questões de gênero no âmbito das políticas públicas educacionais.

Na década seguinte à implementação da LDBEN e dos PCNs, especificamente no ano 2004, foi implementado o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) em nível federal, o qual também deu visibilidade às questões de gênero nas discussões políticas no âmbito da educação. Foi nele em que se inseriram as questões a respeito da diversidade sexual e gênero na área da educação (SOUZA, 2016).

A política pública que deu maior visibilidade às questões de gênero nas discussões políticas no âmbito da educação foi o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004). Ele inseriu de modo específico as questões sobre diversidade sexual e de gênero na área da educação (SOUZA, 2016). Nele a educação é indicada como um dos seus objetivos centrais:

Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta (BRASIL, 2004, p. 07).

Neste documento a educação caracteriza-se como um dos eixos de ações, destinando-se todo o item V do documento para ela:

V - Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual: Elaborar diretrizes que orientem os

Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual:

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área de sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; - Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBT;
- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de 90 homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-23).

Desde então, destacaram-se outras políticas e programas federais que também tensionaram o debate acerca das questões de gênero no âmbito das políticas educacionais, são elas: a Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2008); o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT⁴ (BRASIL, 2009); e a Conferência Nacional de Educação de 2010 e de 2014 (BRASIL, 2010; 2014).

Quatro anos após a instituição do Programa Brasil sem Homofobia, em 2008, foi realizada a Conferência Nacional de Educação Básica que teve como resultado a elaboração das diretrizes do Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009). Neste documento as disposições acerca da educação são as seguintes:

5.12. Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero; 5.14. Inserção do tema direitos humanos, com ênfase nos direitos e na cidadania de LGBT, nos concursos públicos do Governo Federal; 5.15. Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero; [...] 5.23. intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação das políticas públicas: o combate à homofobia requer ações integradas entre as áreas da educação, saúde e segurança, dentre outras; [...] 5.27. Produção de conhecimento sobre o tema LGBT: gerar e sistematizar informações sobre a situação de vida da população LGBT a fim de subsidiar a implementação de políticas públicas em defesa de seus direitos sociais; [...] 5.29. Educação e informação da sociedade para o respeito e a defesa da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 5.30. Utilização de peças educativas e informações atraentes,

⁴Sigla utilizada para designar “Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais”. Optou-se por ela, pois ela é recorrente no corpo discursivo de políticas educacionais.

criativas e com linguagem adequada aos vários públicos aos quais serão dirigidas; 5.31. Inserção do enfrentamento à homofobia e à discriminação de gênero nos programas educativos desenvolvidos pelos órgãos municipais, estaduais e distrital de assistência social; 5.32. Formação e capacitação contínua de atores públicos e sociais na temática da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 5.33. Formação e capacitação de lideranças LGBT; 5.34. Inserção da temática LGBT nos meios e veículos de comunicação pública para promover a visibilidade dos direitos humanos e da cultura da(o)s cidadã(o)s LGBT, com uso de uma linguagem sem cunho discriminatório, que respeite as identidades de gênero, orientação sexual, raça e etnia, religião, ideologia, jovens, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência; [...] 5.36. Fomento a projetos e atividades de entidades privadas e da sociedade civil sobre o tema da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; [...] 5.46. Desenvolvimento de ações e práticas de Educação em Saúde nos serviços do SUS e de Educação em Saúde nas Escolas com ênfase na orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p.14-19).

Na década seguinte, outros documentos importantes para a abordagem da discussão das questões de gênero no âmbito educacional brasileiro foram publicados, sendo eles: os relatórios da Conferência Nacional de Educação de 2010 e de 2014 (BRASIL, 2010; 2014). Estas conferências correspondem aos fóruns mais importantes no desenvolvimento das políticas educacionais em nível nacional, pois delas emergem os planos nacionais para a educação. As duas edições aqui destacadas são relevantes devido às contribuições conferidas ao debate das questões de gênero.

No que diz respeito às questões acerca da diversidade e relativas às minorias, o documento da Conferência Nacional de Educação de 2014 as trata de maneira generalista enquanto políticas afirmativas, políticas de inclusão e universalização do direito à educação:

[...] políticas de valorização da diversidade, superação das desigualdades religiosa, sexual, de identidade de gênero, indígenas, negros, quilombolas, LGBT, povos tradicionais, povos da floresta, povos das águas, povos do campo, pessoas com deficiência, prevenção às violências, mediação de conflito e inclusão escolar (BRASIL, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva dentre as 97 proposições e estratégias dispostas no Eixo II, denominado “Educação e Diversidade”: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, somente quatro referem-se às questões de diversidade de gênero:

54 - Garantir as especificidades do público LGBT nas escolas, destacando-se o acesso dos transexuais e travestis ao banheiro de acordo com sua identidade de gênero.

[...] 83 – Incluir, no Calendário Escolar, o Dia Internacional de Combate à Homofobia (17 de maio).

[...] 90 – Implementar políticas públicas para a conscientização dos profissionais de educação em relação às famílias homoafetivas.

[...] 96 – Garantir a representação da categoria LGBT nos conselhos educacionais (BRASIL, 2014, p. 45-50).

E, na mesma postura, o PNE (BRASIL, 2014-2024)– Lei nº 13.005/2014–, vigente atualmente, aborda em suas disposições as questões de gênero de modo generalista detendo-se ao tema do combate à discriminação e violências às populações do campo, aos indígenas e aos quilombolas, aos alunos com necessidades educacionais especiais, às pessoas privadas de liberdade, dentre outros, sem mencionar especificamente as questões de diversidade de gênero em uma de suas das ações.

Sendo assim, evidencia-se no PNE (BRASIL, 2014-2024) uma desidratação da temática das questões de gênero e diversidade enquanto um resultado das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014. E, para além do exposto, os debates institucionais acerca das decisões políticas a respeito da Educação Básica no país denotam a tendência de esvaziamento da abordagem das questões de gênero.

Neste cenário, o tensionamento da discussão das questões de gênero e diversidade no âmbito das políticas educacionais brasileiras precisa ser retomado, pois se caracteriza como um dos aspectos do exercício da cidadania em uma sociedade democrática e que reflete na qualidade da educação que é tida como um direito fundamental humano e universal no Brasil.

A ampliação da incidência das questões de gênero nas políticas educacionais federais ocorrida na década de 2000 só se materializou porque foi impulsionada e apoiada pela criação, em 2001, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. A SECAD foi criada por meio da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001. Foi uma importante e vigorosa medida governamental em nível federal que conferiu visibilidade e ações a respeito das questões de gênero nas discussões políticas no âmbito da educação.

Em 2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a gestão de Tarso Genro na educação, a SECAD recebeu um reforço institucional ao ser transformada

na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho.

A SECADI foi responsável por dar atenção especializada às modalidades de: educação do campo; educação escolar indígena; educação para as comunidades remanescentes de quilombos; educação para a população prisional; e educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, também promovia programas de educação direcionados à diversidade étnico-racial, à valorização da história, à cultura afro-brasileira, à educação ambiental e aos Direitos Humanos. Os programas e as ações educacionais da SECADI, de acordo com o Ministério da Educação (2020c, on-line), buscavam:

[...] viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Assim, voltam-se para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas, a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, além da articulação institucional para a implementação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes aos públicos e temáticas da Secretaria.

Evidencia-se que as ações da SECADI contribuíram para aumentar a possibilidade da garantia do acesso ao direito à educação pública com qualidade e equidade, em uma perspectiva de educação integral e inclusiva. Além de atentar-se e dedicar-se à diversidade e à inclusão no acesso à educação no país, esta secretaria estava comprometida com o acesso e a permanência escolar, bem como à conclusão da trajetória escolar.

Mesmo com o caráter progressista e democrático da SECADI, em 2019, foi decretada a extinção da SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de dois de janeiro de 2019, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro e a gestão de Ricardo Vélez Rodríguez na educação. Tal medida se caracterizou como um retrocesso na universalização do acesso ao direito à educação no país, pois suspendeu e extinguiu diversas ações governamentais que reconheciam a diversidade e promoviam a equidade e a inclusão no processo educativo.

Considerando a escola enquanto uma instituição de disputas políticas no campo da diversidade sexual e de gênero, constituindo-se também como espaço de

organização e normatização, concorda-se com Louro (2014, p. 91), ao afirmar que a escola é um “dispositivo de governo e de controle que além de refletir certas condições, ela as produz”. Para além do exposto, Louro (2000) orienta que a

[...] escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou de bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000, p. 30).

O desconhecimento e a ignorância sobre as questões de gênero no âmbito da educação perpassam todas as instituições e seus agentes. A escola consiste no contexto da prática de uma política educacional no qual esta reflete as virtudes ou a ignorância de suas disposições.

A respeito do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP (BRASIL, 2011), desenvolvido em âmbito federal, para designar as diretrizes nacionais da Educação na Prisão, não há disposições a respeito das questões de gênero. Esse Plano Federal preconiza e subsidia os planos estaduais para a Educação na Prisão. E, seguindo a tendência da normativa federal, o PEESP (PARANÁ, 2012; 2015) também não traz disposições a respeito das questões de gênero no acesso à educação em âmbito prisional (BONATTO, 2019).

Tendo em vista um cenário político em que se constrói e se desconstrói um tempo e um espaço para o tensionamento de debates das questões de gênero no âmbito da educação, percebe-se, em nível nacional, uma dinâmica social em um contexto democrático no qual se vislumbram novos desafios para a educação. E, em especial, às políticas públicas educacionais que norteiam todo o sistema educacional do país, pois elas são menos ou mais afetadas de acordo com o julgamento de cada governo em exercício da capacidade de atribuição ideológica da educação pública para o exercício do poder e a manutenção da ordem.

Para além do exposto, considerando o contexto político do país e a forma de gestão atual da educação, se faz necessária uma análise e reflexão da trajetória da incidência das questões de gênero nas políticas educacionais brasileiras. A avaliação de uma política educacional que aborde as questões de gênero e/ou que

aborde uma das políticas educacionais que dispõem especificamente a respeito destas questões é capaz de promover a discussão e a reflexão da realidade do tempo presente no país.

Partindo desta constatação, é relevante a análise das publicações acadêmicas que se caracterizam como pesquisas de avaliação de políticas educacionais e que incidem sobre as questões de gênero. Na próxima seção será apresentada uma revisão sistemática de literatura das produções acadêmicas na temática da avaliação de políticas educacionais que abordam as questões de gênero.

CAPÍTULO 3 A INCIDÊNCIA DA ABORDAGEM DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?

No Brasil, o acesso à educação é um dos principais direitos do cidadão brasileiro, direito este fundamental para a emancipação dos sujeitos e para a busca de igualdade, de justiça e de equidade (BRASIL, 1988). Com a CF/88 a expectativa dos brasileiros em relação ao Estado aumentou, pois eles esperavam que por estarem dispostos na Constituição a garantia do acesso aos direitos sociais seria de fato universal.

No entanto, esta sensação se desfez rapidamente com a constatação de que no contexto do acesso aos direitos há muitos desafios, bem como no contexto dos impactos na realidade social. Em nosso país o acesso aos direitos dispostos na CF/88 é assimétrico. Isto é, apesar de ser universal no texto normativo supracitado, na realidade social o que se evidencia é o acesso de alguns e, também, o acesso parcial, de forma desigual. Há muitos fatores que designam esse acesso assimétrico aos direitos como, por exemplo, de natureza política, étnica, geográfica e de gênero.

A esse respeito, Carvalho (2002) esclarece que o acesso assimétrico da população aos direitos constitucionais fez surgir três categorias de cidadãos brasileiros: o que têm parcial ou pleno acesso aos direitos, o cidadão de fato; o cidadão incompleto, o qual acessa apenas alguns dos direitos constitucionais; e, por fim, o não-cidadão que consiste naquele sujeito que além de ser excluído do acesso aos direitos é, também, alheio às discussões da agenda governamental (CARVALHO, 2002).

Considerando o exposto, percebe-se que o gênero do cidadão brasileiro também é um fator diretamente relacionado ao modo como ele acessa aos direitos constitucionais. Como já mencionado no Capítulo 2, a CF/88 designa e reforça uma compreensão heteronormativa do exercício da subjetividade humana, ao reconhecer que a família é uma entidade formada por um homem e uma mulher, ou um dos dois e seus descendentes, por exemplo. Disposições normativas como esta excluem os sujeitos que não se identificam com esta compreensão, mas que também compõem uma família. Diante disto, é pertinente a problematização da forma como as questões de gênero incide nas políticas, bem como no acesso a suas disposições.

Especificamente no âmbito das políticas educacionais, foco do presente estudo, um dos meios de impulsionar a promoção do debate das questões de gênero seria pelo desenvolvimento e da divulgação de pesquisas nessa área, com o intuito de conhecer seus limites e suas possibilidades, ampliando os conhecimentos no sentido de orientar a gestão das políticas públicas educacionais.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), a política pública que deu visibilidade às questões de gênero nas discussões políticas no âmbito da educação foi o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), o qual que inseriu as questões sobre diversidade sexual e identidade de gênero na área da educação (SOUZA, 2016). Desde então, aponta-se, a título de exemplo, outras políticas e programas que também exerceram o papel de tensionar o debate acerca das questões de gênero no âmbito das políticas públicas educacionais: a Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2008); o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009); e a Conferência Nacional de Educação de 2010 e de 2014 (BRASIL, 2010; 2014).

Tendo em vista este cenário político em que se tensiona os debates das questões de gênero no âmbito político da educação, em nível nacional, percebe-se um movimento de democratização da educação no qual se abrem novos campos e novos desafios. Posto isso, é pertinente desvelar a perspectiva acadêmica brasileira a respeito da interseção entre gênero e avaliação de políticas educacionais.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo apresentar a análise de duas teses a respeito da interseção entre gênero e avaliação de políticas educacionais, publicadas no Brasil, uma no ano 2018 e a outra no ano 2019. Com o propósito de refletir sobre as principais contribuições destas publicações ao analisar a categoria gênero enquanto possibilidade de incidência na avaliação de políticas e programas educacionais, fundamentadas na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social.

Vivemos em uma era em que a tecnologia facilita e aumenta o acesso ao conhecimento socialmente produzido no planeta. Nela, verificar a efetividade e a eficiência de desempenho de alunos, professores e gestores, bem como das ações realizadas no âmbito da educação, é insuficiente para apreender a complexidade social no qual se insere o direito fundamental à educação para todos. Neste

contexto, o campo teórico da Avaliação Educacional pode contribuir ao possibilitar a incidência da abordagem de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais por meio da perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social (FERNANDES, 2018).

Além desta introdução e das considerações finais, o capítulo está organizado em três seções, sendo eles: “Percurso metodológico: mapeamento das produções científicas e critério de análise”, nele expõem-se o percurso metodológico empregado na revisão de literatura; “Análise das pesquisas brasileiras que interseccionam gênero e avaliação de políticas e programas educacionais: opções metodológicas e resultados” no qual é explicitado a análise das produções acadêmicas mapeadas; e, por fim, “A relevância do fenômeno de gendramento na avaliação de políticas educacionais que abordam as questões de gênero” onde se expõem a contribuição das produções acadêmicas a respeito ao campo da Avaliação Educacional.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), os estudos de revisão “consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Nesta perspectiva, um estudo de revisão possibilita a compreensão da dinâmica de produção de conhecimento de uma área específica, indicado suas tendências e suas lacunas teóricas e metodológicas. E, ainda, podem

[...] fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Tratando-se do âmbito da avaliação de políticas educacionais, se faz necessário refletir sobre a influência acadêmica uma vez que é empregada para (re)orientar discussões e ações no sentido de reproduzir ou exercer resistências e/ou mudanças na realidade social. Sendo assim, vislumbra-se a possibilidade de

investigar a incidência da abordagem de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais por meio de uma revisão de literatura sistemática acerca das produções acadêmicas que tensionam o debate das políticas educacionais e as questões de gênero.

Em concordância com as orientações de Mainardes (2009), uma revisão de literatura sistemática tem o objetivo de “mapear as pesquisas sobre determinado tópico” e, também, de “sintetizar as temáticas abordadas, as abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e sínteses das conclusões” (MAINARDES, 2009, p. 08).

Para o presente estudo foram mapeadas as produções científicas brasileiras que versam sobre avaliação de políticas educacionais e gênero, dentre elas teses, dissertações e artigos publicados em periódicos. O recorte temporal foi delimitado entre os anos 1988 e 2020, anos que compreendem a promulgação da CF/88, na qual é universalizado o direito à educação no país, até o ano da realização do mapeamento das produções acadêmicas.

A busca pelas produções científicas foi realizada no período entre março e junho de 2020, nas principais bases de dados acadêmicos: no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na Plataforma Sucupira; no Google Acadêmico. E nos periódicos: Estudos em Avaliação Educacional; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior; Revista Meta: Avaliação; e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação⁵.

Houve o cuidado em manter o mesmo descritor de busca nas diferentes bases de dados. A palavra-chave utilizada foi ‘avaliação de política educacional e gênero’. Por meio da busca foram encontrados dois trabalhos acadêmicos para esta revisão de literatura, sendo duas teses.

⁵Sítio eletrônico das bases de dados consultadas de acordo com a ordem de apresentação no texto:
<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>;
<<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>;
<<http://tede.unioeste.br/tede/>>;
<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>>;
<<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>>;
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/index>>;
<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio>>;
<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao>>;
<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/index>>;
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae>>.

Por meio desta busca constatou-se a carência de publicações acadêmicas que integrem a categoria gênero em processos de avaliação de políticas e programas educacionais, denotando uma lacuna no campo da Avaliação Educacional e a possibilidade de ampliar o debate a respeito das práticas de avaliação de política e programas educacionais.

A abordagem qualitativa foi empregada para análise dos dados. A presente pesquisa sobre a produção acadêmica brasileira a respeito da interseção entre gênero e avaliação de políticas educacionais buscou destacar padrões e tendências nesta seara temática. Na análise de conteúdo das teses que compõem o estudo foram realizadas sucessivas leituras na íntegra, seguidas de anotações reflexivas.

Em convergência com objetivo proposto pelo estudo, esta organização de análise teve como foco: o percurso metodológico empregado; o referencial teórico utilizado pelas autoras; a concepção de avaliação e de gênero; e, por fim, os limites e as possibilidades acerca da abordagem da interseção entre gênero e avaliação de políticas educacionais em pesquisas explicitados pelas teses.

Nessa perspectiva, as produções encontradas foram analisados em duas etapas: na primeira etapa as produções científicas foram organizadas conforme a natureza, o ano de publicação, a instituição de origem, a localização, o programa de pós-graduação; a política avaliada; os enfoques epistemológicos empregados; e os resultados. Na segunda etapa apresenta-se a análise das possibilidades de exploração da avaliação de políticas educacionais com incidência nas questões de gênero.

