



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: TRAJETÓRIA, INFLUÊNCIAS E TEXTOS**

**JOÃO PESSOA
2017**

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: TRAJETÓRIA, INFLUÊNCIAS E TEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, como exigência institucional para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira.

JOÃO PESSOA
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

H774g Honorato, Rafael Ferreira de Souza.

Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos: trajetória, influências e textos / Rafael Ferreira de Souza Honorato. - João Pessoa, 2017.
100 f. : il.

Orientação: Maria Zuleide da Costa Pereira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Políticas educacionais - Brasil. 3. Políticas educacionais - gênero. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Políticas curriculares - EJA. I. Pereira, Maria Zuleide da Costa. II. Título.

UFPB/BC

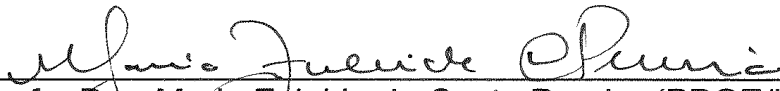
RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: TRAJETÓRIA, INFLUÊNCIAS E TEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, como exigência institucional para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em: 02 / 02 / 2018.

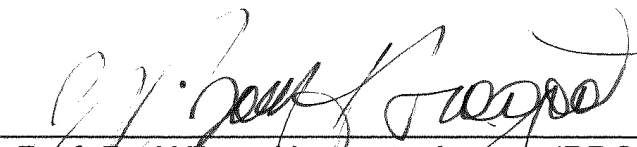
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira (PPGE/UFPB)
Orientadora



Profa. Dra. Ângela Cristina Alves Albino (UFPB/Campus II)
Examinadora externa



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE/UFPB)
Examinador interno

Dedico esta trajetória de aprendizagem a Deus, por me ajudar a caminhar com determinação. Aos meus pais, Valdete Ferreira e Josivandro Honorato, à minha madrinha Elenice Soares (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela força para superar os momentos difíceis.

À Universidade Federal da Paraíba

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento para essa pesquisa.

A todos os professores e professoras que me deram suas contribuições durante o Mestrado em Educação, em especial à Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, por me acolher como orientando desde a graduação na Iniciação Científica durante o período de 2013 a 2015, dando sequência no TCC e agora no mestrado.

Aos colegas da turma 36 do mestrado em educação, em especial da linha de políticas, com quem tive momentos riquíssimos de diálogo e experiências vividas nas aulas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB), ao qual apresento meus sinceros agradecimentos a todos e todas, pois, cada reunião e evento vivenciado foi momento de diálogos, socializações e muita aprendizagem.

Agradeço, especialmente, aos amigos de todas as horas: Vagna Lima, Taciana Karoliny, Mirinalda Rodrigues, Francisco Alex, Mayanne Júlia, os quais me emprestaram os ouvidos em momentos turbulentos dessa trajetória e compreenderam as minhas ausências em detrimento da conquista desse sonho. Sou imensamente grato pela disponibilidade em sempre ajudar e contribuir para a conclusão deste sonho.

Aos meus pais e irmão, pelo exemplo e apoio durante a caminhada.

À minha madrinha (*in memoriam*), que esteve ao meu lado durante oito anos da minha vida partindo quando eu tinha doze anos, mas que deixou um sonho que era me ver formado.

A meu companheiro, José Rodolfo, por compreender meus momentos de dificuldades e por se tornar um refúgio de paz, amor e lazer, tirando-me dos momentos turbulentos para que assim eu retomasse o fôlego para continuar. Foste importantíssimo para que eu concluísse este trabalho, pois proporcionaste o que eu mais precisava: um refúgio onde nada que não fosse a paz me alcançasse.

Aos profissionais que me receberam na escola campo e a toda a equipe da Secretaria de Estado de Educação, por não dificultarem a tramitação e me

receberem de braços abertos, bem como acreditarem na proposta que apresentamos com projeto, hoje integralizado nesta dissertação.