Por meio da análise das teses observam-se muitos pontos em comum nas contribuições das autoras. Há convergências nas teses entre todos os focos de análise mencionados anteriormente, havendo distinções a respeito da tutela institucional das pesquisas e entre os limites e as possibilidades explicitados em cada uma das produções acerca da interseção entre gênero e avaliação de políticas educacionais, oriundos da especificidade de cada objeto de estudo. Sendo assim, é possível concluir que as duas teses – sejam elas analisadas em conjunto ou isoladamente –, fornecem contribuições importantes ao campo teórico da Avaliação Educacional devido ao modo como articulam a reflexão empírica entre avaliação de política educacional e gênero.

3.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS QUE INTERSECCIONAM GÊNERO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Por meio da busca realizada foram encontradas somente duas teses que interseccionam a avaliação de uma política educacional e gênero. Diante de tal escassez de produções, há a necessidade do desenvolvimento de estudos exploratórios acerca desta temática considerando suas atribuições acadêmica, social e política.

O recorte temporal foi delimitado entre os anos 1988 e 2020, anos que compreendem a promulgação da CF/88, na qual é universalizado o direito à educação no país, até o ano da realização do mapeamento das produções acadêmicas, 2020. Embora seja amplo o período estipulado para a busca, as produções encontradas foram publicadas nos anos 2018 e 2019.

No Quadro 1, abaixo, apresenta-se a distribuição dos principais dados das teses, os quais contextualizam o material analisado na presente revisão de literatura:

Quadro 1 – Caracterização das teses que integram a revisão de literatura (continua)

Título da publicação	Avaliação de um programa para inclusão de meninas em <i>STEM</i> ⁶ na Paraíba - Brasil: articulação entre o Ensino Médio e o Superior	Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado
Autoria	Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz	Bruna Mayara Bonatto
Orientação	Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB) Dra. Alejandra Montané Lopes (UB/Barcelona)	Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG)
Ano de publicação	2018	2019
Programa de Pós-Graduação	Em Educação	Em Educação
Instituição de	Universidade Federal da Paraíba	Universidade Estadual de Ponta

⁶*STEM* corresponde à sigla que Queiroz (2018) utiliza em sua tese para designar *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em tradução livre).

Ensino	(UFPB)	Grossa (UEPG)
Cotutela	Sim	Não
Instituição de Ensino - cotutela	Universidade da Espanha (UB/Barcelona)	
Política Avaliada	Chamada Pública Meninas e Jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação (BRASIL, 2013)	Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015)
Estado	Paraíba (PB)	Paraná (PR)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

É possível observar que as duas teses analisadas na presente revisão foram desenvolvidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação, uma em um estado da região nordeste do país e a outra na região sul. A tese de Queiroz (2018) foi desenvolvida em cotutela, por meio do programa Ciência sem Fronteiras⁷. De acordo com o programa, “Entende-se por cotutela a situação em que o diploma de doutorado é emitido pelas duas instituições participantes” (BRASIL, 2020b, on-line). No caso da tese de Queiroz (2018), foram obtidos diplomas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidade da Espanha (UB/Barcelona).

O programa Ciência Sem Fronteira foi instituído pelo Decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011. Nele está disposto que o programa foi implementado no intuito de:

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, on-line).

Diante de tal objetivo, concorda-se com Lingnau e Navarro (2018, p. 08), quando afirmam que o programa Ciência Sem Fronteira exprime “um valor de acontecimento e de dispositivo de governamentalidade nas IES brasileiras e do

⁷O programa Ciência sem Fronteiras “busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC” (BRASIL, 2020c, on-line).

exterior, ao ser identificado como um programa do governo federal brasileiro que tentou responder à urgência do regime de verdade sobre a internacionalização” emergente da conjuntura histórica atual. Um dos objetivos do programa Ciência Sem Fronteira consiste em propiciar “novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil” (BRASIL, 2011, on-line). Por meio do programa, os acadêmicos tornam-se

[...] sujeitos egressos de uma educação internacionalizada, isto é, os faz falar dessa posição discursiva, na medida em que põe em funcionamento processos de subjetivação que posicionam esses corpos em instituições acadêmicas, no mercado de trabalho, nas relações cotidianas (LINGNAU; NAVARRO, 2018, p. 08).

Inseridos no programa os sujeitos saem do país e são cindidos pelos aspectos sociais, políticos e educacionais de outra cultura, bem como por outro modo de ensino e aprendizagem e de fazer ciência. Sendo assim, compreende-se o egresso do programa Ciência Sem Fronteira “como um sujeito que foi exposto a outros dispositivos, outros processos de governamentalidade, outros acontecimentos e que retorna à instituição de origem marcado ora como sujeito, ora como resistente à ordem do discurso vigente” (LINGNAU; NAVARRO, 2018, p. 08).

Este trabalho não tem como objetivo analisar o programa Ciência Sem Fronteira, no entanto é importante destacar este aspecto, pois a possibilidade de mobilidade internacional dos acadêmicos estabelece cooperações entre redes de pesquisa dentro e fora do Brasil. Esta cooperação é capaz de produzir a ampliação da publicização e visibilidade dos estudos e, além disso, enriquecer um campo teórico, pois possibilita a atualização da visão integrada dos níveis sociológicos (micro, meso, macro e megassociológico). Tratando-se de ciência, seja qual for a área, esta visão integral da contextualização de um problema em pesquisa é fundamental para a orientação de ações que sejam úteis socialmente, isto é, que sejam condizentes à demanda social que pretende suprimir.

A respeito de políticas públicas, bem como de sua incidência nas questões de gênero, a mobilidade do conhecimento, e seu potencial de compartilhamento e dispersão, são diretamente ligados ao seu potencial de ação. As discussões de gênero atuais compõem a trajetória da militância e teoria feministas, as quais tiveram origem na Europa e se dispersaram pelos diversos países ocidentais. Nesse

debate, como orienta Louro (2008, p. 17), gênero e sexualidade “são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”.

De acordo com Pinto (2010), o feminismo surgiu a partir das últimas décadas do século XIX, na Inglaterra, quando mulheres se organizaram na luta por seus direitos, destacando-se o direito ao voto, conquistado em 1918 no Reino Unido. No Brasil, a bióloga Bertha Lutz liderou a luta pelo voto na década de 1910, sendo conquistado somente em 1932. Destaca-se que Bertha Lutz foi cientista e estudou no exterior antes de liderar o movimento sufragista no Brasil (PINTO, 2010).

Desde o início do movimento feminista no planeta até a atualidade, evidencia-se a mobilidade do conhecimento e o intercâmbio entre diferentes culturas o qual imprimiu interfaces em questões femininas que sucederam as diversas questões de gênero discutidas no tempo presente. Diante do exposto, é muito relevante para o desenvolvimento de pesquisas que interseccionam políticas educacionais e gênero a possibilidade da realização em cotutela.

Na tese de Queiroz (2018) evidencia-se o diálogo entre culturas a respeito da intersecção entre gênero e políticas educacionais, considerando que a autora realizou a cotutela de pesquisa por meio do Projeto Capes/DGU 303/13, intitulado ‘Gênero e educação superior: políticas, narrativas e currículo’, coordenado, no Brasil, pelas professoras-orientadoras Dr^a. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, no Departamento de Habilitação Pedagógica, Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB e pela Prof^a. Dr^a. Alejandra Montané López, do Departamento de *Didáctica y Sociología* do Programa de Doutorado em Educação da UB. Queiroz (2018) explicita a contribuição da internacionalização em sua pesquisa por meio do aprofundamento analítico que a experiência de cotutela lhe conferiu.

Diante do objetivo desta revisão, o enfoque de análise irá considerar o conteúdo explícito pelas autoras acerca: do objeto de pesquisa; do percurso metodológico empregado; do referencial teórico utilizado pelas autoras; da concepção de avaliação e de gênero; e, por fim, dos limites e das possibilidades acerca da abordagem da intersecção entre gênero e avaliação de políticas educacionais em pesquisas explicitados pelas teses. Isto significa que será

considerado como, por exemplo, o objeto de pesquisa aquilo que as próprias autoras designaram em suas respectivas publicações.

3.2.1 Objetivos, objetos e percursos metodológicos das pesquisas

O objetivo geral da tese de Queiroz (2018, p. 43) foi o de “avaliar a implementação e os resultados “dos vinte projetos desenvolvidos no estado da Paraíba-Brasil, no âmbito da ‘CP Meninas em STEM’, nas universidades e nas escolas de Ensino Médio Inovador”. A tese de Bonatto (2019, p. 25) teve como objetivo “analisar a avaliação da política de Educação na Prisão do Estado do Paraná, especificamente sua implementação junto à população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado”.

As duas pesquisadoras desenvolveram suas pesquisas centrando-se nos participantes. Queiroz (2018) realizou a coleta de dados junto aos gestores nacionais do CNPq e da SPM; aos coordenadores, docentes e estudantes das universidades; e dos gestores, docentes e estudantes das escolas de ensino médio – ProEMI que desenvolveram projetos paraibanos subsidiados pela Chamada Pública Meninas STEM (BRASIL, 2013). Bonatto (2019) realizou a avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) centrando-se nos sujeitos que atuam a política no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado em nível institucional: gestores; profissionais da educação; agentes penitenciários; e as internas das instituições penais.

O conteúdo explícito pelas autoras acerca do objeto de pesquisa e dos aspectos metodológicos empregados em suas respectivas publicações acadêmicas foi organizado no Quadro 2 para uma análise comparativa.

Quadro 2 – Quadro comparativo do objeto de pesquisa e do percurso metodológico empregado por Queiroz (2018) e Bonatto (2019) (continua)

	QUEIROZ (2018)	BONATTO (2019)
OBJETO DE PESQUISA	Os projetos paraibanos vinculados à Chamada Pública Meninas STEM (BRASIL, 2013).	A avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PARANÁ, 2012; 2015), especificamente no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado.
CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	Qualitativa; Estudo de caso múltiplo;	Qualitativa; Pesquisa de Avaliação;

	Paradigma dialógico e crítico.	Paradigma dialógico e crítico.
RECORTE TEMPORAL	Período entre os anos 2014 a 2015.	Período entre os anos 1984 a 2019.
CAMPO DE PESQUISA	A esfera de gestão federal: CNPq ⁸ e SPM ⁹ ; a Universidade Federal da Paraíba; Universidade Estadual da Paraíba; a Universidade Federal de Campina Grande; e cinco Escolas de Ensino Médio Inovador – ProEMI.	A Penitenciária Feminina do Paraná; e o Centro de Reintegração Feminino.
PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	Pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa empírica; observação; diário de campo; questionário <i>online</i> ; roteiro de entrevistas; grupo focal.	Pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa empírica; observação; diário de campo; questionário <i>online</i> ; roteiro de entrevistas.
ANÁLISE DE DADOS	Quantitativa e qualitativa; análise de perspectiva holística; análise de conteúdo (BARDIN, 1977); <i>software</i> livre <i>Iramuteq</i> ¹⁰ ; Abordagem do Ciclo de Política (BALL, 1994).	Quantitativa e qualitativa; análise de perspectiva pluralista; <i>software</i> livre <i>Iramuteq</i> ; Análise Arqueológica do Discurso (FOUCAULT, 2012).
QUESTÕES ÉTICAS	Comitê de Ética Plataforma Brasil, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética CAAE45564315.2.0000.5188.	Comitê de Ética Plataforma Brasil, parecer favorável CEP 3.234.260.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por meio do quadro comparativo é possível observar que as teses analisadas apresentam muitas semelhanças em seus *designs* de pesquisas. Dentre as semelhanças destacam-se a caracterização da pesquisa; os procedimentos e instrumentos para coleta de dados; a forma como as pesquisadoras organizaram a análise dos dados empíricos; e a vigilância ética na pesquisa. Tais aproximações

⁸Sigla usada por Queiroz (2018) para designar Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁹Sigla usada por Queiroz (2018) para designar Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.

¹⁰O *software* Iramuteq possibilita a análise de conteúdos textuais, como um instrumento que auxilia o processo descritivo da análise de dados, “[...] como também pode ser utilizada a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 541). Esse *software* permite diferentes parâmetros de análise, dentre eles Camargo e Justo (2013) destacam: a lexicografia básica e as análises multivariadas que compreendem a classificação hierárquica descendente e a análise pós-fatorial. Outras análises significativas realizadas pelo *software* compreendem: as análises de especificidades; a análise de similitude; e a nuvem de palavras. Elas permitem ao pesquisador utilizar os dados quantitativos expressos graficamente para fundamentar sua análise qualitativa dos textos.

denotam que as pesquisadoras explicitam uma coerência epistemometodológica ao desenvolverem suas investigações, considerando o fato de suas produções acadêmicas comporem o quadro de publicações de um recorte temático muito específico: a interseção entre gênero e avaliação de políticas educacionais.

De acordo com Bauer (2010), a avaliação de uma política educacional pode englobar uma ou mais etapas do processo de desenvolvimento de uma política pública. A autora define quatro etapas: a da análise da proposta, na qual se examina se a política é pertinente e relevante para o objetivo disposto e se o seu *design* está adequado, se é condizente com o contexto no qual pretende se inserir; a da implementação, na qual se avalia o percurso de desenvolvimento da política no contexto da prática, para verificar se sua condução corresponde ao planejado; a dos resultados, cuja análise pretende aferir se a política atingiu seus objetivos; e, por fim, a dos impactos, compreendidos como os resultados e os efeitos das ações educacionais subsidiadas pela política ao longo tempo, que podem ser observados ainda que se finalize a intervenção.

Na tese de Bonatto (2019), o enfoque consiste na etapa de implementação, enquanto na de Queiroz (2018), além da implementação, o enfoque abrange, também, a etapa de resultados. A esse respeito, Ferrão (2018, p. 20) complementa:

Em termos genéricos, podemos afirmar que as avaliações com enfoque no produto realçam sobretudo a eficácia, a eficiência e a utilidade da política, do programa ou do plano, enquanto as avaliações com enfoque no processo salientam, em particular, a adequação destes últimos aos objetivos visados e a sua relevância nos contextos políticos e sociais em que a avaliação decorre.

Mainardes (2008) indica que os estudos com enfoque na implementação das políticas educacionais são relevantes, pois geralmente expõem uma análise das políticas educacionais em uma perspectiva mais abrangente. De acordo com o autor, esta análise investiga diferentes aspectos da política, tais como: “o processo de formulação da política, o contexto da produção do texto, as estratégias empregadas na implantação, a opinião dos profissionais envolvidos na formulação e implementação, os procedimentos de avaliação”, bem como, “as mudanças e adaptações feitas na política ao longo do processo de sua implementação” (MAINARDES, 2008, p. 14).

Pelo quadro comparativo, Quadro 2, observa-se que o percurso metodológico empregado pelas autoras para a resolução do problema de pesquisa é coerente com a natureza do objeto de estudo, delineando-se por meio da abordagem qualitativa com perspectiva epistemológica dialógica e crítica. Os procedimentos elencados para a coleta e registro de dados também se demonstraram coerentes e denotam que os diferentes sujeitos que atuam as políticas constituem-se como coparticipantes do processo de avaliação.

Após o vislumbre dos aspectos metodológicos elencados pelas autoras das teses analisadas, na próxima seção será exposta a análise comparativa do referencial teórico empregado pelas autoras.

3.2.2 Referencial Teórico das Teses Analisadas

No intuito de analisar as perspectivas teórica das teses elencadas para a presente revisão de literatura, no Quadro 3 expõem-se os principais autores que compuseram o quadro de referencial teórico utilizado por Queiroz (2018) e Bonatto (2019) para dialogar a respeito de: gênero; políticas públicas; e avaliação de políticas educacionais.

Quadro 3 – Fundamentação teórica utilizada por Queiroz (2018) e Bonatto (2019) (continua)

	QUEIROZ (2018)	BONATTO (2019)
GÊNERO	Carvalho (2010); Carvalho e Montané (2012); Scott (1989); Teles (1999); Yannoulas (1996).	Butler (2003); Foucault (1999; 2012).
POLÍTICA PÚBLICA	Ball (1994); Ball, Maguire e Braun (2016); Bowe (1992); Gohn (1995); Goldberg (1987); Höfling (2001); Hogwood e Gunn (1981); Mainardes (2009; 2007); Ball e Mainardes (2011); Mainardes e Marcondes (2009); Saravia e Ferrarezi (2007); Viana (1996).	Foucault (1999; 2012); Mainardes e Marcondes (2009); Mainardes (2006; 2015; 2018); Ball, Maguire e Braun (2016).
AValiação	Ala-Harja e Helgason (2000); Garcia (2001);	Afonso (2005; 2014; 2015); Cappelletti (2010);

Quadro 3 – Fundamentação teórica utilizada por Queiroz (2018) e Bonatto (2019) (conclusão)

	Guba e Lincoln (2011); House (1980); Juste (2000); Stake (1994); Stufflebeam (1987).	Fernandes (2009, 2010, 2018); Guba e Lincoln (2011); Machado (2013); Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em uma análise comparativa, evidencia-se que há uma coerência entre o referencial teórico elencado pelas autoras no desenvolvimento de suas teses. Além disso, demonstram-se condizentes com as orientações de Fernandes (2010), pois se observa um referencial teórico delineado por meio da integração entre a teoria da Avaliação, a teoria da Política e a teoria das Ciências Sociais.

Para além do referencial teórico indicado no Quadro 3, as duas autoras também se apropriaram do diálogo teórico específico ao objeto de investigação e aos sujeitos de pesquisa. Queiroz (2018), em sua tese, expõe seus argumentos fundamentando-se em autores que tratam da temática da incidência das mulheres na ciência. Assim como Bonatto (2019) contextualiza a avaliação do PEESPP (2012; 2015) por meio do diálogo com os autores que discutem a educação na prisão no Brasil.

As duas autoras expuseram em suas produções acadêmicas as questões interdisciplinares e as tensões epistemológicas internas ao campo da Avaliação, as quais emergem da diversidade de perspectivas para a avaliação de políticas e foram “sugeridas pelos respectivos proponentes ao longo dos anos, e como tal profundamente enraizadas nas suas experiências, nos seus sistemas de concepções e também nas suas ideologias e visões de mundo e de sociedade” (FERNANDES, 2018, p. 50).

Fica evidente nas teses analisadas que para a compreensão da complexidade de um processo de avaliação de políticas, bem como para sua execução, é necessária a apropriação de um olhar teórico pluralista acerca de seus procedimentos e processo, assim como na análise de seus resultados. Nesse sentido, Fernandes (2010, p. 27) recomenda uma avaliação baseada na teoria, por ser “mais abrangente e profunda”, ao abarcar a articulação e integração entre três tipos de teorias: a teoria da avaliação, a teoria da política e a teoria das Ciências Sociais.

As teorias da avaliação correspondem às diversas perspectivas de avaliação que foram desenvolvidas e vêm sendo utilizadas ao longo da construção do campo teórico da avaliação. Estas teorias, como indica Fernandes (2010, p. 28), “elaboram sobre como se deve fazer avaliação” e prescrevem “um conjunto de regras, procedimentos e outras recomendações que, no fundo e na opinião dos seus autores, determinam o que é, supostamente, uma boa avaliação”.