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção do gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a EJA no estado da Paraíba. Metodologicamente a pesquisa assume um caráter qualitativo, através do estudo de caso foi desenvolvida uma pesquisa documental com análise dos textos de políticas educacionais internacionais, nacionais e locais. Internacionalmente analisamos os documentos elaborados nas Cúpulas Mundiais de Educação (1990, 2000, 2015), na Conferência Mundial Sobre a Mulher (1995) e na V e VI CONFITEIA (1997, 2009). Nacionalmente a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000). Os documentos locais analisados foram elaborados pela Secretaria de Estado da Educação foram o Plano Estadual de Educação (2015) e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2012-2017) e por último o Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas campo da EJA. Elegemos como microscópio de análise os estudos e pesquisa de autores/as internacionais e nacionais. Internacionalmente dialogamos com Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994, 2014), que apresentam a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas e Ball, Maguire e Braun (2016). Nacionalmente com Paiva e Oliveira (2009), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011), Mainardes e Marcondes (2009), Avelar (2016); entre outros/as. Assim como os alguns autores/as citados/as acreditamos que a política carrega consigo (im) possibilidades quando pensada dentro de contextos específicos, ou seja, o grau de reconhecimento de determinada política é diferente, o que pode gerar novas possibilidades dentro de um diálogo político macro, meso e/ou micropolítico, tendo como resultado contradições, refutamentos e novas práticas na medida em que uma leitura do texto gere diferentes consequências e implicações para a prática. Em tempos políticos marcados pela expansão do neoconservadorismo e neofundamentalismo, há uma restrição das questões da diversidade nas políticas educacionais, mas ao negligenciar as questões inerentes à diversidade, buscando fortalecer a sua invisibilidade nos espaços formativos da escola e no currículo, esquecem que nos espaços micropolíticos outros momentos de negociação se estabelecem, as forças se dividem mais uma vez e as relações de poder podem ser determinadas por outros interesses e sujeitos, a exemplo da unidade e subunidade de análise do nosso estudo de caso que vem desenvolvendo políticas de gênero no contexto da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas curriculares. Gênero.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the effects of the World Declaration on Education for All in the insertion of gender in Brazil's educational policies, specifically in the curriculum policies for the EJA in the state of Paraíba. Methodologically the research assumes a qualitative character, where through the case study was developed a documentary research with analysis of the texts of international, national and local educational policies. Internationally we analyze the documents elaborated at the World Summits of Education (1990, 2000, 2015), at the World Conference on Women (1995) and in V and VI CONFITEIA (1997, 2009). National Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Bases Law (1996) and the Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education (2000). The local documents analyzed were elaborated by the State Secretariat of Education were the State Education Plan (2015) and the Operational Guidelines for the Operation of Schools of the State Education Network (2012-2017) and lastly the Political-Pedagogical Project of a of the EJA field schools. We chose as study microscope the studies and research of international and national authors. Internationally we dialogue with Bowe, Ball and Gold (1992) and Ball (1994, 2014), which present the Continuous Cycle Policy approach and Ball, Maguire and Braun (2016). Nationally with Paiva and Oliveira (2009), Mainardes (2006), Lopes and Macedo (2011), Mainardes and Marcondes (2009), Avelar (2016); among others. Like some authors, we believe that politics carries with it (im) possibilities when it is thought within specific contexts, that is, the degree of recognition of a given policy is different, which can generate new possibilities within a dialog macro, meso and / or micropolitical, resulting in contradictions, refutations and new practices insofar as a reading of the text generates different consequences and implications for the practice. In political times marked by the expansion of neoconservatism and neo-fundamentalism, there is a restriction of diversity issues in educational policies, but neglecting the issues inherent in diversity, seeking to strengthen their invisibility in the formative spaces of the school and in the curriculum, forget that in micropolitical spaces other moments of negotiation are established, forces are divided once again and power relations can be determined by other interests and subjects, like the unit and subunit of analysis of our case study that has been developing gender policies in the context of EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Curricular policies. Genre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A investigação do caso	21
Figura 2	Ilustração holística do Ciclo Contínuo de Políticas	34
Figura 3	Estado global	45
Figura 4	Marcos globais acerca da educação, gênero e Educação de Jovens e Adultos	50
Figura 5	Estados que incluíram menções à igualdade de gênero no PEE	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Primeiro bloco de documentos de fonte primária	23
Quadro 2	Segundo bloco de documentos de fonte primária	24
Quadro 3	Terceiro bloco de documentos de fonte primária	25
Quadro 4	Primeiro bloco de documentos de fonte secundária	25
Quadro 5	Paridade entre os gêneros no ensino primário e secundário: perspectivas nacionais de alcançar as metas de 2005 e 2015	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número estimado de adultos analfabetos – população com idade superior a 15 anos	65
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNE – Fórum Nacional de Educação

GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

MP – Medida Provisória

PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESI – Serviço Social da Indústria

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ENUNCIADOS DA PESQUISA	13
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
2.1	A arquitetura metodológica: método, estratégia, o lócus e os procedimentos	20
2.2.1	A estratégia, os instrumentos e a análise	21
2.2.2	O microscópio epistemológico de análise: as contribuições do ciclo contínuo de políticas para a análise da inserção do gênero nas políticas curriculares da EJA	28
2.2.2.1	<i>O contexto de influência</i>	<i>35</i>
2.2.2.1.1	<u>Contexto de estratégia política</u>	<u>37</u>
2.2.2.2	<i>Contexto de produção de texto</i>	<i>38</i>
2.2.2.3	<i>Contexto da prática</i>	<i>40</i>
2.2.2.3.1	<u>Contexto de resultados/efeito</u>	<u>41</u>
3	MARCOS GLOBAIS ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DAS AGENDAS DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	43
3.1	Influências e os interesses na organização da educação global ..	43
3.2	Transformando as influências em texto	49
4	A EJA NO BRASIL SOB A ABORDAGEM DO CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS	70
4.1	A EJA no Brasil: avanços e desafios pós-1988	70
4.2	A centralidade do gênero nas políticas curriculares da EJA e na escola campo da Paraíba	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO: ENUNCIADOS DA PESQUISA