Como orienta Fernandes (2010), diante de um objeto de avaliação, – no caso das teses em análise, uma política educacional –, se faz necessário compreender a pertinência da publicação de uma política, bem como seus fundamentos, funcionamento, organização e efeitos, diante da demanda social a qual lhe originou. Ou seja, a compreensão de sua natureza e de seus pressupostos. As teorias da política em um processo de avaliação assumem a atribuição de esclarecer toda esta lista de aspectos a respeito da política e, assim, possibilitam que se formulem questões socialmente relevantes.

Diante da complexidade da abrangência social de uma política, é indispensável à avaliação a apropriação das teorias das Ciências Sociais, pois são elas que “estudam fenômenos que ocorrem no âmbito do desenvolvimento de um dado programa e analisam as condições sociais que se pretendem melhorar” (FERNANDES, 2010, p. 29) e, também, “produzem conhecimento acerca de fenômenos que ocorrem numa grande variedade de domínios ou atividades humanas que, normalmente, são objeto de avaliações (e.g., educação, saúde, justiça, serviços sociais)”.

As teorias das Ciências Sociais contribuem na análise e na interpretação dos resultados de uma avaliação de políticas. Elas possibilitam potencializar a utilidade social do resultado de uma avaliação por meio da apropriação do conhecimento das Ciências Sociais, “é uma forma de ampliar e de lhe dar uma dimensão que eventualmente pode contribuir para a prevenção, a melhoria ou a erradicação de determinados problemas e/ou situações sociais” (FERNANDES, 2010, p. 30).

Nesta perspectiva da avaliação baseada em teorias, se transbordam os limites disciplinares pela integração de áreas do conhecimento detentoras de especificidades teóricas e conceituais. Assim, a avaliação educacional estende-se ao geral e ao específico produzindo conhecimentos acerca do objeto que é cindido por distintas disciplinas sob vários ângulos. Tal posicionamento demanda

diversidade teórica para que seja possível “desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 313), pois “toda teoria é, por definição, inadequada [...] limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera”, como orienta Stephen J. Ball.

A respeito do conceito de gênero que Queiroz (2018) e Bonatto (2019) utilizaram em suas investigações, evidencia-se que embora o referencial teórico seja distinto, ambas as autoras se aproximam epistemologicamente ao optarem por uma perspectiva estruturalista.

Queiroz (2018), ao citar Scott (1989, p. 21), define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Para Queiroz (2018, p. 84) o gênero “articula e constrói a relação de poder entre os sexos, estrutura nossa percepção e legitima as relações sociais desiguais”.

Ao citar Carvalho (2010, p.233), Queiroz (2018, p. 84) orienta que as “diferenças de gênero implicam desigualdade. Relações de gênero (polares, assimétricas, hierárquicas) são relações de poder”. De acordo com Queiroz (2018), a compreensão de gênero abrange três dimensões:

[...] a individual, que reflete o sexo biológico; a social, que implica o ser homem/mulher como seres históricos e culturais e, portanto, frutos de uma construção mutante e ilimitada; e a simbólica, que se reflete na prática social, em geral, carregada de preconceitos e de reforço a estereótipos negativos, em que perdem as mulheres e a sociedade (QUEIROZ, 2018, p. 84).

Ao abordar a questão de gênero implicada no acesso à educação da população feminina paranaense, Bonatto (2019) se aproxima da compreensão de Queiroz (2018) ao se apropriar da congruência teórica entre a compreensão performática sócio historicamente construída de Butler (2003) e a concepção relacional de Foucault (1999; 2012) acerca das relações de gênero. Fundamentando-se em Foucault (1999; 2012) para a compreensão das relações de gênero, Bonatto (2019) aborda a discussão acerca da “interação entre o saber e o poder em exercício no campo das subjetividades, a qual modela, altera e influencia o corpo, o comportamento e a própria compreensão de si mesmo dos sujeitos” (BONATTO, 2019, p. 24).

Bonato (2019, p. 24) destaca que “o corpo e o comportamento se caracterizam como os principais objetos de sujeição, principalmente nas práticas discursivas”. E compreende que “o gênero se caracteriza por uma identidade socio-historicamente construída por meio da reprodução e repetição estilizada de comportamentos e, assim consequentemente, pela estilização dos corpos”. Ao citar Butler (2003), Bonato (2019, p. 2010) indica que o gênero se constitui como “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003, p. 29).

Além do conceito de gênero, Queiroz (2018) e Bonato (2019) abordam o conceito de gendramento em suas investigações. Queiroz (2018) aponta que a sub-representação das mulheres em *STEM* é decorrente do fenômeno de gendramento, o qual é compreendido pela autora como os pensamentos e as ações que são conduzidas por referenciais de gênero e que (re)produzem desigualdades de gênero. Já Bonato (2019) compreende o fenômeno de gendramento fundamentando-se em Leiro (2019, on-line), considerando que “a linguagem que media o indivíduo e o mundo produz sentidos (en)gendrados”. Para Bonato (2019, p. 118) o adjetivo gendrado refere-se “às especificidades de gênero que conferem uma identidade de gênero a algo [...] isto é, com sentidos designados pelas especificidades de gênero socialmente produzidas”.

Apesar desta compreensão de gendramento, Queiroz (2018) e Bonato (2019) não aprofundam a abordagem deste conceito em suas pesquisas. Acredita-se que isso ocorreu devida a especificidade da temática de pesquisa das autoras, uma vez que as duas teses abrangem peculiaridades que demandaram uma elaboração teórica complexa. É possível observar e compreender a necessidade e o esforço das autoras em se aprofundarem em alguns aspectos e ao indicar a incidência de outros de modo incipiente, talvez para que o trabalho não se apresentasse muito extenso e, também, para não apresentar uma análise que extrapolasse o delineamento do estudo.

Sobre o conceito de política pública empregado nas teses em análise, observou-se a convergência entre as autoras. Para Queiroz (2018, p. 93), as políticas públicas consistem em “ações sociais formuladas pelo Estado/Governo, que devem ser capazes de produzir bem-estar e promover justiça social para os/as seus/suas cidadãos/ãs”. Ela complementa que:

Na prática, as políticas públicas definem o tipo de proteção social que o Estado/Governo deve ou deveria oferecer para garantir a todos e a todas, indistintamente, a distribuição dos benefícios sociais e diminuir as desigualdades estruturais provocadas pelo desenvolvimento socioeconômico (QUEIROZ, 2018, p. 95).

No mesmo sentido, Bonatto (2019, p. 25) compreende como definição de política pública “o conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado com o intuito de solucionar um problema que emerge do contexto de sua atribuição”, e que “entende-se que para se operacionalizar uma política pública se faz necessário elaborar e instituir um ou mais programas”.

Tanto Queiroz (2018) quanto Bonatto (2019) apresentaram em suas teses uma análise de todas as políticas públicas educacionais referentes à educação das mulheres de acordo com seus respectivos objetos de pesquisa. Queiroz (2018) apresenta a análise documental das políticas públicas de Educação em *SEMT* e para as mulheres no Brasil. Já Bonatto (2019) expõe uma análise arqueológica dos marcos normativos acerca da educação para as mulheres brasileiras apenadas.

A concepção de política pública explanada é coerente com a perspectiva dialógica e crítica de avaliação que as autoras elencaram para suas investigações. Queiroz (2018) e Bonatto (2019) concordam ao indicarem que a avaliação de uma política pública é inerente ao ciclo de uma política, desde sua formulação, sendo indispensável para sua reorientação e/ou revogação.

Para Queiroz (2018, p. 112), a avaliação é “parte de um processo pedagógico contínuo e orientado por uma lógica educativa que visa transformar a prática e o crescimento dos indivíduos” no qual “predominam as funções diagnóstica e formativa, que levam a um processo participativo, negociado e democrático, (de autoaprendizagem e de autoavaliação)”.

Em sua publicação Bonatto (2019, p. 25) afirma que a avaliação “significa a determinação do valor/qualidade de algo” que, em sua tese, reporta-se à qualidade da política de Educação na Prisão no contexto paranaense. E, por meio da avaliação da política, “é possível aferir a extensão da sua atribuição, bem como aperfeiçoá-los de acordo com as especificidades do contexto e da população as quais se destinam” (BONATTO, 2019, p. 25).

As concepções de política pública e de avaliação explicitadas por Queiroz (2018) e Bonatto (2019), em suas respectivas publicações, coadunam com a compreensão de Fernandes (2018, p. 56) de que “a avaliação de programas e de políticas públicas é uma atividade marcadamente política, porque interfere e intervém na vida pública, podendo contribuir para a sua transformação, melhoria e democratização”.

A perspectiva de avaliação explícita nas publicações analisadas corresponde à quarta geração da avaliação educacional denominada de “avaliação como negociação ou como construção social”, de acordo com Guba e Lincoln (2011, p. 47). A quarta geração de avaliação se apropria dos pressupostos teóricos e metodológicos construtivistas, correspondendo à “avaliação receptiva ou avaliação responsiva”, a qual “estabelece parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado que envolve grupos de interesse e consome uma porção considerável do tempo e dos recursos disponíveis” (GUBA, LINCOLN, 2011, p. 47-48).

Segundo Guba e Lincoln (2011), esta geração concebe a avaliação educacional como prática social e fundamenta-se em teorias dialéticas e críticas, preocupando-se com a relevância dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais nos quais ela se insere (GUBA, LINCOLN, 2011).

Percebe-se que na realização do processo de avaliação, tanto Queiroz (2018) quanto Bonatto (2019) assumem uma postura dialógica, crítica e coerente ao contexto ao qual se inserem. A análise das publicações acadêmicas de Queiroz (2018) e Bonatto (2019) demonstraram que a avaliação de políticas e programas educacionais, por se articular na dimensão da gestão da educação e das políticas públicas, requer reflexões mais aprofundadas no campo epistemológico no intuito de prevenir o equívoco de tratá-la como mera atribuição política e administrativa.

Diante da explanação das concepções teóricas das autoras das teses analisadas, na próxima seção serão apresentados os resultados destas pesquisas.

3.2.3 Resultados das Produções Acadêmicas em Análise

O processo de avaliação desenvolvido por Queiroz (2018) foi capaz de indicar os limites e as possibilidades a respeito da implementação e dos resultados da

Chamada Pública Meninas e Jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação (BRASIL, 2013) no estado da Paraíba.

Em síntese, as principais conclusões de Queiroz (2018) em sua tese indicam que a Chamada Pública Meninas em *STEM* (BRASIL, 2013) caracteriza-se como uma ação positiva no enfrentamento da problemática da sub-representação das mulheres na área de STEM, apesar das dificuldades de recursos financeiros e de qualificação humana para a implementação dos projetos. A Chamada Pública avaliada, enquanto política educacional, se originou das lutas do movimento feminista, das discussões e dos estudos de gênero, nos âmbitos nacional e internacional, no combate ao sexismo na Educação Básica e na Educação Superior. A autora destaca que:

O gênero é fundante para se discutir sobre os papéis e as identidades atribuídos às mulheres e aos homens e para ofertar uma educação que promova a equidade e a inclusão de meninas e jovens mulheres na área de STEM ou nas áreas em que elas desejarem. Além disso, o gênero é estruturante para o enfrentamento de muitos dos desafios do Século XXI, como a violência, a pobreza e a instabilidade social, política e econômica, por exemplo (QUEIROZ, 2018, p. 346).

No processo de avaliação desenvolvido por Bonatto (2019) é possível compreender as dificuldades e os progressos na implementação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PARANÁ, 2012; 2015) no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado.

Em suma, por meio do processo de avaliação, Bonatto (2019) constatou que o PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), enquanto discurso político e normativo, concebe a atribuição pedagógica da execução penal como um caminho para a ressocialização e a inclusão social. Segundo a autora, o Plano emergiu da compreensão, em âmbito federal, da educação na prisão enquanto um direito. Esta compreensão foi influenciada, principalmente, pelos debates supranacionais acerca dos direitos humanos. Atentando-se para o contexto da população penitenciária feminina, apesar dos esforços políticos para estender o direito à educação ao âmbito prisional do Paraná, a autora evidenciou que a população penitenciária feminina não é mencionada no Plano com um corpo discursivo próprio.

Bonatto (2019) indica que o PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) pode promover o acesso à educação formal das mulheres apenadas, no entanto as dificuldades de

infraestrutura, de organização institucional e de capacitação humana dificultam a implementação da política pelos sujeitos que as atuam no contexto da prática.

A partir da leitura na íntegra das teses de Queiroz (2018) e Bonatto (2019) é possível indicar congruências nos resultados de suas avaliações. As duas teses abordam a etapa de implementação da política educacional, as autoras avaliaram e apontaram que são muitas as dificuldades na implantação dos projetos subsidiados pelas políticas.

Dentre as dificuldades evidenciadas empiricamente pelas autoras, destacam-se: a falta de investimentos na infraestrutura das instituições na quais a política é atuada; a necessidade de capacitação específica na área de gênero, pois os atuantes das políticas possuem pouca ou nenhuma experiência no tema; a falta e a inconsistência na capacitação humana acabam gerando muitas divergências a respeito da interpretação da política; a inexistência de um processo contínuo de avaliação da política no contexto da prática; a relação entre trabalho, educação e gênero no acesso à educação e aos programas subsidiados pelas políticas avaliadas indica que a necessidade de cuidar da família e das atividades domésticas, assim como ter de optar entre trabalho remunerado e o estudo, contribui nos índices de escolarização das mulheres; a negação e a relativização da existência de desigualdade e de necessidades de gênero; e a necessidade da realização de processos de avaliação de políticas educacionais no contexto da prática, os quais sejam capazes de apreenderem a especificidade institucional e de criarem um espaço democrático de fala para aqueles que atuam a política.

Tais achados indicaram, sobretudo, que as políticas educacionais avaliadas por Queiroz (2018) e Bonatto (2019) não condizem com o contexto ao qual se inserem, pois se apresentaram em descompasso com a realidade das instituições, no contexto da prática, especialmente no quesito infraestrutura e pela inexistência ou pouca capacitação humana para suas implementações.

Queiroz (2018) e Bonatto (2019) também convergem posicionamentos a respeito de aspectos positivos da política educacional avaliada, bem como a respeito das possibilidades indicadas em suas respectivas teses.

As duas autoras desenvolveram em suas investigações processos de avaliação de políticas educacionais centrando-se nos participantes. Queiroz (2018) entrevistou e aplicou questionários *online* junto aos sujeitos de sua pesquisa. Ela

incluiu em sua pesquisa os gestores, os coordenadores, os professores e os estudantes que estiveram envolvidos nos projetos subsidiados pela Chamada Pública Meninas *STEM* (BRASIL, 2013) no estado da Paraíba. Assim como Bonatto (2019), também optou por coletar dados junto a todos os sujeitos envolvidos na implementação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015).

A opção de Queiroz (2018) e Bonatto (2019) por desenvolver a avaliação centrando-se nos participantes demonstra-se coerente com as opções epistemológica explicitadas em suas pesquisas. E, para além do objeto da avaliação, esta abordagem atenta-se para a dinâmica da conjuntura social, do campo acadêmico e do *lócus* de pesquisa.

Nos estudos de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), há a indicação de que a avaliação centrada nos participantes emergiu da crítica às abordagens de avaliação orientadas pelo paradigma objetivista. A proposta de uma avaliação de política educacional centrada nos participantes distancia-se da preocupação em definir e classificar objetivos, por meio da sofisticação técnica dos sistemas de avaliação. Ela almeja o real conhecimento do contexto no qual se insere a política educacional por meio da reflexão da complexidade do elemento humano na atuação da política.

Queiroz (2018) elencou a análise de conteúdo de Bardin (1977) e o *software* Iramuteq para analisar os dados coletados junto aos sujeitos de pesquisa. Enquanto Bonatto (2019) empregou a Análise Arqueológica do Discurso (FOUCAULT, 2012) para analisar os dados empíricos. Bonatto (2019) também utilizou *software* Iramuteq em suas análises, no entanto, diferente de Queiroz (2018), este *software* foi empregado somente na análise das produções acadêmicas que compuseram a revisão de literatura.

Os instrumentos de coleta de dados e as opções de análise dos dados coletados elencados por Queiroz (2018) e Bonatto (2019) demonstraram-se capazes de desvelar as dinâmicas entre as políticas, as instituições e os sujeitos na implementação das políticas educacionais avaliadas no contexto da prática. A avaliação centrada nos participantes demonstrou que os processos de avaliação foram conduzidos pelas autoras pautando-se em princípios democráticos e participativos. Além disso, a utilização de diferentes fontes e de um arcabouço

teórico pluralista possibilitou a triangulação de dados e de diálogos teóricos que fornecem uma análise coerente da realidade brasileira.

Em suas teses, Queiroz (2018) e Bonatto (2019) apresentaram uma revisão de literatura de acordo com seus respectivos temas de pesquisa. Ambas abordaram a questão de gênero no mapeamento das produções científicas brasileiras e chegaram à mesma conclusão: a produção acadêmica brasileira a respeito da interseção de gênero e a avaliação educacional é incipiente. As autoras argumentam que a produção acadêmica na temática é escassa, porque no país as políticas de transversalidade de gênero são recentes. Elas apontam a necessidade de maior ênfase à problemática de gênero no âmbito da educação para que se desenvolvam mais pesquisas no país com o enfoque de gênero.

Como mencionado anteriormente, o fenômeno de gendramento foi indicado nas pesquisas de Queiroz (2018) e Bonatto (2019), porém sem um maior aprofundamento da questão. Pela análise das produções acadêmicas destas autoras evidencia-se que o fenômeno de gendramento consiste em uma possibilidade de maior exploração no âmbito da avaliação de políticas educacionais e, por esse motivo, a próxima seção desta revisão apresenta uma discussão desta questão.

3.3 A RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE GENDRAMENTO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE ABORDAM AS QUESTÕES DE GÊNERO

Na seção anterior é possível observar que Queiroz (2018) e Bonatto (2019) compreendem o conceito de gênero por meio de teorias estruturalistas. Nesse sentido, as autoras destacam as questões e a desigualdade de gênero na implementação das políticas educacionais avaliadas. Apesar das duas autoras referirem o fenômeno de gendramento no âmbito das políticas educacionais, ambas não aprofundaram o debate a respeito deste importante aspecto da estrutura social ocidental e, sendo assim, esta seção irá explorar alguns aspectos para futuras análises.

O adjetivo “gendrado”, de acordo com Lauretis (1994, p. 206), é utilizado para designar “marcado por especificidades de gênero”. Sendo assim, compreende-se que tudo que é designado como gendrado foi cindido por especificidades de gênero,

(re)produzindo um discurso sexista de sujeição e de relações hierarquizadas de gênero. Tal adjetivo também denota o movimento, a dinâmica social, que imprime a algo uma especificidade de gênero assim como esse 'algo' também imprime no gênero suas características.