Na década de 1990, pós-Constituição de 1988, a escola brasileira assumiu o desafio de normatizar orientações acerca das questões sexuais e de gênero na educação básica, a fim de produzir e reproduzir padrões para os comportamentos já citados, que passariam a ser assumidos socialmente durante a inserção desses sujeitos na sociedade. A inserção do tema sexualidade e gênero nas políticas curriculares deu-se em 1995 como resposta ao movimento feminista que enfrentava as desigualdades imbricadas na sociedade brasileira e começou a ganhar espaço na discussão sobre direito, bem como forma de honrar os compromissos internacionais relativos às agendas políticas voltadas a sexualidade e ao gênero assumidas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo Estado brasileiro (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Um desses compromissos data do ano de 1990 – a década de Educação Para Todos (EPT) - na Conferência Mundial de Jontiem, que instaura como metas para os países signatários a oferta de ensino de qualidade com equidade de gênero a todas as crianças, jovens e adultos, reduzindo pela metade os índices de analfabetismo, oferecendo aos jovens e adultos a oportunidade de satisfazer as suas múltiplas necessidades de aprendizagem (DI PIERRO, 2010).

Essa década foi marcada por acontecimentos internacionais importantes tanto para a educação quanto para as questões de gênero. Connel e Pearse (2015) destacam a estratégia conhecida por *gender mainstreaming* (tornar o gênero uma questão central) que tem como intenção fazer com que o Estado construa políticas públicas de gênero em todos os setores do governo, sendo um deles a educação. Tendo em vista essas questões e suas possíveis influências na organização da educação brasileira, refletiu-se em importantes documentos acerca das políticas educacionais e curriculares produzidos na década de 1990, tais como: A lei de diretrizes e bases da educação nacional, os parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, entre outros. Diante da importância desses documentos pareceu-nos indispensável analisar os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção do gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a EJA no estado da Paraíba.

A pesquisa foi orientada para responder como a política de Educação para todos em sua trajetória influenciou a construção de políticas educacionais voltadas

às questões de desigualdades socioculturais, entre elas as de gênero no âmbito da EJA. Sabemos que essa meta está vinculada ao cumprimento de outras que foram direcionadas por agências multilaterais internacionais, tais como: a universalização do acesso, elevação da escolaridade, flexibilização do currículo, entre outras. (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). Nosso objetivo central é analisar os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção do gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a EJA no estado da Paraíba Logo, assumimos como objetivos específicos desse percurso:

- Avaliar as influências das agências multilaterais internacionais na tessitura de políticas curriculares que consideram as relações de gênero nas políticas curriculares da EJA.
- Identificar os documentos oficiais nacionais que preconizam as relações de gênero na Educação Básica, especificamente na modalidade da EJA.
- Analisar os efeitos dessas políticas na organização das políticas curriculares da rede estadual de ensino da Paraíba e no Projeto Político-Pedagógico de uma Escola de EJA João Pessoa/PB.

Optar por realizar uma pesquisa que envolve as políticas curriculares da EJA é algo que está ligado à minha dimensão subjetiva e se faz presente na minha trajetória acadêmica e se consolida em diferentes aspectos da dimensão objetiva. Foi nessa relação entre o subjetivo e o objetivo que delinee as origens deste estudo, antes de chegar às questões propriamente ditas de como estruturei e desenvolvi o processo de investigação, com a intenção de contribuir para a construção de novos conhecimentos na área da educação, com ênfase nas políticas curriculares da EJA e na busca contínua pela equidade de gênero.

Iniciar pela minha experiência docente na EJA é fundamental, uma vez que esta precede minha inserção no curso de Pedagogia e nos estudos acerca das políticas curriculares da EJA e seus vínculos com o gênero. Minha trajetória profissional, inicialmente, corresponde aos dois anos de estágio no Serviço Social da Indústria (SESI), como professor do componente curricular matemática no terceiro segmento (Ensino Médio), que hoje compreende os ciclos VI e VII da EJA. Posteriormente, por mais cinco anos atuei na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, exercendo a docência, no mesmo nível e componente curricular. Esses momentos foram e são, para mim, significativos por terem propiciado experiências enriquecedoras para a minha formação docente.

Somado a esse aspecto está o fato de que quando analisamos as políticas educacionais do Brasil, percebemos que historicamente a organização da educação nacional é marcada por controvérsia sobre a importância relativa da EJA na agenda das políticas educacionais. As retóricas educativas dos acordos internacionais, da legislação nacional, levam-nos a compreender que existe um consenso em torno do direito à educação, independente da idade, e uma formação continuada ao longo da vida. Todavia, o que percebemos no tocante a esse consenso é a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos etários (DI PIERRO, 2010).

Outra experiência de vida acadêmica importante aqui foi a inserção no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir da inserção nesse curso me tornei sensível às questões mais complexas da educação, sobretudo as que tratam da inserção do gênero nas políticas educacionais voltadas para a EJA. Foi assim que tive a oportunidade de perceber como são complexas as redes de relações sociais, culturais, políticas etc., onde a escola está inserida.

Parafraseando Dias e Chaves (2015), pensar em uma transversalização do gênero exige que seja constituída uma prática que tenha como eixo norteador a relação teórico-prática, que reflita no desenvolvimento de políticas curriculares e formativas para todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a contemplar a igualdade de gênero, a consciência da diversidade e o respeito às diferenças. Esse objetivo se constitui um fator desencadeador de outras questões importantes, tais como, “global/nacional, nacional/regional, regional/local no processo da elaboração das políticas, ou seja, ela visa a desenvolver-se em contextos nacional e local” (DIAS; CHAVES, 2015, p. 171), o que se torna um processo bem mais complexo tendo em vista a conjuntura política nacional desfavorável tanto de ampliação como de fortalecimento em consequência do avanço do conservadorismo.

Pensando nessas afirmações lembramo-nos da célebre frase de Simone de Beauvoir: “Nunca se esqueça de que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que se manter vigilante durante toda a sua vida”. E a ampliamos dizendo que essa atenção deve ser constante, mesmo sem tais mudanças. Mas, não há como negar que em tempos de conservadorismo, as questões de gênero são as primeiras a sofrer com as mudanças.

Gênero aqui é entendido como uma categoria relacional de análise, um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas

entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14), bem como é uma dimensão “[...] central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura, é uma arena em que enfrentamos questões práticas difíceis no que compete à justiça, à identidade e até à sobrevivência” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 25).

A partir dessa ótica, comecei a perceber o espaço da EJA como algo plural, múltiplo e rico em diversidade, algo que superava a dicotomia jovem-adulto e os problemas geracionais. Mas, além disso, foram se tornando perceptíveis as relações de gênero: homem-mulher, mulher-mulher, homem-homem, entre outras. E, sendo a escola o espaço fértil para a (re) produção das desigualdades, por isso concordo com os estudos de Oliveira e Paiva (2009), Paiva (2009) e Haddad e Di Pierro (2000), porque eles reconhecem a superação da ideia de que os sujeitos inseridos nesse contexto são definidos apenas pela diferença de idade ou de geração, passando a entendê-los a partir de suas singularidades que perpassam o gênero, a sexualidade, a raça, a fé, entre outros.

Essa minha visão foi algo construído ao longo e paralelamente à minha inserção nos projetos de pesquisa. Inicialmente, até o terceiro período, dediquei-me a um projeto de pesquisa que buscava compreender qual o impacto da biblioteca para a superação dos analfabetismos. Foi a partir do terceiro período, que tomei a iniciativa de participar das seleções do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), oportunizando-me um contato mais profundo com as questões curriculares. Atuei no PIBIC no período de 2013 a 2015. A partir daí comecei a indagar como as políticas curriculares se vinculavam em diferentes temáticas da diversidade, entre elas o gênero. Logo, as políticas curriculares e gênero começaram a fazer parte da minha construção enquanto pesquisador.

As vivências junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) através da participação e contribuição na organização das atividades do grupo cotidianas e eventuais, particularmente com a organização do V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares e, posteriormente, como um dos coordenadores da sexta edição do evento, bem como a inserção na equipe editorial da revista *Espaço do Currículo*, na condição de secretário até o ano de 2015, e a partir de 2016 como editor gerente, são momentos importantes para me colocar no centro das discussões do campo das políticas curriculares e do gênero, bem como serviu para me apropriar das ferramentas de busca da produção nacional

sobre a temática, além de mostrar de perto os desafios e as dificuldades da vida acadêmica que os docentes enfrentam no dia a dia para exercerem o seu papel.

Esses conhecimentos, ainda que preliminares, foram extremamente importantes quando, como bolsista PIBIC (PEREIRA, 2014; PEREIRA; BARBOSA, 2013), com o diploma do curso superior em Matemática, me submeti ao processo de seleção do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) da UFPB - esse foi um dos marcos que propiciaram a oportunidade de trabalhar com gênero – pois para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização me deu condições de realizar um levantamento preliminar na 33ª e 34ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos GTs 12, 18 e 23, que compreendem, respectivamente, os grupos de Currículo, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Gênero, Sexualidade e Educação que apontou para o aspecto inovador, mas também para o desafio, levando em consideração as poucas produções acerca das políticas curriculares da EJA e suas articulações com gênero.