Por meio da análise das teses de Queiroz (2018) e Bonatto (2019), compreende-se que não há espaço, tempo e/ou sujeitos neutros em relação ao gênero. Não é possível advogar a existência de um gênero nulo ou da inexistência da incidência do gênero no espaço e nas interações sociais. Assim como a avaliação de políticas públicas é uma atividade marcadamente política, pois incide sobre a vida pública com potencialidade para reorientá-la, é também o gênero enquanto promotor do fenômeno de gendramento. E, nesse sentido, a discussão de gênero no âmbito da Avaliação Educacional pode contribuir para sua melhoria e democratização.

Lauretis (1994) tece, em seu estudo, uma desconstrução das questões subjetivas do e no gênero rompendo com as representações dos binarismos do sexo e de gênero e com o essencialismo feminino que vincula a identidade feminina ao oposto do masculino. Para esta autora, as relações de poderes entre e intragênero se auto-representam, pois ao se construírem se desconstroem, não havendo a possibilidade de ficar fora do gênero para dialogar sobre gênero. Em outras palavras, o sujeito, o tempo e o espaço em que se desenvolve um debate acerca das questões de gênero exprimemos pontos de interseções tanto de dentro quanto de fora do gênero. A esse respeito, Magnabosco (2003) sinaliza que as diferenças entre os gêneros:

[...] não são apenas diferenças que fazem diferenças, mas diferenças que, por nos colocarem dentro dos discursos, nos permitem também estarmos fora deles, para tentarmos compreender e criticar sobre outras posições de enunciações, que não as do par masculino/feminino. Pensamos ser essa a diferença do que a autora chama de representação ideal por construções teóricas e as relações reais motivadas pelas próprias contradições da cultura (MAGNABOSCO, 2003, p. 423).

E, nesta perspectiva, "as mulheres se situam tanto dentro quanto fora do gênero, ao mesmo tempo, dentro e fora da representação" de gênero (LAURETIS 1994, p.218). Sendo assim, as representações de gênero ultrapassam os limites

polarizados que enquadram ou excluem um sujeito. Como bem complementa Magnabosco (2003, p. 423):

Ao se situarem dentro e fora, caem por terra as noções de representações de origem, ou seja, todas aquelas que usam de caracteres físicos, espaciais, discursivos e psicológicos para enquadrar ou excluir o sujeito, pela diferença de apenas dois pólos. Nem enquadrar, nem excluir, mas enquadrando, aceitando e trans-formando, gendrando e en-gendrando discursos, corpos, linguagens etc. Assim, não mais negar ou essencializar o gênero, mas vivê-lo com todas as suas contradições, ideologias, relações de poder, para aí detectar os excessos e as faltas que nos dizem, não das representações, mas dos irrepresentáveis.

Para além do exposto, na sociedade ocidental, o sujeito é sexuado a partir da distinção de seu sexo ainda na gestação ou na ocasião de seu nascimento. A partir desta diferenciação o corpo sexuado inicia sua adequação ao comportamento que é socialmente esperado, e de prestígio, em uma compreensão binária: de ser mulher ou de ser homem. Essa regulação social consiste em gendramento e são, na maioria das vezes, tão sutis que até passam a impressão de naturalidade. Nesta dinâmica social o gênero consiste em:

[...] uma instituição que determina os padrões de expectativa dos indivíduos, que regula os processos sociais da vida cotidiana, que está integrada às formas mais importantes da organização de uma sociedade, ou seja, economia, ideologia, família e política, e que, além disso, constitui uma variável importante por si só (LORBER, 1991, p. 41).

Por meio da compreensão do fenômeno de gendramento é possível integrar às pesquisas que discutem as questões de gênero uma crítica atualizada à leitura da sociedade ocidental do tempo presente, distanciando-se dos essencialismos e da polarização entre homem e mulher. Esta perspectiva de análise de gênero não se caracteriza como sexista e elitista, pois tem em consideração que a identidade de gênero vincula-se às questões de classe e étnicas.

A partir dessas fundamentações, compreende-se que as políticas públicas também são passíveis de gendramento. Isto é, é possível realizar uma avaliação ou uma análise de política educacional delineada para a apreensão do fenômeno de gendramento que incide sobre ela.

Considerando que o objeto de avaliação foi uma política educacional nas teses analisadas na presente revisão de literatura, se apresenta, neste momento,

algumas evidências genéricas que indicam a possibilidade de avaliar uma política indicando a incidência de gendramento.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – (IBGE, 2019), no Brasil o número de mulheres é superior ao de homens: 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Esses percentuais não são evidenciados na distribuição das cadeiras na câmara dos deputados, por exemplo, uma das instituições mais importantes da instância legislativa brasileira. Dentre os 513 deputados somente 77 deles são mulheres (BRASIL, 2020a). Dentre os 11 cargos da Mesa Diretora, incluindo os suplentes, somente dois são ocupados por deputadas (BRASIL, 2020a). Na câmara há 25 comissões permanentes e apenas quatro delas, um percentual de 16%, são presididas por mulheres no ano de 2019 (BRASIL, 2020a).

No Senado a representatividade das mulheres também é baixo: somente 12 senadoras dentre os 81 sujeitos eleitos. Para além do exposto, no governo de Jair Bolsonaro a representatividade feminina tem um percentual de 9%, com apenas duas mulheres dentre os 22 ministros.

Não foram encontrados dados a respeito da população em função do gênero declarado. No Censo Demográfico 2010, desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 60.002 brasileiros declararam morar com cônjuge do mesmo sexo. Este número corresponde a um percentual de 0,03% do total da população do país (três a cada grupo de 10 mil sujeitos). Também não foram encontrados dados a respeito da representatividade LGBT no poder legislativo brasileiro.

Os dados apresentados acima possibilitam a reflexão da incidência das mulheres na população do país, assim como no poder legislativo. À primeira análise, a respeito do fenômeno de gendramento em interseção com as políticas públicas, indica-se sumariamente: a invisibilidade da diversidade de gênero, pois a população brasileira é estatisticamente tratada somente em função do gênero binário homem/mulher; a maioria da população do país é do sexo feminino; a maioria da população brasileira declara morar com cônjuge do sexo distinto (essa estatística não foi atualizada desde então); a representatividade legislativa no Brasil em sua grande maioria é composta por homens heterossexuais.

A apreensão simplista de tais dados já suscita a possibilidade de análise da incidência de gendramento em uma política educacional brasileira. Tanto Queiroz (2018) como Bonatto (2019) se apropriam da compreensão do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores (1994). Neste ciclo a análise de uma política educacional contempla cinco etapas: contexto de influência, contexto da produção do texto, contexto dos resultados ou efeitos, contexto da prática e contexto da estratégia política. Nesta perspectiva, é possível visualizar a possibilidade de inserir o fenômeno de gendramento em cada etapa do ciclo de políticas.

Fica clara a invisibilidade da complexidade do agir humano em função de sua sexualidade, bem como a desigualdade de gênero na representatividade do poder legislativo brasileiro. Diante delas, questiona-se: um legislativo composto por homens heterossexuais é capaz de formular e implementar uma política neutra em função do gênero? Ou, ainda, uma política com *design* inclusivo em função da diversidade de gênero? Como seria possível esse trabalho do legislativo sem ao menos dispor de uma estatística populacional atualizada a respeito da diversidade de gênero da população brasileira?

Tais questões implicam uma leitura crítica da realidade social no tempo presente, capaz de interpretar as relações de gênero e refletir sobre a incidência dessas relações no âmbito das políticas educacionais, em todos os seus contextos. Considerando a existência gendrada de homens e mulheres na sociedade do tempo presente, bem como os valores sociais que são atribuídos às suas diferenças, se faz necessário problematizar e explorar a desigualdade entre homens e mulheres.

Como orienta Lorber (1991), o processo de gendramento é tão antigo, expansivo, constante e profundo que raramente é identificado, examinado ou resistido, até mesmo no âmbito acadêmico. A dinâmica social deste processo faz parecer que as diferenças sexuais são naturais. Considerando que as prescrições de gênero estão presentes nos corpos, símbolos, tempos, espaços, discursos, imagens e objetos nas relações sociais cotidianas, para a compreensão do fenômeno de gendramento, bem como sua incidência sobre as políticas educacionais, se faz necessário transversalização de gênero em pesquisas que tem como objeto de estudo uma política educacional.

Optar pela realização de uma pesquisa que interseccione a avaliação de política educacional com a abordagem de gênero destacando o fenômeno de

gendramento consiste em um compromisso acadêmico e ético complexo e desafiador. No entanto, a missão uma vez realizada irá desvelar uma análise inédita e original da realidade social no âmbito da avaliação das políticas educacionais e com grande possibilidade de contribuir para um *design* de avaliação de políticas mais inclusivo e democrático.

A busca por publicações acadêmicas que interseccionam a avaliação de uma política educacional e gênero foi realizada em diversos bancos de dados e com um recorte temporal amplo, no entanto foram encontradas somente duas teses para a realização da revisão sistemática de literatura. Diante de tal escassez de produções, há a necessidade do desenvolvimento de estudos exploratórios acerca desta temática considerando suas atribuições acadêmica, social e política.

A presente revisão de literatura analisou as teses de Queiroz (2018) e Bonatto (2019), desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, respectivamente, no estado da Paraíba e no estado do Paraná. As duas pesquisadoras realizaram a avaliação de uma política educacional com vistas às questões de gênero.

Por meio da análise, observou-se que as teses apresentam muitas semelhanças em seus designs de pesquisas. Dentre as semelhanças destacam-se a caracterização da pesquisa; os procedimentos e instrumentos para coleta de dados; a forma como as pesquisadoras organizaram a análise dos dados empíricos; e a vigilância ética na pesquisa.

O percurso metodológico empregado pelas autoras demonstrou-se coerente com a natureza do objeto de estudo, delineando-se por meio da abordagem qualitativa com perspectiva epistemológica dialógica e crítica. Na tese de Bonatto (2019), o enfoque consiste na etapa de implementação, enquanto na de Queiroz (2018), além da implementação, o enfoque abrange, também, a etapa resultados. As duas pesquisadoras desenvolveram suas pesquisas centrando-se nos participantes. A fundamentação teórica e a análise de dados das pesquisas integraram a teoria da avaliação, a teoria da política e a teoria das Ciências Sociais.

Tais aproximações explicitam uma coerência epistemológica entre as pesquisadoras no desenvolvimento de suas respectivas investigações. Esta coerência pode ser decorrente do fato de suas produções acadêmicas comporem o

quadro de publicações de um recorte temático muito específico: a interseção entre gênero e avaliação de políticas educacionais.

Para além do exposto, as teses analisadas fornecem contribuições importantes ao campo teórico da Avaliação Educacional devido ao modo como articulam a reflexão empírica entre política educacional e gênero, bem como pela qualidade atribuída pelo rigor metodológico empregado.

Tanto Queiroz (2018) como Bonatto (2019) realizaram por meio de suas pesquisas processos de avaliação de políticas educacionais com caráter sexista. Isto é, o público-alvo da política avaliada foi especificado em função do gênero. A política educacional avaliada por Queiroz (2018), a Chamada Pública Meninas *STEM* (BRASIL, 2013), tem como público-alvo as mulheres no intuito de possibilitar o acesso e incentivá-las a ingressar em carreiras na área de tecnologias, engenharias e matemática. Na avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), Bonatto (2019) focou especificamente em sua implementação em instituições penais para a população penitenciária feminina.

Como pode ser evidenciado nas teses analisadas nesta revisão de literatura, diferentemente do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), a Chamada Pública Meninas *STEM* (BRASIL, 2013) se originou de lutas sexistas, especificamente do movimento feminista, tendo em seu escopo um corpo discursivo direcionado às mulheres. Apesar das instituições penais no Brasil organizarem a população penitenciária em função do sexo (feminino e masculino), Bonatto (2019) destaca que no corpo discursivo das políticas educacionais para esta população não há direcionamentos no mesmo sentido.

Por fim, as teses de Queiroz (2018) e Bonatto (2019) apontaram muitas dificuldades na implementação das políticas educacionais por elas avaliadas. Dentre elas destacaram-se a falta de investimentos na infraestrutura institucional e a falta de capacitação humana para a atuação da política no contexto da prática. No entanto, devida à especificidade das pesquisas desenvolvidas pelas autoras, se evidenciam, também, muitas possibilidades.

Apesar das duas autoras referirem o fenômeno de gendramento no âmbito das políticas educacionais, ambas não aprofundaram o debate a respeito deste importante fenômeno da estrutura social ocidental. E, sendo assim, aprofundar a análise acerca deste fenômeno no âmbito da avaliação das políticas educacionais é

uma das possibilidades para explorar em pesquisas futuras, bem como em potencial de contribuição para uma atualização do campo da Avaliação Educacional.

No próximo capítulo, apresenta-se o modo como as questões de gênero estão implicadas na análise dos resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

CAPÍTULO 4 A INCIDÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015): CONDIÇÕES ESTRUTURAIS, GENDRAMENTO E AÇÕES POLÍTICAS

Concorda-se com Fernandes (2018, p. 56) ao afirmar que: “a avaliação de programas e de políticas públicas é uma atividade marcadamente política, porque interfere e intervém na vida pública, podendo contribuir para a sua transformação, melhoria e democratização”. Avaliar é uma ação política. Nesta perspectiva, propor e incentivar a incidência das questões de gênero na avaliação de políticas educacionais corresponde a uma posição política crítica, progressista e integrativa.

Ao avaliar o PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), uma das limitações da política que emergiu de modo sobressaliente refere-se especificamente às questões de gênero, uma vez que a execução penal brasileira se materializa em instituições penais sexistas. Considerando a segregação da população penitenciária em função do sexo biológico, pela avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) constatou-se que, apesar de haver muitas diferenças entre as instituições femininas e masculinas, as condições do aprisionamento no estado do Paraná carecem de necessidades tão básicas para abrigar seus internos que as questões de gênero não são evidenciadas, caracterizam-se como um “*plus*”, como algo supérfluo diante de necessidades mais urgentes no contexto penitenciário.

Em coerência com a priorização das necessidades humanas em uma instituição de aprisionamento, concorda-se que garantir o acesso à alimentação de qualidade, por exemplo, na hierarquia do atendimento às necessidades é prioritário em detrimento da promoção de um debate institucional a respeito das questões de gênero. No entanto, se faz necessária a compreensão da dimensão estrutural das questões de gênero na seara da justiça, da segurança e da administração penitenciária implicada no aprisionamento feminino.

O processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) desvelou a falta da compreensão de que em nossa cultura todos os aspectos da sociabilidade são gendrados. Como o gênero é uma das formas pelas quais se exprime a subjetividade, ele permeia todos os aspectos da sociabilidade. A sociabilidade é cindida pelo gênero e, conseqüentemente, ele está no bojo de todas as políticas, instituições, bem como nas ações e em todos os aspectos do agir humano.

Atualmente, em nossa cultura prevalece entre os sujeitos a compreensão de que há dois gêneros, feminino e masculino, os quais dispõem uma rede de comportamentos esperados, de prestígio e estigmatizados em função desta divisão binária sobre todos os aspectos da vida de um indivíduo. Sendo assim, as políticas e as instituições não são impermeáveis a esta rede. Elas são orientadas e funcionam, também, em função do gênero.

Neste trabalho expõe-se a forma como as questões de gênero são relevantes ao direcionamento de uma avaliação de política educacional orientado por/para uma agenda social, assim como para a análise de seus resultados. Por meio dos resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), finalizada em 2020, indica-se a incidência das questões de gênero no aprisionamento feminino. A compreensão desta incidência é complexa, pois abrange a estrutura social, o contexto da criminalidade e o da integração social.

As questões de gênero caracterizam-se como um componente da estrutura social. Ao serem abordadas de modo crítico e progressista no âmbito das políticas educacionais podem trazer avanços na promoção da equidade e da justiça social. E, como já mencionado anteriormente, sendo a avaliação uma ação intrinsecamente política, ao incidir sobre as questões de gênero promove avanços tanto no contexto do objeto avaliado quanto no contexto teórico da Avaliação Educacional.

Neste estudo, a relevância de abranger a categoria de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social consiste na compreensão de que as questões de gênero são de ordem estrutural na sociedade em que experimentamos.

Problematizar na atualidade a incidência das questões de gênero por meio de processos de avaliação de políticas educacionais consiste na possibilidade de inserir mais uma contribuição social aos resultados de uma avaliação, bem como ao uso destes resultados. Entende-se que este debate no campo teórico da Avaliação Educacional pode ser capaz de promover uma atualização na perspectiva sociológica da avaliação, pois por meio de um processo de avaliação será possível determinar o valor que uma dada política educacional tem à incidência (ou não) das questões de gênero.

Considerando a assimetria das condições de acesso à educação na conjuntura social da qual emergiu o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), assim como

as questões de gênero que emergem da peculiaridade inerente à condição de privação de liberdade, a análise dos resultados da avaliação do Plano paranaense foi delineada de modo a ultrapassar o reducionismo analítico ao englobar as especificidades de gênero na garantia do acesso à educação.

Para demonstrar esta possibilidade de atualização no campo da Avaliação Educacional, serão analisados os resultados de um processo de avaliação, orientada por/para uma agenda social: o da Política Estadual de Educação – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015).

Para esta feita, este capítulo foi organizado em 2 seções: a primeira, denominada, “Contextualização do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015)”, contextualiza o processo de avaliação do Plano paranaense, finalizado em 2020; e a segunda, “As peculiaridades das questões de gênero no acesso à educação em instituições penais femininas de regime fechado”, problematiza as questões de gênero implicadas ao acesso à educação no contexto paranaense das penitenciárias femininas de regime fechado.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015): ORIGEM DOS DADOS ANALISADOS

Para contextualizar sumariamente esta política faz-se necessário alguns esclarecimentos a respeito do desenvolvimento do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), uma vez que se expõe a análise de seus resultados. Os dados aqui analisados são oriundos de um estudo mais amplo, realizado enquanto pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação de Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no período entre os anos 2015 e 2020.

A PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) consiste em uma política estadual que subsidia o acesso à Educação Básica e Profissionalizante à população penitenciária paranaense. O processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) abrangeu a etapa de implementação desta política, especificamente no contexto de aprisionamento feminino em regime fechado. Somente os presos que cumprem pena em regime fechado, que estão institucionalizados em uma prisão, frequentam a

escola instituída na prisão, nos demais regimes de pena os apenados estudam em escolas regulares.

O percurso metodológico do processo de avaliação delineou-se pela abordagem qualitativa com perspectiva epistemológica dialógica e crítica. Foi centrado nos participantes, isto é, as principais fontes de dados a respeito do contexto da prática da política foram seus agentes institucionais: as internas; os professores; as agentes penitenciárias; e os gestores.

O universo da pesquisa de campo compreendeu todas as instituições penais femininas de regime fechado do Paraná: a Penitenciária Feminina do Paraná – PFP (Piraquara); e o Centro de Reintegração Feminino – CRESF (Foz do Iguaçu). No entanto, a PFP interrompeu sua participação na pesquisa e ela só foi desenvolvida na íntegra no CRESF.

No presente estudo foram analisados os dados das entrevistas realizadas com as internas do CRESF no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). Optou-se pela análise das entrevistas das internas, somente, pois o objetivo deste estudo é demonstrar a relevância da incidência das questões de gênero no processo de avaliação. E, sendo assim, estes dados mostram-se suficientes para iniciar a reflexão e a compreensão da condição estrutural e da incidência política destas questões. Considerando que o tensionamento desta temática é incipiente no âmbito da Avaliação Educacional, neste momento esta abordagem de dados mostra-se a mais conveniente.

Os dados analisados foram coletados por meio de entrevista realizadas no CRESF, em julho de 2018. Foi utilizado um roteiro semiestruturado como instrumento de coleta de dados, desenvolvido pelas pesquisadoras. Não foi autorizado o registro audiovisual das entrevistas, sendo realizado manualmente, por meio de texto, no momento da entrevista. Foram entrevistadas dez internas, as quais foram indicadas pela própria instituição.

O projeto de pesquisa que subsidiou o processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi encaminhado ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável (CEP 3.234.260).

Considerando o contexto do aprisionamento feminino no Paraná e suas condições de acesso à educação, ao incidir sobre as questões de gênero a perspectiva de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) tem em consideração:

a natureza política da avaliação; a vigilância ética; os valores democráticos; a promoção da justiça e da equidade no acesso à educação; a apreensão do contexto da prática da política.

Na próxima sessão, por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas com as internas, apresenta-se o modo como as questões de gênero permeiam e estão implicadas no contexto do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) e a maneira como são abordadas na análise dos resultados de sua avaliação.

4.2 AS PECULIARIDADES DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ACESSO À EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PENAIS FEMININAS DE REGIME FECHADO

Como a prisão é uma instituição sexista, que é seccionada em instituições femininas e masculinas, emergiu deste contexto a necessidade (não a preferência) de abranger as questões de gênero no processo avaliativo do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). Não seria possível, nem prudente, ignorar as questões de gênero neste processo de avaliação.

Nesta seção problematizam-se as questões de gênero implicadas ao acesso à educação no contexto paranaense das penitenciárias femininas de regime fechado. A apresentação destas análises está organizada em tópicos que relacionam as questões de gênero em função: do conteúdo discursivo do PEESPP; do perfil da população penitenciária feminina paranaense; e a tipificação dos crimes que levam ao aprisionamento de mulheres no Paraná.

4.2.1 Texto e Gênero no PEESPP

Os resultados da avaliação evidenciaram que somente as instituições separam os presos de acordo com seu sexo biológico, uma vez que as disposições políticas são alheias a esta segregação, não havendo nelas um corpo discursivo específico em função do sexo. Ao se debruçar ao arcabouço normativo do sistema penitenciário brasileiro, observou-se que somente um gênero é privilegiado na redação destas legislações (BONATTO, 2019).

Ao analisar o conteúdo textual do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) evidencia-se que em suas disposições a população penitenciária feminina não é mencionada

com um corpo discursivo próprio. O processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) indicou que esta é uma característica de todos os marcos normativos brasileiros que dispõem sobre o acesso à Educação na Prisão no Brasil (BONATTO, 2019).

Isto é, não se evidencia no âmbito destas políticas a elaboração de um discurso original pensado a partir da realidade das especificidades da população penitenciária feminina. Nesta gestão de políticas educacionais para a população penitenciária fica evidente a compreensão da existência de dois gêneros: masculino e feminino, sendo o primeiro a direcionar as tendências de *desing* das políticas públicas (BONATTO, 2019). A este respeito, Silva (2010, p. 33) orienta que:

É preciso considerar também que as práticas educativas da sociedade civil em relação à educação e, em especial, nos espaços de privação de liberdade, precisam ser tratadas na lógica da construção de políticas públicas de qualidade, as quais abordem a questão das desigualdades social, econômica e política e das discriminações étnico-raciais e de gênero, flagrantemente observadas junto à população encarcerada.

Dentre as dez internas entrevistadas, somente uma concluiu os estudos por meio do acesso à educação na instituição penal. Ela referiu que a condição de privação de liberdade possibilitou a conclusão dos estudos, pois quando estava em liberdade a família era sua prioridade e, sendo assim, seu tempo era dedicado ao cuidado da casa e dos filhos, impossibilitando sua escolarização.

Suas afirmações destacam as dificuldades ao acesso à educação das mulheres que se dedicam aos cuidados domésticos e familiares. Para as internas, a ausência das responsabilidades no cuidado diário da casa e da família é uma vantagem diante da oportunidade de estudar na prisão. No entanto, o empecilho na prisão refere-se a ter que optar entre trabalhar e estudar.

Para além do exposto, a ordem do discurso dos sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática indica a mesma tendência. Apesar de trabalharem no contexto de uma instituição penal feminina, não se apresenta uma demarcação específica a respeito das especificidades de gênero na formação discursiva.

As internas também destacam a inadequação da instituição em relação às necessidades da mulher. Cinco das dez internas entrevistadas avaliou o CRESF como regular neste quesito. Ao justificar a avaliação, mencionaram os seguintes aspectos que precisam ser melhorados: o acesso à saúde, pois não há assistência

médica e farmacêutica suficiente; o acesso à educação, referindo-se à necessidade de melhorias no cronograma das atividades educacionais, pois devido aos horários as internas precisam optar por trabalhar ou estudar e diante da possibilidade do pecúlio¹¹ elas optam por estudar; acesso ao trabalho, referindo-se ao aumento de vagas nos canteiros de trabalho, não há trabalho para todas as internas que desejam trabalhar; uma das internas referiu que a instituição parece um depósito de pessoas. Dentre as demais internas, quatro avaliaram a instituição como boa e uma como excelente.

A priorização do trabalho em detrimento do estudo pelas internas é justificada, de acordo com as entrevistas, pela necessidade de auxiliar a família financeiramente. Dentro e fora da prisão, as mulheres têm uma responsabilidade exacerbada em relação à família e “além disso, os presos masculinos contam sempre com o apoio externo das mulheres (mães, irmãs, esposas e ou companheiras) ao tempo que as mulheres presas são abandonadas pelos seus companheiros e maridos” (BRASIL, 2008, p. 10). A realidade da população brasileira revela que:

As mulheres são mais abandonadas do que os homens quando vão para a prisão, poucas recebem visitas dos companheiros, ao contrário dos homens que, em sua maioria, são regularmente visitados. Um número significativo de mulheres não recebe qualquer tipo de visita (BRASIL, 2008, p. 25).

As internas entrevistadas referiram que o horário do trabalho e o horário das aulas coincidem e, por necessidade, optam pelo trabalho. Elas afirmaram que se houvesse possibilidade estudariam, além de trabalhar, por considerarem importante o acesso à educação na prisão para a ressocialização, referindo que esse acesso possibilita maiores chances de um emprego e uma vida diferente ao retornarem à sociedade.

¹¹A remição pelo trabalho, prevista na LEP, possibilita ao preso um dia de pena a menos a cada três dias de trabalho. Além disso, o trabalho na penitenciária pode ser remunerado, de acordo com o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, aprovado pelo Decreto Estadual nº. 1276 de 31 de outubro de 1995, em coerência com a LEP, seu Título V que dispõe a respeito do trabalho, especificamente que: “§ 2º - A remuneração aos presos e internados deverá possibilitar a indenização pelos danos causados pelo crime, aquisição de objetos de uso pessoal, ajuda à família e constituição de pecúlio que lhe será entregue quando colocado em liberdade” (PARANÁ, 1995, *online*). O valor recebido é estipulado em função da natureza do trabalho e é pago por meio do Fundo Penitenciário.

Mesmo em situação de privação de liberdade as mulheres ainda mantêm suas responsabilidades com a família e para algumas destas mulheres o pecúlio consiste na única renda de sua família.

Antes de serem presas, moravam com seus filhos e filhas - categoria que é reduzida para os homens, que em sua maioria vivia com a mãe ou cônjuge, reafirmando o que ocorre fora dos muros: o ônus da criação dos filhos recai sobre as mulheres [...] Quando do encarceramento da mulher encontramos um percentual expressivo de filhos sob a tutela de avós maternos, o que indica que a criação dos filhos das detentas acaba recaindo mais sobre sua família que sobre a do companheiro (BRASIL, 2008, p. 25).

Esta responsabilidade diante das demandas familiares é uma característica das famílias brasileiras, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo IBGE em 2019 revela que a mulher ainda caracteriza-se como a principal responsável pela demanda de afazeres domésticos no Brasil. Os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019) revelam que 146,7 milhões de pessoas, ou o correspondente a 85,7% da população, realizaram afazeres domésticos no Brasil, em 2019, com participação significativa das mulheres, um percentual de 92,1%, enquanto os homens correspondem a um percentual de 78,6%.

Os dados apontam que as mulheres dedicam 21,4 horas semanais às tarefas domésticas, enquanto os homens destinam apenas 11,0 horas. A PNAD Contínua (IBGE, 2019) aponta, ainda, que as mulheres com trabalho remunerado dedicaram, em média, 8,1 horas a mais às tarefas domésticas que os homens empregados.

Diante do exposto, é possível compreender as demandas sociais atribuídas ao gênero feminino no que diz respeito às atividades domésticas. Os dados do IBGE mencionados indicam uma desigualdade de gênero que se mostrou relevante ao acesso à educação – dentro e fora de uma prisão –, de acordo com a formação do discurso das internas. Considerando o caráter sexista das instituições penais, as políticas educacionais no âmbito penitenciário teriam sua capacidade de ser socialmente útil aumentada se tivessem em conta estas especificidades de gênero da população penitenciária.

De acordo com Lemgruber (1993), para a compreensão da criminalização feminina no tempo presente se faz necessário atentar-se ao fato que a mulher

reclusa é considerada como transgressora da ordem na família e da ordem na sociedade, pois seu papel de mãe e esposa é abandonado.

As atribuições ao gênero feminino em relação ao estudo e ao trabalho (remunerado e não remunerado) em nossa sociedade caracterizam-se como dados relevantes no âmbito das políticas públicas. Levar em consideração tais características consiste em uma ação inteligente, e que promove a equidade, diante da necessidade de suprimir um problema social especialmente quando se trata de uma política para uma instituição sexista.

Outro aspecto relevante no que diz respeito à incidência das questões de gênero no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) se refere especificamente à dinâmica da população penitenciária no Brasil. Este aspecto será abordado a seguir.

4. 2. 2 Dinâmica da População Feminina Encarcerada no Brasil

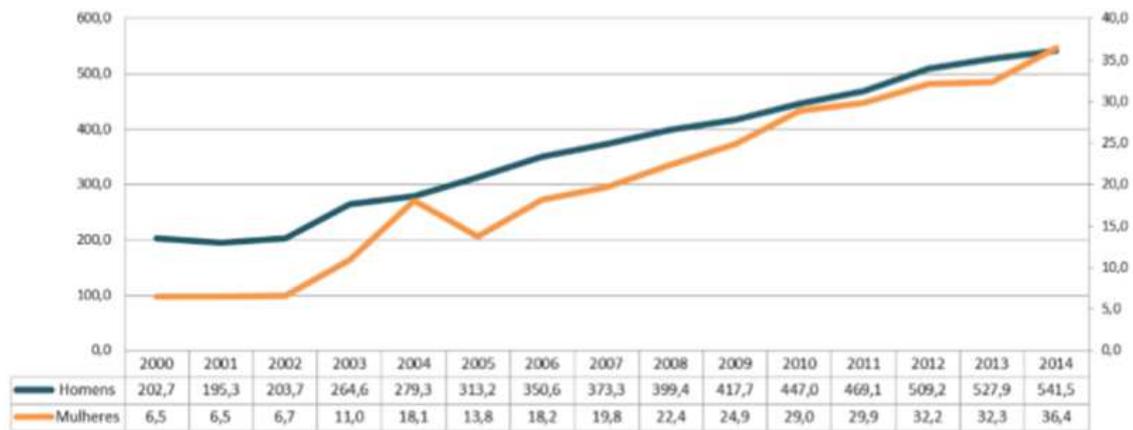
Seguindo a tendência dos países da América Latina, o Brasil apresenta um crescimento anual no índice de sujeitos em situação de privação de liberdade (JULIÃO, 2009). De acordo com o InfoPen (BRASIL, 2014)¹², no período entre os anos 2000 e 2014, houve um crescimento de 567,4% da população penitenciária feminina brasileira. Um aumento muito maior que a média de crescimento masculino que, no mesmo período, foi de 220,20%.

No mesmo sentido, neste período, os dados publicados pelo InfoPen evidenciam que a taxa de aprisionamento de mulheres aumentou 460% tendo um aumento muito mais expressivo que o aumento da taxa geral de aprisionamento no país, considerando homens e mulheres, que corresponde a 119%.

Na Figura 1 é possível observar uma curva ascendente do crescimento da população penitenciária no país. Verifica-se que em 2000 para cada 100 mil mulheres, 6,5 estavam presas e, após 14 anos, tem-se a taxa de 36,4 mulheres presas para cada 100 mil mulheres (BRASIL, 2014).

¹²A referência exclusiva de alguns dados que são referentes à primeira edição do documento “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen – Mulheres” (INFOPEN, 2014) é justificada pelo fato de não haver a atualização das informações referidas na publicação da segunda edição em 2018.

Figura 1 – Comparação da evolução da taxa de aprisionamento de homens e mulheres por 100 mil habitantes (2000-2014)



Fonte: InfoPen (BRASIL, 2014, p. 11).

Estes dados revelam uma realidade alarmante: um crescimento maior da população penitenciária feminina em detrimento da masculina. Para compreender este cenário se faz necessária a realização de estudos sociológicos a respeito das motivações das prisões e sua relação com o aumento exacerbado do encarceramento feminino.

Apesar das estatísticas indicarem um aumento mais expressivo e acelerado da população penitenciária feminina no país, o relatório final do trabalho interministerial da Secretaria Especial de Políticas das Mulheres (SEPM) e do Ministério da Justiça sobre a reorganização e reformulação do Sistema Prisional Feminino, publicado em 2008 indica que a prioridade na distribuição dos recursos são as instituições penais masculinas. De acordo com o relatório, às instituições femininas são destinadas as sobras das instituições masculinas.

De acordo com o relatório final do Grupo de Trabalho Interministerial de Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino, desenvolvido por órgãos do Governo Federal, a população penitenciária feminina quase sempre ocupa prédios públicos reformados. O que chama a atenção é que, de acordo com o relatório, estes prédios foram desocupados por serem considerados inadequados por questões de salubridade (BRASIL, 2008).

Para além do exposto, há fatores peculiares que contribuem para a compreensão da dinâmica do encarceramento feminino na atualidade. As questões de gênero imprimem características ao aumento do encarceramento feminino, assim como este último também se transfere às questões de gênero. De acordo com

Goldberg e Kremen (1990), autoras estadunidenses, destacam-se três fatores no aumento da população penitenciária feminina: a entrada da mulher no mercado de trabalho; a condição econômica das mulheres responsáveis pelo sustento da família (as ditas 'chefes de família'); as políticas de repressão ao tráfico de drogas.

A análise destes fatores mostra que há uma relação entre eles, principalmente de ordem econômica. A entrada da mulher no mercado de trabalho ocorreu, e ainda ocorre, de modo desigual. Tida como seara masculina, o mercado de trabalho oferece uma remuneração menor às mulheres em detrimento dos homens.

Outro fenômeno social indicado por Goldberg e Kremen (1990) que contribui para o encarceramento feminino caracteriza-se pela pobreza no mundo atingir, cada vez mais, as mulheres que se sustentam e/ou sustentam suas famílias sozinhas. O que as autoras denominam de "feminização da pobreza". A maior parte do trabalho não remunerado é realizado pelas mulheres, assim como são elas que endossam a economia informal.

Por fim, há maior repressão aos crimes relacionados ao tráfico de drogas enquanto políticas de estado caracterizam-se como uma resposta ineficaz à expansão do mercado ilegal de drogas: a repressão não é capaz de diminuir a venda e o consumo de drogas, bem como reproduz um aprisionamento estereotipado das classes sociais mais vulneráveis, que é o caso das mulheres.

Este cenário é o mesmo evidenciado no Brasil. As mulheres correspondem à maioria entre as pessoas em idade de trabalhar, um percentual de 52,6%, de acordo com a PNAD Contínua (IBGE, 2019). No entanto, entre as pessoas ocupadas a predominância é de homens, um percentual de 55,9%.

A subocupação atinge de forma mais acentuada as mulheres, as pessoas que se declaram pretas ou pardas e os trabalhadores jovens. Na categoria mulher de 14 a 29 anos a taxa de desocupação atingiu o nível mais alto dentre todos os grupos populacionais, com um percentual de 33,4% (IBGE, 2019).

Soma-se à desigualdade de gênero no mercado de trabalho a desigualdade de gênero no acesso à educação. Os dados do IBGE (2019) a respeito da escolarização da população brasileira indicam que mais da metade dos adultos, um percentual de 51,2% ou 69,5 milhões deles, não concluíram o Ensino Médio.

Em 2019, pela primeira vez, a PNAD Contínua divulgou dados sobre a evasão escolar no Brasil. Esses dados indicam que no país dentre as 50 milhões de pessoas em idade entre 14 e 29 anos 10,1 milhões delas, um percentual de 20,2%, não completaram alguma das etapas da educação básica. E dentre os 10,1 milhões de pessoa, 71,7% declararam-se pretos ou pardos. As principais justificativas apontadas para o abandono escolar estão: a necessidade de trabalhar (39,1%); a falta de interesse (29,2%). Além deles, destacam-se as justificativas de gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%) para a evasão escolar entre as mulheres.

Considerando o exposto, Carvalho (2010) explica que a educação no Brasil foi marcada pela exclusão das mulheres, pois o acesso delas à educação foi instituído somente no século XIX com a instituição da escolarização compulsória. Esta inclusão, no entanto, se materializou em contexto de segregação, visto que eram separadas no espaço escolar e eram destinadas “canetas para os meninos e agulhas para as meninas” (CARVALHO, 2010, p. 238). A autora lembra que:

[...] no passado recente, a ciência justificou a inferioridade das mulheres e a dominação masculina atestando que elas tinham um corpo mais frágil e um cérebro diferente do dos homens, portanto eram menos inteligentes ou ‘naturalmente’ desprovidas de certo tipo de inteligência necessária ao pensamento intelectual abstrato e à liderança na vida pública (CARVALHO, 2010, p. 236).

Neste contexto, no século XX, a luta feminista pela igualdade de gênero promoveu a diminuição significativa das barreiras formais do acesso das mulheres à educação com o passar do tempo. No entanto, ainda luta-se contra o gendramento da educação, principalmente a educação profissional e superior, no qual as profissões são discriminadas por sexo e gênero, assim como no mercado de trabalho (CARVALHO, 2010).

A análise de dados apresentada neste trabalho teve o intuito de explanar a forma como as desigualdades de gênero são componentes estruturais de nossa sociedade. A desigualdade na forma como as mulheres são impactadas pelo mercado de trabalho, pela economia, pelas atribuições familiares e pelo acesso à educação possibilitam a reflexão do aumento exacerbado no crescimento da população penitenciária feminina em detrimento da masculina. As mulheres compõem os grupos de maior vulnerabilidade social, juntamente com os declarados negros e pardos e aqueles menos escolarizados.