Iniciei meu trabalho de dissertação ampliando essa busca por produções científicas que tivessem como objeto as políticas curriculares da EJA, buscando outras pesquisas que fizessem essa relação com o gênero. Então, utilizei o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma das mais importantes bases nacionais, dentro do recorte estipulado (2013 a 2016), que correspondem à última coleta da CAPES. Constatou-se que na grande área das Ciências Humanas, que compreende a área do conhecimento e concentração da Educação nos programas de Pós-Graduação do Brasil, foram produzidas 18.299 teses e dissertações, das quais 13.808 são dissertações e 4.491 teses. Conseguimos identificar 154 dissertações e teses sobre gênero, das quais apenas 11 articulam as políticas curriculares e gênero e nenhuma faz suas investigações na EJA.

A metodologia de análise assumiu uma perspectiva qualitativa de estudo de caso como estratégia e segundo a coleta de dados configurou-se como uma pesquisa realizada por meio da análise dos documentos internacionais das agências multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM), que normatizam a construção de políticas para a educação básica,

sobretudo as que concernem à EJA. O trabalho de campo se deu em uma escola de EJA de João Pessoa/PB, a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola campo.

Teoricamente utilizamos os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), pois esses autores colocam os processos micropolíticos em evidência, reforçando a necessidade de relacionar as instâncias macro e micro nas pesquisas do campo das políticas curriculares. Os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) serão assumidos por optarem pela produção contínua de políticas, por meio do ciclo de políticas, o qual servirá de auxílio para as análises voltadas à compreensão de como os processos de transferência das políticas se constituem de um contexto para o outro, ou no momento em que os discursos pedagógicos fundem-se. Esses processos envolvem relações de poder que não são fixas e que acabam sendo descontextualizadas, (re) significando sentidos que tinham a intenção de serem fixos. Desse modo, são recontextualizados em novos sentidos que dão origem a novos discursos e textos na micropolítica (LOPES; MACEDO, 2011).

Como bem lembra Mainardes (2006), a opção por utilizar o Ciclo Contínuo de Políticas nos obriga a fazer uma análise das questões macro e micro, estabelecendo assim relações, ou não, entre elas, dando ênfase às relações de poder e resistências que vão surgindo no processo de atuação e (re) interpretação das políticas nos diferentes contextos. Assim, os conflitos, as negociações, as restrições sobre os temas que vão ser discutidos, ou não, nos processos de tomada de decisão, bem como as estratégias, influências e interesses configuram a atividade micropolítica que percebemos no lócus. O trabalho de dissertação se estrutura em quatro capítulos e aqui detalho com breves comentários a sua organização.

O segundo capítulo é onde concentramos a nossa metodologia. É uma reflexão sobre a investigação, o estudo de caso como estratégia de pesquisa, bem como o processo de análise dos documentos oficiais como fontes de dados e as análises utilizando o Ciclo Contínuo de Políticas, como nosso microscópio de análise.

O terceiro capítulo apresenta uma avaliação sobre as agências multilaterais internacionais explicitando um panorama internacional sobre as políticas educacionais, com maior ênfase sobre as políticas da EJA e suas interlocuções com as questões de gênero.

O quarto capítulo apresenta uma análise das influências dos documentos internacionais na produção e manutenção das políticas educacionais, mais especificamente as políticas curriculares da EJA, analisando como está posta a inserção do gênero nesses documentos. Explicito ainda nesse capítulo o caso da Paraíba e como o estado através da Secretaria de Estado da Educação insere as questões de gênero em seus documentos oficiais e como esse fenômeno está refletindo na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma escola campo da EJA em João Pessoa/PB.

Por fim, apresentamos as nossas conclusões com as principais percepções sobre a atuação das políticas curriculares que têm compromisso com a desconstrução das desigualdades e ou a reprodução delas, ou seja, grifamos as potencialidades dessas experiências e suas estratégias de superação das dificuldades no curso do processo de construção da proposta curricular para a escola.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos e o microscópio epistemológico utilizados no estudo. Sua organização se estabelece na apresentação do método, da estratégia e dos procedimentos utilizados. Passando pelo caminho metodológico de análise do referido objeto, está a discussão dos referenciais teóricos que estão compondo a pesquisa e seus procedimentos de investigação. Portanto, todas as opções metodológicas e teóricas utilizadas nesta pesquisa são apresentadas para a análise das formas de como se dá a inserção do gênero nas políticas educacionais no Brasil, particularmente, as políticas curriculares da EJA da Paraíba, através das influências postas nos documentos internacionais, nacionais e locais.