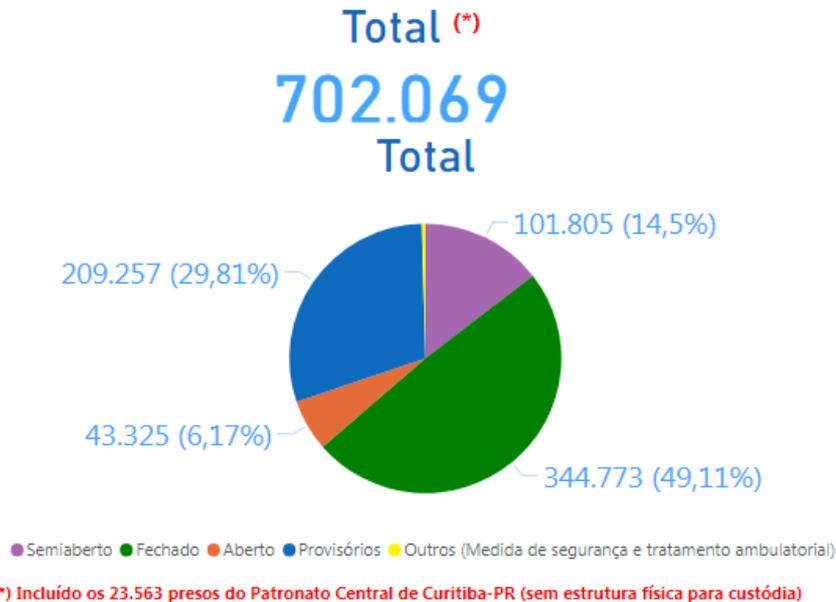
A necessidade de laborar para contribuir com o orçamento familiar e a falta de acesso ao mercado de trabalho pode motivar a inserção na criminalidade. Nesta perspectiva, as contingências sociais influenciam o comportamento das pessoas. De acordo com o InfoPen (BRASIL, 2018), as mulheres se inserem em atividades delituosas por meio daquelas que originam proveito econômico imediato, especialmente o tráfico de drogas. A próxima seção destina-se à análise desta característica acerca da população penitenciária feminina.

4.2.3 Análise Comparativa Entre o Perfil da População Penitenciária Feminina Brasileira, Paranaense e do CRESF: Características Socioeducacionais e Tipificação dos Crimes

Para a realização de uma análise quantiquantitativa comparada entre os dados a respeito do perfil socioeducacional da população penitenciária feminina e a tipificação de seus crimes serão utilizados os seguintes relatórios: “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen Mulheres” (BRASIL, 2018), segunda edição; “Relatório de Análise Preliminar do Sistema Prisional” elaborado e publicado pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCEPR), em 2017; e os dados dos “Levantamentos Nacionais de Informações Penitenciárias” do InfoPen (BRASIL, 2018; 2020).

Estes dados possibilitam a compreensão da heterogeneidade e/ou a homogeneidade entre as características socioeducacionais da população penitenciária feminina em nível nacional, do Estado do Paraná e do CRESF. De acordo com os dados mais atualizados do InfoPen (BRASIL, 2020), atualmente a população penitenciária brasileira é composta por 702.069 sujeitos. Dentre eles 37.160 correspondem à população penitenciária feminina do país. No Gráfico 1 é possível observar a distribuição desta população em função do regime de pena em cumprimento.

Gráfico 1 – População penitenciária brasileira em função do regime de pena – período de janeiro a junho de 2020



Fonte: InfoPen (2020, on-line).

Estes dados correspondem ao número total de sujeitos sob a tutela do Sistema Penitenciário Brasileiro, nos quais não estão inclusos os dados a respeito do monitoramento eletrônico.

No CRESF, no ano 2018, havia um total de 181 mulheres custodiadas. Dentre essas mulheres, a maioria, um percentual de 29%, tinha idade entre 21 e 25 anos, caracterizando-se como uma população jovem (BONATTO, 2019).

Estes dados convergem com o perfil etário da população penitenciária feminina brasileira, descrito no relatório do TCEPR (2017): em nível nacional 50% da população penitenciária feminina tem entre 18 e 29 anos. Estes dados merecem destaque, pois a população jovem no Brasil corresponde a 21% do total. A respeito dos dados etários da população penitenciária feminina brasileira, o TCEPR (PARANÁ, 2017, p. 39) indica que:

[...] é possível verificar que as chances de mulheres entre 18 e 29 anos serem presas no Brasil é 2,8 vezes maior do que as chances de mulheres com 30 anos ou mais serem presas. [...] existem 101,9 jovens (de 18 a 29 anos) presas para cada 100.000 mulheres brasileiras com mais de 18 anos, enquanto que a taxa de mulheres com 30 anos ou mais (não jovens) presas é equivalente a 36,4 para cada grupo de 100 mil mulheres acima de 18 anos.

Este perfil jovem da população penitenciária feminina é uma característica universal no Brasil, pois ele é constatado em todos os estados da federação (BRASIL, 2020).

A respeito do nível de escolaridade da população do CRESF, destaca-se um nível baixo entre as mulheres, a maioria das internas não concluiu o Ensino Fundamental. Um percentual de 70% do total das internas tem escolaridade inferior ao Ensino Fundamental, a qual varia entre o analfabetismo e a fase II do Ensino Fundamental incompleta (BONATTO, 2019).

Assim como os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019) indicou, as internas entrevistadas no processo de avaliação do PEESP (PARANÁ, 2012; 2015) também referiram a gravidez, os filhos e os afazeres domésticos como justificativas para interromper e descontinuar os estudos quando estavam em liberdade. A única interna entrevistada a concluir os estudos no CRESF referiu que estar em privação de liberdade possibilitou sua escolarização, pois nesta condição não havia a obrigação diante dos afazeres domésticos e dos cuidados com a família, os quais a impediram de concluir os estudos em liberdade.

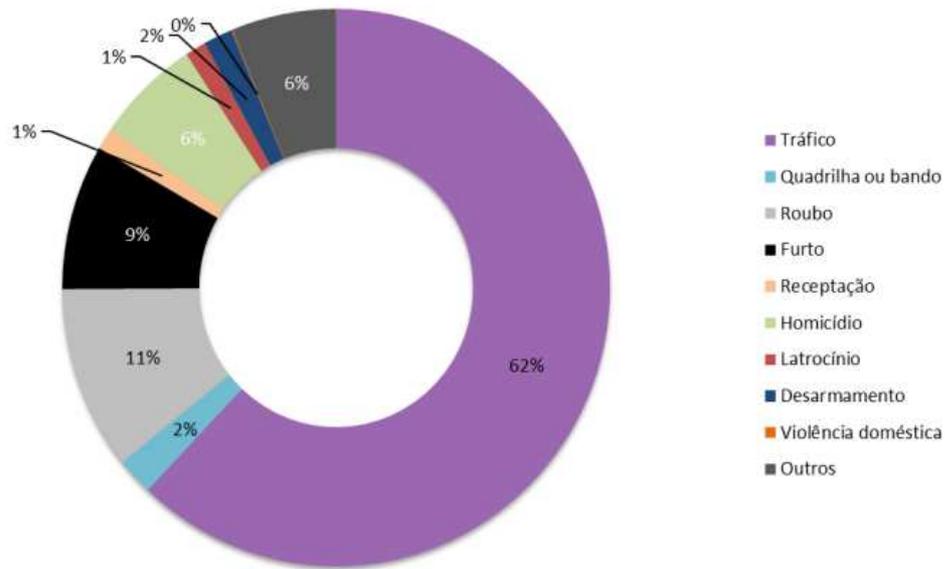
De acordo com os dados do “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen – Mulheres” de 2018, 50% do total da população penitenciária feminina tem escolaridade inferior ao Ensino Fundamental, a qual varia entre o analfabetismo e o Ensino Fundamental incompleto. Sendo verificada uma convergência entre os dados nacionais e do CRESF a respeito da escolarização das mulheres em privação de liberdade (BONATTO, 2019).

A respeito da tipificação do crime ao qual se atribuiu a execução penal das internas do CRESF, a maioria das mulheres, um percentual de 57%, foi condenada por crimes ligados ao tráfico¹³. Em seguida estão os crimes tentados/consumados contra o patrimônio (14%), contra a vida (7%), sexuais (3%), tendo o restante do percentual (19%) caracterizado como ‘outros’ (BONATTO, 2019). Constata-se que a maioria das condenações no CRESF correspondem aquelas relacionadas ao tráfico de drogas.

¹³Compõem os crimes de tráfico de drogas, associação ao tráfico de drogas e tráfico internacional de drogas, respectivamente, as disposições dos artigos: 33, 35 e 40, inciso I da Lei 11.343 de 23 de agosto de 2006.

De acordo com o relatório do InfoPen (2018), esta é uma característica que corresponde ao perfil nacional. Como indica a Figura 2, o índice nacional das mulheres presas por crimes relacionados ao tráfico é de 62%.

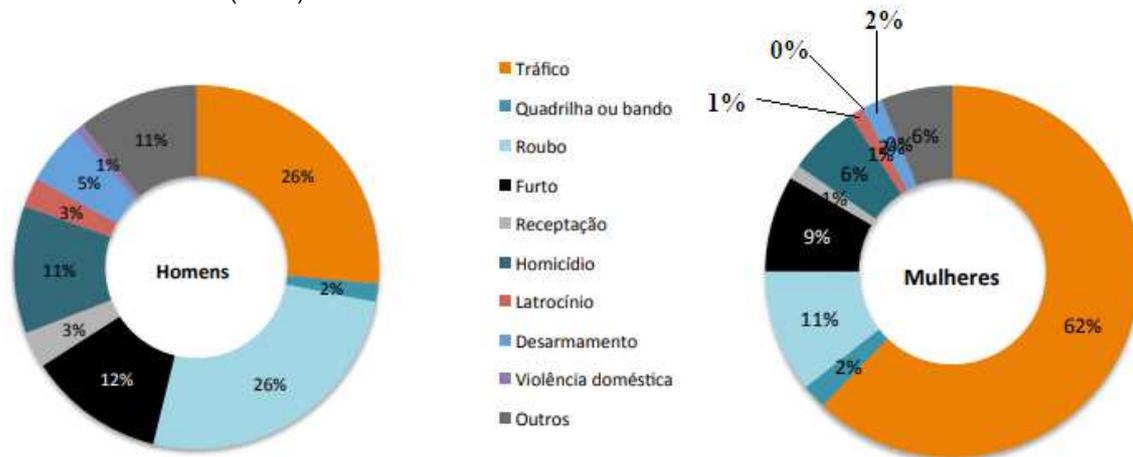
Figura 2 – Crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade no Brasil (2018)



Fonte: InfoPen (BRASIL, 2018, p. 54).

Sobre essa característica penal, constata-se que “3 em cada 5 mulheres que se encontram no sistema prisional respondem por crimes ligados ao tráfico” (BRASIL, 2018, p. 53). Este elevado percentual de crimes ligados ao tráfico consiste em uma característica muito peculiar da população penitenciária feminina ao se comparar com o perfil da população masculina e ao da população penitenciária total do país. Como a Figura 3 descreve, 26% dos registros entre os homens referem-se aos crimes ligados ao tráfico, enquanto entre as mulheres este percentual é de 62% (BRASIL, 2016).

Figura 3 – Crimes tentados/consumados entre os registros dos homens e das mulheres privados de liberdade no Brasil (2016)



Fonte: Bonatto (2019, p. 167), adaptado de InfoPen (BRASIL, 2016, p. 43).

Como mencionado anteriormente, diversos fatores, principalmente os econômicos e sociais, tornam o tráfico de drogas o delito que mais leva as mulheres à privação de liberdade. Carvalho e Jesus (2012, p. 178) relacionam esse envolvimento à “[...] ligação afetiva da mulher com um traficante e que, por uma razão específica, ficou impedido de fazê-lo e permitiu que a mulher ocupasse esta função para complementação da renda familiar”.

Como indica Carvalho e Jesus (2012), há sim mulheres que são inseridas no tráfico de drogas por meio de seus relacionamentos afetivos, no entanto, esta não é a ênfase mais apropriada para a problematização da relação entre as mulheres encarceradas e o tráfico. Concorda-se com Santoro e Pereira (2018, p. 88), ao destacar que:

A entrada de mulheres em atividades criminosas, notadamente no tráfico de drogas, é descrita, de maneira geral, como subordinada à participação dos homens nessas mesmas atividades. Não obstante, esta ênfase quase exclusiva na criminalidade feminina como decorrente de suas relações afetivas, tratando o homem como o maior motivador para a entrada da mulher no crime, retira o protagonismo e reforça a invisibilidade feminina na prática de crimes violentos e atividades ilícitas.

Nesta perspectiva, a colocação de Moura (2012, p.132) é mais pertinente e coerente, pois relaciona a inserção da mulher no tráfico considerando seu retorno financeiro imediato diante do “[...] desemprego estrutural e o estado de absoluta necessidade de meios para prover a sobrevivência pessoal e/ou da família”. Somente uma relação afetiva não é suficiente para incluir uma mulher no tráfico de

drogas, pela necessidade de renda “o tráfico passa a constituir facilmente a estratégia de sobrevivência” (MOURA, 2012, p.132). Diante do exposto, a autora orienta:

Entendo que refletir a questão do tráfico de drogas, considerando a exclusão social, não significa associar pobreza a criminalidade, mas dar visibilidade ao fato de que os que não pertencem à categoria de excluídos, os verdadeiros donos de tão rentável negócio, ficam intocáveis, sem qualquer sanção penal (MOURA, 2012, p.132).

Os estudos a respeito da tipificação dos crimes cometidos e tentados por mulheres denotam que a falta de acesso ao mercado de trabalho formal e à renda diante das necessidades de manter a si mesma e/ou sua família motivam a sua inserção em atividades delituosas.

[...] tráfico de entorpecentes lidera o ranking de crimes femininos todos os anos no Censo Penitenciário. Os próximos da lista, e para os quais vale o mesmo raciocínio, são os crimes contra o patrimônio, como furtos e assaltos. Os crimes cometidos por mulheres são, sim, menos violentos; mas é mais violenta a realidade que as leva até eles (QUEIROZ, 2015, p. 34).

Nota-se que não houve um aumento da disposição das mulheres para cometerem crimes, mas houve uma maior e crescente inserção das mulheres na criminalidade por conta da dinâmica proporcionada pelo tráfico de drogas na qual há um retorno financeiro imediato. As mulheres ao se inserirem em atividades criminosas optam por aquelas que lhes possibilitam uma complementação de renda.

Segundo o Ministério da Justiça, entre 2007 e 2012, a criminalidade cresceu 42% entre as mulheres – ritmo superior ao masculino. Uma tese em voga entre ativistas da área é a de que a emancipação da mulher como chefe da casa, sem a equiparação de seus salários com os masculinos, tem aumentado a pressão financeira sobre elas e levado mais mulheres ao crime no decorrer dos anos (QUEIROZ, 2015, p. 34).

Outro fator que contribui para o crescimento vertiginoso do encarceramento feminino corresponde às políticas públicas de segurança para o enfrentamento do tráfico de drogas. Como nos explica Santoro e Pereira (2018, p. 95):

No Brasil, os crimes de drogas são elencados como problemas de saúde pública. Contudo, a política pública voltada para a repressão ao comércio de entorpecentes é baseada em uma política de criminalização que pretende

estabelecer uma relação entre o comércio ilícito e a violência, como se um fenômeno fosse intrínseco ao outro.

De acordo com o estudo de Lattavo (2013), o governo precisa implementar políticas públicas que sejam vistas como um projeto de segurança nacional. Estas políticas dão muita visibilidade às personalidades políticas e sempre são o foco de promessas em épocas eleitorais. Neste cenário, ao planejar uma política de segurança é eleita uma figura de um inimigo a ser combatido. Atualmente, segundo a autora, a figura eleita pela agenda da segurança nacional é a do traficante de drogas.

[...] a falência do sistema de políticas públicas, resulta na política intolerante de guerra. O fracasso ou a ausência da diplomacia e do diálogo abrem espaço para o caminho da violência. Assim, o Governo compensa suas deficiências através das forças policiais e do sistema Penal, sem tratar dos reais problemas da sociedade. Desviando o foco da ausência dos sistemas básicos de saúde e educação (LATTAVO, 2013, on-line).

Como as mulheres ocupam, predominantemente, a função de traficante de drogas, caracterizam-se como o alvo da política de enfrentamento deste problema social e, conseqüentemente, aumentaram as chances de ser apreendidas e justifica-se o aumento expressivo no crescimento das taxas de encarceramento feminino no país. A esse respeito, Bonatto (2019, p. 167) indica:

Nota-se, portanto, a existência de um padrão de criminalidade distinto na população feminina, pois o elevado percentual de crimes ligados ao tráfico consiste em uma das especificidades da população do CRESF em convergência ao perfil da população penitenciária feminina nacional.

Os dados expostos até então indicam que o perfil socioeducacional da população penitenciária do CRESF é coerente com o perfil da população penitenciária feminina apresentado pelos relatórios do InfoPen (BRASIL, 2014; 2018). Evidenciou-se que tanto o perfil da população do CRESF, quanto o perfil nacional dessa população, consiste em sua maioria de mulheres jovens, de baixa escolaridade e que cumprem pena por crimes ligados ao tráfico.

Em relação à cor, raça e etnia, o perfil da população do CRESF corresponde às mulheres que se declaram brancas, divergindo do perfil nacional da população penitenciária feminina que consiste em mulheres que se declaram negras, porém

condizente com o perfil retratado no Paraná, no qual se localizam as instituições penais abordadas nesta pesquisa (BONATTO, 2019).

É possível inferir, ainda, que haja peculiaridades a respeito da idade, da escolaridade e da taxa de aprisionamento no perfil da população penitenciária feminina que emergem e fazem emergir questões relacionadas ao gênero, bem como há uma desigualdade em relação ao gênero muito expressiva quando se trata do padrão de criminalidade das populações penitenciárias masculina e feminina.

Acredita-se, também, na hipótese que haja peculiaridades no perfil, incluindo o padrão de criminalidade, da população penitenciária LGBT. No entanto, não há a coleta e a publicização de dados oficiais específicos a esta população. Sem a coleta destas informações em nível federal, estadual e municipal é inviabilizada a caracterização do perfil da população penitenciária LGBT do país.

A descrição e análise do perfil socioeducacional da população penitenciária brasileira, paranaense e do CRESF diverge com o perfil descrito pelos dados coletados junto às internas do CRESF na realização do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015).

Por meio de um roteiro semiestruturado elaborado pelas pesquisadoras foram entrevistadas dez internas do CRESF. As participantes foram indicadas pela instituição, não havendo a possibilidade de estipular critérios para a amostra. No entanto, mesmo com tais limitações da amostra, considera-se que foi de extrema importância para a compreensão da atuação do Plano no contexto da prática a participação das internas no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015), uma vez que tal processo foi focado nos participantes.