2.1 A arquitetura metodológica: método, estratégia, o lócus e os procedimentos

O presente estudo se caracteriza como um estudo descritivo imerso na abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa descritiva é a oportunidade de analisar os dados considerando a sua riqueza, respeitando o máximo possível as condições de registro e transcrição de cada um. Triviños (1987) corrobora, enfatizando que esse estudo é característico da área da educação e tem por finalidade conhecer em profundidade aspectos da sociedade investigada, no nosso caso, as políticas educacionais e curriculares para a EJA.

Referente à abordagem qualitativa, Triviños (1987) destaca suas raízes na antropologia e sociologia e nos estudos que foram realizados nessas ciências sobre a vida em sociedade. Gatti e André (2011) afirmam que os avanços são foco da investigação e estão relacionados aos significados que os sujeitos atribuem a suas ações, mas para isso é necessário considerar o contexto mais amplo onde esses fenômenos ocorrem. Assim, os acontecimentos e os valores que essas sociedades vivem estão intimamente vinculados, ou seja, essa abordagem defende uma visão

holística sobre os fenômenos, isto é, é necessário levar em conta as situações e seus componentes, bem como suas interações.

Mediante o exposto, optou-se pelo estudo de caso da organização das políticas educacionais e curriculares da EJA no Brasil e a insurgência do gênero nessas políticas, com a Paraíba como unidade de análise e o PPP (Projeto Político Pedagógico) de uma escola da rede estadual de ensino especializada em EJA como subunidade, após a Declaração Mundial de Educação para Todos, por esse estado ser referência nessa modalidade e como forma de traçar a trajetória, destacando os avanços, retrocessos e desafios, bem como as contribuições dessa modalidade na Paraíba.

2.1.1 A estratégia, os instrumentos e a análise

O estudo de caso enquanto uma estratégia qualitativa tem por finalidade descrever, mapear e analisar um fenômeno dentro de um contexto específico. Para isso leva em consideração as percepções a respeito da situação, acontecimento ou fenômeno em questão. Triviños (1987) ao caracterizar essa estratégia ressalta que é uma pesquisa cuja intenção é analisar, conhecer em profundidade a unidade de análise; para o supracitado esse delineamento é um dos mais importantes no paradigma qualitativo.

Figura 1 - A investigação do caso



Fonte: Organizada pelo autor (YIN, 2010).

Yin (2010, p. 24) ressalta que essa estratégia é usada “[...] em muitas situações para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados [...]”. Continuando os estudos de caso a partir de Yin (2010, p. 39) o autor ainda defende que se trata de uma investigação de “[...] um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Parafraseando Creswell (2014) a estratégia seria usada quando tivéssemos um sistema delimitado, ou seja, um tempo e lugar específico.

A pesquisa documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse estudo o levantamento dos dados foi documental e através dos textos de acordos internacionais, da política educacional e curricular da EJA, encontrados nos *sites* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia (UNESCO)¹, do Ministério da Educação (MEC)², da Secretaria do Estado de Educação (SEE)³ e do Conselho Estadual de Educação (CEE)⁴; o Projeto Político-Pedagógico foi o único documento coletado em lócus.

A escolha da escola campo se deu pelo seu protagonismo em número de matrículas, do município de João Pessoa e da rede estadual; é uma exceção à regra tendo em vista que é nela que são feitas as matrículas dos alunos do sistema penitenciário, bem como são vinculados a elas os docentes que lecionam no sistema carcerário. Por esse motivo, ela alcançou o porte 5-A⁵ que é tão distante da realidade das demais e acabou se constituindo na nossa subunidade de análise, como forma de reconhecimento de sua importância para a EJA, como escola de referência na oferta do serviço à comunidade em privação de liberdade, bem como na capacidade de administrar a EJA presencial e semipresencial no mesmo espaço,

¹ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/international-instruments-ed/#c1097635>.

² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536:materiais-didaticos&catid=194:secad-educacao-continuada.

³ <http://paraiba.pb.gov.br/educacao/>

⁴ <http://192.157.253.216/cee.pb.gov.br/resolucoes/resolucoes-normativas/>

⁵ As escolas da rede estadual de ensino são classificadas de acordo com o número de matrículas; esses dados também servem para organizar a estrutura da gestão das escolas que compõem a rede; essa classificação varia entre os códigos instituídos no Decreto nº 28.091, de 30 de março de 2007.

ampliando o número de matrículas e inserção de sujeitos de várias classes, bairros, níveis de escolaridade, sexo, raça, etnia, gênero, credo, sexualidade etc.

Segundo Cellard (2008) os documentos permitem ao pesquisador realizar uma reconstrução referente a um passado relativamente distante, uma vez que ele representa quase que totalmente os artefatos das atividades humanas numa determinada época. Além disso, essas fontes nos permitem acrescentar a dimensão do tempo e a interpretação do social. A partir dos documentos podemos operar de forma longitudinal observando os processos de criação, manutenção e evolução das políticas educacionais e curriculares para a EJA no Brasil e na Paraíba.

Com vistas a alcançar nosso objetivo elencamos os documentos que constituem o *corpus* da pesquisa. Antes de elencar tais textos, é necessário destacar que compreendemos por documentos “[...] todo texto, manuscrito, ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideramos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição são exploradas - e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa” (CELLARD, 2008, p. 297).

Quadro 1 – Primeiro bloco de documentos de fonte primária

Instituição	Área de impacto analisada	Título do documento
UNESCO	EDUCAÇÃO BÁSICA	Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990)
		Declaração de Nova Delhi Sobre Educação para Todos (1993)
		Declaração sobre Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000)
		Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)
	GÊNERO	Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995)
	EJA	V CONFINTEA: Declaração de Hamburgo – agenda para o futuro (1997)
		VI CONFINTEA: Marco de Ação de Belém (2010)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Os documentos aqui listados foram classificados como documentos públicos, disponibilizados pelos arquivos públicos que atendem tanto ao objetivo desta pesquisa quanto à função de causar questionamentos. Para a organização das análises eles foram divididos em blocos de acordo com as especificidades e cronologia de cada documento, como mostra o quadro 1. A escolha dos documentos deste bloco foi feita após buscas constantes no *site* da UNESCO com intenção de

organizar uma trajetória que possibilitasse perceber a construção de políticas educacionais que trouxessem o gênero como uma das questões centrais e a serem consideradas na organização curricular da educação. Os documentos do primeiro bloco são de fontes primárias, ou seja, fontes produzidas por testemunhas diretas dos fatos a que tivemos acesso no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Neste primeiro momento aglutinamos a trajetória da Declaração Mundial de Educação para Todos, buscando compreender como em sua gênese esse documento relaciona o gênero como um de seus interesses; preocupamo-nos em perceber isso nas metas e interesses, bem como buscamos outros documentos internacionais publicados pela UNESCO e que causam impacto quando da inserção das políticas do gênero na educação básica, especificamente na EJA.

Em sequência construímos o segundo bloco de documentos, como mostra o quadro 2, com o intuito de perceber os efeitos dos textos das políticas internacionais na criação de políticas para a educação brasileira na expectativa de atender às metas dos acordos internacionais listados no quadro 1, bem como o gênero foi sendo incluído, ou não, em tais construções. Esses documentos foram listados no período de março 2017 e analisados em ordem cronológica e de importância.

Quadro 2 – Segundo bloco de documentos de fonte primária

Instituição	Área de impacto analisada	Título do documento
Presidência da República	EDUCAÇÃO BÁSICA	Constituição (1988)
		Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
		Plano Nacional de Educação (2001-2010)
		Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010)
		Plano Nacional de Educação (2014-2024)
	EJA	Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Posteriormente, começamos a analisar os documentos do estado da Paraíba que regem a organização curricular da EJA. Assim, elencamos os documentos da SEE e do CEE bem como da escola campo. A seguir, buscamos compreender como o estado inseriu o gênero, utilizando os dispositivos criados nos documentos internacionais e nacionais, considerando os princípios, metas e objetivos da

Educação de Jovens e Adultos. Os documentos foram organizados seguindo a ordem de importância e cronológica, bem como os demais e foram coletados no mês de março de 2017.

Quadro 3 – Terceiro bloco de documentos de fonte primária

Autor	Área de impacto analisada	Título do documento
SEE	EDUCAÇÃO BÁSICA	As Normas Complementares para o Sistema Estadual de Ensino (1998)
CEE-PB		Plano Estadual de Educação (2015-2015)
		Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino (2016)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Para a compreensão de tais documentos se fez necessário elencar fontes secundárias, que para Cellard (2008) são documentos produzidos a partir da interpretação das fontes primárias, que produzem explicações, relatórios etc. Os textos compuseram o nosso quadro 4. Foi criado um bloco único de tais documentos, que foram separados de acordo com sua ordem de origem, a saber: internacional, nacional, estadual e local.

Quadro 4 – Primeiro bloco de documentos de fonte secundária

Instituição	Área de impacto analisada	Título do documento
UNESCO	EDUCAÇÃO BÁSICA	Relatório EPT Brasil (1990-2000)
		Relatório EPT Brasil (2000-2015)
	EJA	I Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2009)
		II Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2013)
		III Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2016)
MEC	EJA	Parecer CEB nº 11/00, aprovado em 10 de maio de 2000
		Parecer CEB nº 36/04, aprovado em 7 de dezembro de 2004
		Documento base nacional (2008)
		Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2009)
		Parecer CEB nº 07/10, aprovado em 7 de abril de 2010
SEE	EDUCAÇÃO BÁSICA	Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (2012-2017)
ESCOLA	EJA	Projeto Político-Pedagógico (2012-2017)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A análise documental seguiu as orientações de Cellard (2008) num processo que ele chama de avaliação crítica. Esse método possui cinco dimensões, são elas: o contexto, o autor ou os autores, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

No primeiro momento, a dimensão do contexto, foi analisada a configuração social, política, econômica cultural, em outras palavras, o contexto histórico em que foi elaborado o documento. Esta avaliação permitiu “apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão [...]” (CELLARD, 2008, p. 299). Além disso, permitiu-nos visualizar as particularidades de cada espaço/tempo onde os documentos tiveram origem, evitando e/ou amenizando interpretações sobre valores atuais e/ou pessoais e parciais (CELLARD, 2008).