Sobre o perfil destas internas, todas são brasileiras e paranaenses. Todas elas se declararam heterossexuais. Caracteriza-se como uma população jovem, tendo em sua maioria entre 26 e 30 anos (30%) (BONATTO, 2019). A respeito da escolarização das entrevistadas, cinco internas concluíram o Ensino Médio, três o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e duas não são alfabetizadas. As internas declararam ter estudado em instituições de ensino públicas do país, exclusivamente. Dentre as internas não alfabetizadas, uma delas referiu ter aprendido a assinar o nome dentro do CRESF (BONATTO, 2019).

Observa-se a divergência das informações acerca da população penitenciária feminina do país e, também, dos dados estatísticos fornecidos pelo CRESF. De acordo com Bonatto (2019, p. 172), esta incoerência dos dados se deve:

[...] principalmente em relação à população total da instituição, [e] pode ser uma consequência da falta de autonomia das pesquisadoras para a delimitação da amostra dos sujeitos de pesquisa, considerando que as internas que puderam ser entrevistadas foram indicadas pela instituição, não havendo a possibilidade de estabelecer um critério de participação.

Uma característica importante das internas participantes da pesquisa refere-se ao fato de todas trabalharem no CRESF. E, de acordo com o depoimento delas, há uma incompatibilidade dos horários do trabalho e os da escola, forçando-as a optar entre o trabalho e o estudo. Para as internas que já concluíram o Ensino Médio – a maioria das entrevistadas (50%) – a única opção é trabalhar, pois não é ofertado o acesso ao Ensino Superior no âmbito penitenciário de regime fechado (BONATTO, 2019).

Para além do exposto, a respeito dos dados referente ao gênero declarado não foram fornecidas estas informações pelo CRESF e, também, não há a descrição destes dados nos relatórios do InfoPen consultados. Já no ano de 2020, ao consultar os dados do InfoPen foram encontrados alguns dados referentes ao gênero nos “Levantamentos Nacionais de Informações Penitenciárias” do período entre janeiro e junho, os quais serão expostos na seção seguinte.

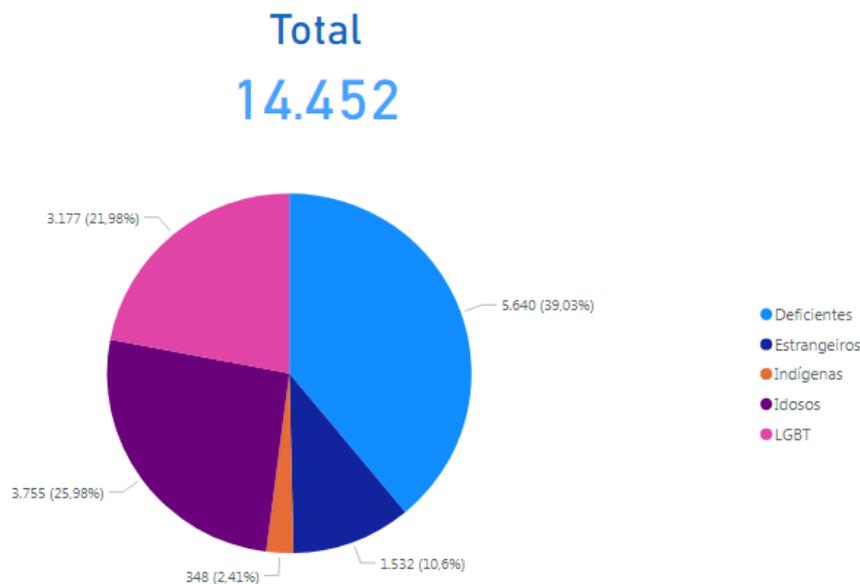
4.2.4 Os Dados do InfoPen (2020) a Respeito da População Penitenciária LGBT

A CF/88 dispõe, em seu 5º artigo, inciso XLVIII, que a pena privativa de liberdade deve ser cumprida em função da segregação dos apenas em estabelecimentos distintos, levando-se em consideração, dentre outros fatores, o sexo. De acordo com o InfoPen (2014), aproximadamente 75% das vagas nas instituições penais é destinada a população masculina. Um percentual de 17% das vagas são ofertadas em instituições mistas, que se caracteriza como uma instituição masculina que dispõe de um local específico para a custódia de mulheres. Apenas 7% das acomodações prisionais são destinadas exclusivamente às mulheres.

Para além do exposto, até o primeiro semestre de 2020 não era possível encontrar dados em nível nacional, estadual e municipal a respeito da população penitenciária LGBT. O Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, por meio do InfoPen, está fornecendo informações a respeito da população LGBT referentes ao período de janeiro a junho de 2020. Estes dados são encontrados por meio de estatísticas denominadas e agrupadas como “Mulheres e grupos específicos”¹⁴.

As informações encontradas a respeito da população penitenciária LGBT corresponde ao número de vagas destinadas especificamente para esta população. No Gráfico 2 é possível observar a distribuição nacional das vagas para grupos específicos da população penitenciária, dentre eles a população LGBT.

Gráfico 2 – Vagas destinadas para grupos específicos – período de janeiro a junho de 2020 – nível nacional

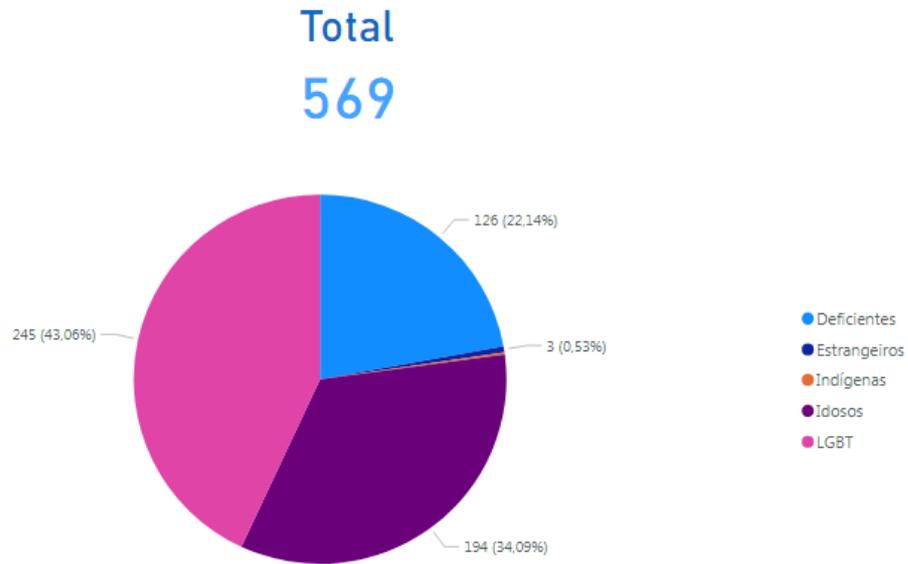


Fonte: InfoPen (2020, on-line).

O Gráfico 3 apresenta a distribuição das vagas para grupos específicos da população penitenciária, dentre eles a população LGBT, no estado do Paraná.

¹⁴Estes dados podem ser acessados por meio do endereço eletrônico: <

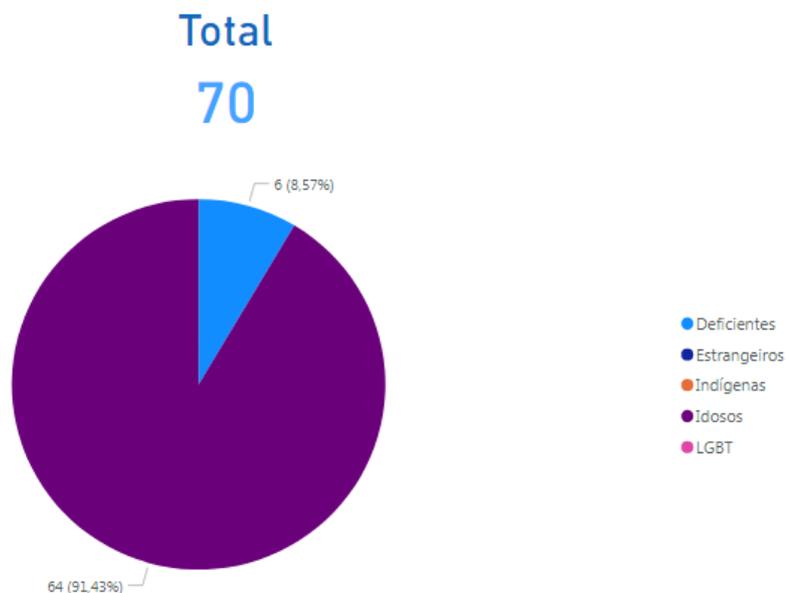
Gráfico 3 – Vagas destinadas para grupos específicos – período de janeiro a junho de 2020 – nível estadual – Paraná



Fonte: InfoPen (2020, on-line).

Por fim, o Gráfico 4 expõe os dados do município de Foz do Iguaçu/PR a respeito das vagas destinadas aos grupos específicos da população penitenciária. Estes dados são relevantes, pois o CRESF, *lócus* de pesquisa, localiza-se neste município.

Gráfico 4 – Vagas destinadas para grupos específicos – período de janeiro a junho de 2020 – nível municipal – Foz do Iguaçu/PR



Fonte: InfoPen (2020, on-line).

Os dados apresentados denotam uma discrepância a respeito da oferta de vagas para os grupos específicos dentre a população penitenciária, delimitados pelo DEPEN, na comparação em nível nacional, estadual e no município de Foz do Iguaçu/PR. Em nível nacional, o maior número de vagas aos grupos específicos destinou-se às pessoas com deficiência (PCD), seguido pela população LGBT. No estado do Paraná, a população LGBT ocupou a maioria das vagas em unidades prisionais destinadas aos grupos específicos. Já no município de Foz do Iguaçu/PR há vagas em instituições penais destinadas a somente dois dos grupos específicos delimitados pelo DEPEN: aos idosos e às PCD.

No momento da coleta de dados no CRESF, no município de Foz do Iguaçu/PR, em 2018, foi constatada esta realidade a respeito das populações específicas das penitenciárias. A respeito da população LGBT, sobre a qual os sujeitos participantes da pesquisa foram questionados, as internas do CRESF relataram não haver problemas de convívio com este grupo, indicando não haver necessidade de segregar este grupo específico das demais internas.

Esta afirmação foi afirmada por todos os grupos institucionais que participaram do processo de avaliação do CRESF: as professoras; as agentes; os gestores; e as internas (BONATTO, 2019). Este estudo utiliza exclusivamente os dados coletados junto às internas do CRESF. No entanto, cabe mencionar neste momento que os demais sujeitos de pesquisa relataram que nas instituições penais masculinas o grupo específico LGBT não tem a mesma aceitação e como não há uma oferta de vagas específica para este grupo na maioria das penitenciárias os sujeitos que a compõe geralmente são isolados no 'seguro'. O 'seguro' é a denominação utilizada para designar o local das instituições penais destinados aos internos, que por natureza do crime que levou à condenação e/ou por comportamento, precisam ser segregados, enquanto medida de segurança.

Observa-se que o ambiente penitenciário reproduz, em maior ou menor intensidade, as redes de exclusão social observadas na população em liberdade. Na sociedade ocidental, o sujeito é sexuado a partir da distinção de seu sexo ainda na gestação ou na ocasião de seu nascimento. A partir desta diferenciação o corpo sexuado inicia sua adequação ao comportamento que é socialmente esperado, e de prestígio, em uma compreensão binária: de ser mulher ou de ser homem. E esta diferenciação se (re)produz no ambiente penitenciário. Essa regulação social

consiste em gendramento e são, na maioria das vezes, tão sutis que até passam a impressão de naturalidade. Nesta perspectiva, o gênero consiste em:

[...] uma instituição que determina os padrões de expectativa dos indivíduos, que regula os processos sociais da vida cotidiana, que está integrada às formas mais importantes da organização de uma sociedade, ou seja, economia, ideologia, família e política, e que, além disso, constitui uma variável importante por si só (LORBER, 1991, p. 41).

Nesta perspectiva, as diferenças de gênero envolvem desigualdades, pois, como orienta Carvalho (2010, p. 233), as “Relações de gênero (polares, assimétricas, hierárquicas) são relações de poder. Como construção cultural, social e educacional, gênero é uma estrutura de dominação simbólica, assim como classe e raça”. Assim sendo, é importante interpretar o cárcere sob a perspectiva de gênero.

O cárcere produz em seus internos, sejam estes mulheres ou homens, efeitos e sentimentos similares. Apesar disso, na prisão, mulheres e homens formam sistemas sociais diversos e são socializados de maneira distinta. As mulheres em situação de prisão possuem demandas, necessidades e peculiaridades que são específicas, fatores estes comumente agravados por histórico de violência familiar, maternidade, perda financeira, uso de drogas, dentre outras causas. O modo e os vínculos com que estas mulheres estabelecem suas relações familiares, assim como o próprio envolvimento com crime, manifestam-se, de forma geral, de maneira distinta quando comparadas com a realidade dos homens privados de liberdade (SANTORO; PEREIRA, 2018, p. 90).

Para as mulheres e a população LGBT que estão ou já passaram pela condição de privação de liberdade as desigualdades se alargam ainda mais, pois o estigma do adjetivo presidiária e ex-presidiária perpetua a exclusão destes sujeitos, como indica o estudo de Santoro e Pereira (2018, p. 92):

O processo de estigmatização ao qual estão submetidas as mulheres encarceradas é algo que atravessa toda a sua história. Costuma-se atribuir a elas adjetivos do tipo: más esposas, mães más, mulheres sem alma. A mulher delinquente normalmente é vista como alguém que possui muita maldade. Desta forma, ao adentrarem o caminho da criminalidade e da prisão, as mulheres são excluídas pelo resto da sociedade, que impõe regras, valores e condutas morais a elas. As detentas são vistas como piores que os homens que cometem crimes, uma vez que uma sociedade ainda patriarcal e machista as impõe condutas que não contrastem à ideia de natureza feminina.

O ambiente prisional, estigmatiza, oprime e discrimina muito mais a população LGBT e as mulheres que os homens, pois as políticas públicas sociais voltadas para os encarcerados são pensadas e planejadas predominantemente por homens e para os homens, deixando de lado as peculiaridades do público LGBT e feminino, que por inúmeras vezes têm seus direitos e sua dignidade violados. Esse é um reflexo, também, da pouca ou nenhuma representatividade das mulheres e representantes das minorias na política, dentre elas a população LGBT, em cargos executivos e legislativos, assim como no âmbito judiciário.

Como já mencionado no Capítulo 3, atualmente no Senado brasileiro a representatividade das mulheres é baixa, pois há somente 12 senadoras dentre os 81 sujeitos eleitos para este cargo. No governo de Jair Bolsonaro a representatividade feminina tem um percentual de 9%, com apenas duas mulheres dentre os 22 ministros. E a respeito da representatividade da população LGBT, não foram encontrados dados a respeito de sua representatividade.

Numericamente as mulheres são superiores aos homens no total da população brasileira. No entanto, as políticas públicas também refletem o contexto histórico e social da pouca ou nenhuma representatividade feminina na política, sejam em nível nacional, estadual ou municipal. O aumento da representatividade feminina e dos grupos considerados como minorias da população brasileira é imprescindível para mudanças significativas na agenda social do país, bem como para a implementação de políticas públicas com maior capacidade e alargar a justiça social. Almejar este ideal beneficia a sociedade extramuros como a intramuros.

Este estudo demonstra que ao incidir sobre as questões de gênero, a avaliação de políticas e programas educacionais contribui para a reflexão e (re)orientação de suas materializações, bem como para a compreensão da realidade social. A esse respeito, uma das funções da avaliação destacada por Afonso (2005, p. 18) refere-se:

[...] à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e [...] à função que relaciona a avaliação com o exercício de autoridade, sobretudo no contexto organizacional.

Por tal atribuição se faz necessária a consciência de que “a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, [...] é sempre um fracasso de muitas

maneiras. Tudo o que é possível são alguns *insights* úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 309). E a partir de tal consciência o presente estudo se materializou no intuito de subsidiar novas consciências e perspectivas a respeito da compreensão das políticas educacionais e sua atribuição social no âmbito penitenciário por meio do desenvolvimento de um processo de avaliação.

Nesta feita a opção epistemológica pela perspectiva dialógica e crítica da avaliação foi útil e construtiva diante da complexidade do problema de pesquisa, o qual perpassa várias disciplinas. De acordo com Rodrigues (1995), esta perspectiva fundamenta-se na epistemologia da teoria crítica a qual privilegia a ação social (seus interesses, valores, comportamentos, relações de poder, dentre outros aspectos). A esse paradigma corresponde uma avaliação crítica no sentido de se materializar enquanto um processo reflexivo, de resistência, e com uma intervenção de caráter inclusivo. Sendo assim, a concepção de avaliação corresponde ao de coavaliação articulada com o contexto social em uma interação dialética entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) apresentada neste estudo, possibilitou a reflexão a respeito de sua incidência às questões de gênero. Apesar de ser um processo de avaliação destinado à etapa de implementação do Plano paranaense foi possível apreender aspectos com referenciais de gênero em todo o ciclo da política, desde a influência internacional¹⁵ para o desenvolvimento da política nacional para a Educação na Prisão, a qual subsidiou os planos estaduais, até suas implicações no contexto da prática.

A respeito das políticas nacionais e estaduais para a população penitenciária, evidencia-se a ausência do reconhecimento das especificidades populacionais em função de instituições sexistas. Foi possível constatar que o gênero de referência para a gestão penitenciária no Brasil é o masculino. E, conforme mencionado nas análises, esta característica se apresenta desde a origem do sistema penitenciário brasileiro e continua a ser reproduzido nas políticas públicas vigentes para esta população.

A análise a respeito do perfil socioeducacional e da tipificação do crime da população penitenciária brasileira expõe características gendradas. E, dessa forma, toda a rede do aparato de segurança, de justiça e de execução penal do país foi e continua sendo cindida por especificidades de gênero, (re)produzindo um discurso sexista de sujeição e de relações hierarquizadas de gênero. Sendo conduzida por referenciais de gênero e que (re)produz desigualdades de gênero, é possível designá-la como gendrada. Este adjetivo abarca o movimento, a dinâmica social, que imprime a estas instituições e suas ações as especificidades de gênero assim como estas instituições e suas ações também imprimem no gênero suas características.

A omissão das implicações das questões de gênero no encarceramento feminino, bem como a relação entre a dinâmica da população penitenciária e a infraestrutura das instituições penais implicam-se na capacidade de materialização do objetivo do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2020).

¹⁵Para aprofundar a compreensão da influência internacional no desenvolvimento de políticas públicas para a Educação na Prisão consultar: BONATTO, B. M. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado**. 2019, 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

Com o aumento exacerbado do crescimento anual da população penitenciária feminina e sem a adequação da infraestrutura e dos recursos necessários nas penitenciárias destinadas a ela, a capacidade de atuação da política no contexto da prática para a concretização de seu objetivo é reduzida. E, além disso, as políticas públicas destinadas à população penitenciária demonstram-se alheias às questões de gênero e à estrutura sexista das instituições penais.

Soma-se a este cenário a baixa representatividade política das mulheres e da população LGBT. O aumento desta representatividade possibilitaria o desenvolvimento de políticas públicas com maiores potenciais para alargar a justiça social no Brasil, bem como de fortalecer uma agenda social preocupada com a realidade do país.

Uma política no âmbito penitenciário (assim como fora dele) que não leve em consideração as questões de gênero terá sua possibilidade de ser socialmente útil reduzida. Considerando as peculiaridades do perfil da população penitenciária em função do gênero, problematizadas nesta pesquisa, é inegável sua relevância em um processo de avaliação de políticas e programas educacionais.

As desigualdades de gênero são produtos e reproduzem as desigualdades no acesso aos direitos sociais, no caso das mulheres principalmente as de acesso ao mercado de trabalho formal e à pobreza. O acesso à educação possibilita maiores chances de integração social, seja para mulheres livres como para aquelas que já estiveram presas. No entanto, o acesso à educação para as mulheres também é dificultado pelas condições de gênero, pois elas descontinuam seus estudos por conta da responsabilidade diante dos cuidados com a família, dos afazeres domésticos, da gravidez e da necessidade de trabalhar.

Por meio desta pesquisa foi possível constatar que ainda é incipiente a abrangência da categoria gênero na produção acadêmica brasileira a respeito da avaliação de políticas e programas educacionais. Contudo, evidenciou-se a possibilidade da incidência da categoria gênero em pesquisas e processos de avaliação de políticas e programas educacionais fundamentadas na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social.

Para além do exposto, constatou-se a capacidade de abranger a complexidade do problema de pesquisa ao adotar o paradigma crítico e dialógico de

avaliação, fundamentado na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social.

O exame sociológico da categoria gênero no processo de avaliação de políticas e programas educacionais possibilitou a compreensão dos fatores sociais que desencadeiam o encarceramento de mulheres no tempo presente, os quais são de compreensão relevante em um processo de avaliação de política educacional. Considerando a atribuição de uma política em atender uma demanda educacional se faz necessário apreender os fatores que possibilitem o desenvolvimento de ações que levem à solução ou diminuição da demanda a qual lhe originou.

Especificamente acerca do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) foi fundamental a compreensão das peculiaridades do perfil socioeducacional das internas e dos demais sujeitos que atuam para compreender a dinâmica social do aprisionamento feminino. Constatar que o Plano paranaense não leva em consideração o caráter sexista das instituições penais em suas disposições, não apresentando um corpo discursivo específico para a população penitenciária feminina, possibilita a descrição dos fatores que contribuem para que esta política não seja efetiva diante de seu objetivo.

Dentre os conceitos discutidos, considera-se o conceito de gendramento como o mais significativo para a explicação e a compreensão do caráter estrutural das questões de gênero implicadas na avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015). O viés pós-estruturalista para a compreensão do conceito de gênero foi fundamental para a apropriação do conceito de gendramento nas análises da presente investigação, mostrando-se como um referencial coerente com a realidade social analisada.

Por fim, almeja-se contribuir para a expansão de pesquisas em avaliação de políticas e programas educacionais que incorporem a incidência das questões de gênero por meio de abordagens que compreendam a natureza social e estrutural do fenômeno de gendramento. E, além disso, que os resultados destas investigações possam subsidiar o desenvolvimento e a (re)orientação de políticas e programas educacionais. Esta contribuição possibilitaria um alargamento da justiça social ao propiciar ações governamentais por meio de políticas educacionais alinhadas a uma agenda social que seja coerente com a realidade a qual se inserem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para reatualizar a sociologia da avaliação. In: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas práticas, teóricas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019. p. 241-255.

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, mai./ago. 2010.

BONATTO, B. M. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná**: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. 2019, 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BONATTO, B. M.; GÓES, G. T. Avaliação de políticas e programas educacionais. In: BRANDALISE, M. Â. T. **Avaliação Educacional: interface de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. p. 87-96.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Volume 10.5. Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei no 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de

garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Lei 11.343 de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm#art75>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Grupo de Trabalho Interministerial – Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino – 2008**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Chamada Pública Nº 18/2013** – MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras. Disponível em: <http://cnpq.br/chamadaspublicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=4341>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2014.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen Mulheres**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2018. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Atualização junho de 2016**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2016. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Atualização junho de 2016**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara. Brasília: Agência Câmara de Notícias, 2020a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Doutorado sanduíche**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/doutorado-sanduiche>>. Acesso em: 10 jul. 2020b.

BRASIL. **O programa Ciência sem Fronteira – o que é?**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 10 jul. 2020c.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 91-108.

BUTLER, Judith. **Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2020.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: LACCOS, 2013. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, M. E. P. de. Conferência de encerramento: Gênero, educação e ciência. O que é Gênero? O que é Educação? O que é Ciência? *In*: MACHADO, C. J. S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. S. (ORGs). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares online**. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

CARVALHO, D.; JESUS, M. G. M. de. Mulheres e o tráfico de drogas: um retrato das ocorrências de flagrante na cidade de São Paulo. **Revista LEVS**, Marília, n. 9, p. 177-192, mai. 2012.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 1982.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. *IN*: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-67.

FERRÃO, J. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. *IN*: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 05-28.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOLDBERG, G. Schaffner.; KREMEN, E. **The feminization of poverty: only in America?** Connecticut: Praeger Publishers, 1990.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-sexo.html>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JULIÃO, E. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 117-133, jan./abr. 2017.

LATTAVO, M. M. **A Guerra às Drogas e os Amarildos**: uma palestra de Marina Lattavo. Rio de Janeiro: Não passarão: por Rubens R. R. Casara, 2013. Disponível em: <<http://naopassarao.blogspot.com/2013/08/a-guerra-as-drogas-e-os-amarildos-uma.html>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

LAURETIS, T. As tecnologias do gênero. In: Hollanda, H. B. de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos**: análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

LIMA, V. M.; BELO, F. R. R.. Gênero, sexualidade e o sexual: o sujeito entre Butler, Foucault e Laplanche. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, p. 01-15. 2019.

LINGNAU, C. M.; NAVARRO, P. “Ciência sem Fronteiras” como acontecimento discursivo e dispositivo de poder/saber. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, vol. 34, e. 181284, p. 01-24, 2018.

LORBER, J. **Gender Paradoxien**. Opladen: Leske + Budrich, 1991.

LOURO, G. P. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. P. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23. maio/ago. 2008.

LOURO, G. P. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAGNABOSCO, M. M. Mal-estar e subjetividade feminina. Revista mal-estar e subjetividade, Fortaleza, v. lii, n. 2, p. 418 – 438. set. 2003.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com o professor Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009.

MOURA, Maria Juruena de. **Porta Fechada, Vida Dilacerada – Mulher, tráfico de drogas e prisão**: estudo realizado no presídio feminino do Ceará. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). UECE, Fortaleza, 2005. Disponível

em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/dissertacao_juruena_moura.pdf. Acesso em: 23 de ago. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: DEPEN, 2012. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/planoedu.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do PARANÁ. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: DEPEN, 2015. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/peespqu_inze.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PARANÁ. Tribunal de Contas do Estado do Paraná. **Relatório de Análise Preliminar do Sistema Prisional**. Curitiba: Tribunal de Contas do Estado do Paraná, 2017. Disponível em: <<https://www1.tce.pr.gov.br/multimidia/2017/4/pdf/00314778.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23. jun. 2010.

QUEIROZ, C. T. A. P. de. **Avaliação de um programa para inclusão de meninas em STEM na Paraíba - Brasil**: articulação entre o ensino médio e o superior. 2018. 438f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2018.

QUEIROZ, N. **Presos que menstruam**: a brutal vida das mulheres – tratadas como homens – nas prisões brasileiras. São Paulo: Record, 2015.

RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. *In*: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P (Org). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995. p. 92-109.

SANTORO, A. E. R.; PEREIRA, A. C. A.; LARA, M. B. Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro pelo crime de tráfico de drogas. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 87-112, jan./jun. 2018.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1989.

SOUZA, J. A. C. de. **A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

TOLEDO, V. M. El metabolismo social: una nueva teoría socioecológica. **Relaciones**, Michoacán, v. 34, n. 136, p. 41-71, 2013.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189. jan./abr. 2014.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE TRABALHO – PERÍODO 23 DE SETEMBRO
DE 2019 A 31 DE DEZEMBRO DE 2020**

Ajuste do Plano de Trabalho junto à orientadora.	SETEMBRO (2019)
	OUTUBRO (2019)
Fundamentação teórica	NOVEMBRO (2019)
	DEZEMBRO (2019)
	JANEIRO (2020)
Busca e seleção da bibliografia sobre Avaliação Educacional e sua interação com a categoria gênero	NOVEMBRO (2019)
	DEZEMBRO (2019)
	JANEIRO (2020)
	FEVEREIRO (2020)
	MARÇO (2020)
Análise da produção acadêmica a respeito da Avaliação Educacional e sua interação com a categoria gênero	ABRIL (2020)
	MAIO (2020)
	JUNHO (2020)
	JULHO (2020)
Análise documental e bibliografia da abordagem da categoria gênero no campo das Políticas Educacionais	JULHO (2020)
	AGOSTO (2020)
Análise dos dados empíricos oriundos da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015)	JULHO (2020)
	AGOSTO (2020)
	SETEMBRO (2020)
	OUTUBRO (2020)
Participação no GEPPEA	Todo o período do estágio (15 meses)
Produção de artigos	Todo o período do estágio (15 meses)

Participação em eventos científicos	AGOSTO (2020)
Redação de um relatório final que summarize todas as atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG	NOVEMBRO (2020)
Conclusão do estágio pós-doutoral	DEZEMBRO (2020)

APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS POR MEIO DO ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

- Trabalho completo denominado “Avaliação do plano estadual de educação no sistema penitenciário do Paraná: os discursos a respeito de seu objetivo no contexto de uma penitenciária feminina”, de autoria de Bruna Mayara Bonatto e Mary Ângela Teixeira Brandalise. Apresentado e publicação nos anais do “2ª Jornada de Educação de Jovens e Adultos em Contexto de Privação e Restrição de Liberdade”, realizada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) nos dias 28 a 29 de agosto de 2020, online por conta da pandemia (certificado em Anexo A).
- Artigo denominado “Análise arqueológica do discurso dos participantes: contribuições para a avaliação do plano estadual de educação no sistema penitenciário do Paraná”, de autoria de Bruna Mayara Bonatto e Mary Ângela Teixeira Brandalise publicado na revista Revista Interinstitucional Artes de Educar – RIAE, em 2020, no número 3, volume 6, Dossiê Itinerâncias entre Michel Foucault e Educação. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54594>>.
- Indicação pelo PPGE/UEPG ao prêmio Capes de Tese - edição 2020 (Anexo C).
- Capítulo denominado “Avaliação de políticas e programas educacionais”, autoria de Bruna Mayara Bonatto e Graciete Tozetto Goes. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (Org.). Avaliação Educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. p. 87-96.
- Capítulo denominado “Pesquisa de avaliação”, autoria de Bruna Mayara Bonatto. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (Org.). Avaliação Educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. p. 97-106.
- Seminário temático no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA (PPGE/UEPG). Apresentação do texto: AFONSO, A. J. Para reatualizar a sociologia da avaliação. In: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas práticas, teóricas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019. p. 241-255.
- Seminário temático no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA (PPGE/UEPG). Apresentação do texto: BONATTO, B. M.;

GOES, G. T. Avaliação de políticas e programas educacionais. BRANDALISE, M. Â. T. (Org.). **Avaliação Educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. p. 87-96.

- Participação no GEPPEA (PPGE/UEPG).
- Orientações mensais e por demanda.
- Representante dos egressos na Comissão de avaliação do PPGE/UEPG (Anexo B).
- Participação, no dia sete de maio de 2020, do Webinar online “Como avaliar a aprendizagem dos estudantes em um ambiente on-line” com Domingos Fernandes, promovido pelo Instituto Ânima.
- Participação, no dia 20 de maio de 2020, do Webinar online “Gamificação em aulas on-line: da teoria à prática”, promovido pelo Instituto Ânima;
- Participação, no dia 28 de maio de 2020, da *Web Metting* “O processo de avaliação em um semestre para lá de especial”, promovido pela UNICAMP;
- Participação, no dia 28 de maio de 2020, do Webinar online “Educação Empreendedora” com Luiza Helena Trajano e Lucas Foster, promovido pelo Instituto Ânima;
- Participação, no dia 10 de junho de 2020, do Webinar online “Formação de Professores: Experiências Internacionais e Nacionais”, promovido pelo Instituto Ânima;
- Participação, no dia 18 de junho de 2020, da videoconferência “*Evaluación institucional: posibilidades y avances*” com Angela Reymer (SINEACE – Peru) e Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG – Brasil), promovida pela Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Participação, no dia 25 de junho de 2020, da Oficina Iramuteq online realizada pela Profa. Dr. Mary Ângela Teixeira Brandalise e a Profa. Me. Giane Correia Silva;
- Desenvolvimento da pesquisa “Ensino Remoto na Pós-Graduação: o destaque às questões de gênero no período de pandemia”, no período de junho a julho de 2020.
- Organização da Live “Abordagem do Ciclo de Políticas como epistemologia”. Promoção: Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. Convidado: Prof. Dr. Jefferson Mainardes. Mediação: Prof^a Dra. Mary Ângela T. Brandalise. Realizada no dia 28 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-GAI4RnAuys>>.

- Integrante da formação da Rede de grupos de pesquisa sobre Educação em contexto de privação e restrição de liberdade (Nacional e Regional). Primeiro encontro em nível nacional foi realizado online no dia 17 de outubro de 2020. Primeiro encontro em nível regional foi realizado online no dia 13 de novembro de 2020.
- Submissão do artigo intitulado “Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário do Paraná: a abordagem das questões de gênero no contexto penitenciário feminino”, produzido por Bruna Mayara Bonatto e Mary Ângela T. Brandalise, ao 57º Congresso Internacional de Americanistas que será realizado em 2021 em Foz do Iguaçu (data a definir devido à pandemia).
- Desenvolvimento (em andamento) da pesquisa: “Saúde vocal do professor no Ensino Remoto: as queixas vocais em professores da rede Municipal de Educação do município de Salto do Lontra-PR”, vinculada ao GEPPEA, tendo como pesquisadora responsáveis as fonoaudiólogas Ms. Denise Ienk e Dra. Bruna Mayara Bonatto.

ANEXOS

ANEXO A – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO EM EVENTO CIENTÍFICO



CERTIFICADO

Certificamos que Bruna Mayara Bonatto e Mary Ângela Teixeira Brandalise apresentaram o trabalho intitulado "Avaliação do plano estadual de educação no sistema penitenciário do Paraná: os discursos a respeito de seu objetivo no contexto de uma penitenciária feminina" na 2ª Jornada de Educação de Jovens e Adultos em Contexto de Privação e Restrição de Liberdade, realizada por meio de plataforma *online* nos dias 28 a 29 de agosto de 2020.

Fabiana Rodrigues

FABIANA RODRIGUES – UFF

Comissão Organizadora



ANEXO B – MEMBRO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DO PPGE/UEPG

17/12/2020

SE/UEPG - 0243441 - Portaria R.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>
- (42) 3220-3000

PORTARIA R. - Nº 2020.288

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, *considerando* os termos do expediente autuado no Sistema Eletrônico de Informações da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde se consubstanciou no *Processo nº 20.000020628-0*,

RESOLVE:

Art. 1º Designar para compor a Comissão Interna de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, os seguintes membros:

Docentes:

- Mary Ângela Teixeira Brandalise – *coordenadora*;
- Simone de Fátima Flach;
- Carina Alves da Silva Darcoletto;
- Suzana Soares Tozetto;
- Ana Luiza Ruschel Nunes;
- Gisele Masson.

Representantes Discentes:

- Milena Pacheco;
- Thaiane de Góes Domingues;
- Viridiana Alves de Lara Silva.

Representante Egresso:

- Bruna Maiara Bonatto.

17/12/2020

SEI/UEPG - 0243441 - Portaria R.

Representante Técnico:

- Bianca Regina Aggio.

Art. 2º Esta Portaria entrará em vigor, na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 03 de julho de 2020.

Miguel Sanches Neto,
Reitor.



Documento assinado eletronicamente por **Miguel Sanches Neto, Reitor**, em 06/07/2020, às 10:23, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 0243441 e o código CRC BCC53776.

20.000020628-0

0243441v2

ANEXO C – ATA DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO PARA O PRÊMIO CAPES DE TESE - EDIÇÃO 2020



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e
Doutorado

Ata da Comissão de Avaliação para o prêmio Capes de Tese - edição 2020.

Aos dezoito dias do mês de maio de dois mil e vinte, reuniram-se os membros da Comissão de avaliação do PPGE - UEPG encarregada de selecionar a Tese do PPGE/UEPG a ser inscrita no Prêmio Capes de Tese. A reunião foi realizada via Plataforma Cisco Meeting. A Comissão é formada pelos seguintes professores do PPGE: Simone de Fátima Flach, Susana Soares Tozetto e Jefferson Mainardes. Os membros da Comissão fizeram a análise prévia das seguintes teses inscritas, defendidas no ano de 2019: 1 - Laynara dos Reis Santos Zontini, orientada pelo prof. Dr. Dionísio Burak (Modelagem Matemática na Sala de Apoio à Aprendizagem: o olhar do professor em formação); 2 - Bruna Mayara Bonatto, orientada pela Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (Avaliação do Plano Estadual para o Sistema Prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado); 3 - Derli Kaczmarek, orientada pelo Prof. Dr. Dionísio Burak (Práticas Curriculares com Modelagem numa perspectiva da Educação Matemática: um olhar para suas dimensões); 4 - Cristiane Aparecida Woytichoski, orientada pela Profª Dra. Sílvia Cristina de Oliveira Madrid (O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica); 5- Adriano Charles Ferreira, orientado pelo Prof. Dr. Ademir José Rosso (Representações Sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar); 6 - Joselaine Aparecida Campos, orientada pelo Prof. Dr. Gilmar De Carvalho Cruz (Educação integral em tempo integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de Ensino Fundamental). Após as discussões sobre cada uma das teses inscritas, a Comissão decidiu indicar a Tese de Bruna Mayara Bonatto, orientada pela Profª Mary Ângela T. Brandalise. Os itens que foram considerados foram os seguintes: a) Relevância da temática abordada; b) Clareza do referencial teórico e coerência do referencial adotado com a metodologia, análises e conclusões; c) Argumentação e elementos de originalidade; d) Interlocução com a literatura nacional e internacional; e) redação acadêmica e atendimento das normas de apresentação de trabalhos. E, para constar e oficializar junto à Coordenação do PPGE, lavramos esta ata que será assinado por todos, via Protocolo Digital – SEI. Ponta Grossa, 18 de maio de 2020.