Logo após, adentramos na dimensão do autor ou dos autores, que levou em consideração os interesses (confessos ou não), motivos, identidade de um sujeito, grupo ou de uma instituição que tenha dado origem a textos da política. Para uma boa interpretação do documento, foi fundamental ter conhecimento da identidade, dos interesses e dos motivos da escrita da pessoa que se expressou. Com o fato de não ignorarmos aqueles ou aquelas que colocaram suas ideias, razões e as disputas entre formuladores da política com aqueles a quem a política se dirige, evitamos colocar a sociedade e o Estado como instituição central na formulação de tais documentos. Essas informações nos possibilitaram ler as entrelinhas evitando interpretações grosseiras ou falsas (CELLARD, 2008).

[...] Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2008, p. 300).

A autenticidade e a confiabilidade do texto, foi a terceira dimensão explorada; nesse elemento foi importante considerar a “[...] qualidade da informação transmitida” (CELLARD, 2008, p. 301), ou seja, o estado físico dos documentos que compõem o *corpus*. A procedência do documento facilita verificar sua autenticidade. Sendo assim, verificamos a relação entre o (s) autor (es) e os escritos, levando em consideração se participaram da construção direta ou indiretamente, o tempo do acontecimento e a tomada de decisões a partir do documento, se utilizaram outros

documentos na construção destes que estamos tomando como fontes, ou até mesmo fala de outros sujeitos, se cometeram enganos, em que posição estavam para fazer tal observação ou julgamento etc. (CELLARD, 2008).

Quanto à natureza do texto – quarta dimensão - avaliamos a natureza dos documentos, já que “[...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido” (CELLARD, 2008, p. 302). Os documentos de diferentes áreas, a exemplo, os de natureza teológica, médica ou jurídica, possuem estruturas específicas dependendo do contexto particular de cada produção, a que os leitores atribuem sentido, de acordo com o grau de intimidade que possuem com cada uma dessas especificidades e os contextos particulares de sua produção. Isso nos possibilitou um cuidado, com surgimento de simpatias ou antipatias por determinado grupo, considerando a intuição e a habilidade de discernimento para ter prudência na leitura dos problemas e dificuldades etc. (CELLARD, 2008).

Como quinta dimensão, os conceitos-chave e a lógica interna do texto foi um elemento necessário ao entendimento do sentido dos termos empregados no documento. Os termos (palavras) podem ter variação de significação ao longo da história, e também, de acordo com a natureza do documento e interpretação e conhecimento do leitor. Ficamos atentos aos jargões profissionais específicos, gírias, linguagem popular, regionalismos, conceitos-chaves etc. Para tanto, foi importante o entendimento satisfatório da lógica interna, o esquema ou o plano do texto, ligado principalmente ao argumento do documento (CELLARD, 2008). Levamos em consideração esses aspectos durante a análise individual de cada documento pesquisado, obtendo os elementos imprescindíveis para identificá-lo e categorizá-lo para utilização da pesquisa.

Esse foi o processo de análise preliminar que os documentos foram submetidos, a análise documental propriamente dita foi a partir do microscópio de análise, que consiste no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente (CELLARD, 2008, p. 303). Em outros termos, a análise foi desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitaram e incluiu o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico.

2.1.2 O microscópio epistemológico de análise: as contribuições do ciclo contínuo de políticas para a análise da inserção do gênero nas políticas curriculares da EJA

A legitimação dos juízos de gênero é algo que está dentro de um processo histórico e tem seus acontecimentos das mais diversas maneiras. Isso fornece meios de decodificar o significado para compreender as complexas e variadas interações e conexões humanas. Conforme Scott (1995, p. 89), “[...] a política é apenas uma das áreas na qual o gênero pode ser utilizado para análise histórica”, principalmente porque gênero tem sido considerado uma tarefa antitética às tarefas da política, bem como porque a história política tem representado a grande resistência da inclusão da discussão ou questões sobre as mulheres e gênero. Prossegue Scott (1995, p. 92):

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 homem/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. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornaram-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.

Para a referida autora “[...] precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, as análises que elencam o gênero como categoria precisam abarcar a complexidade que lhe é inerente. Pensando nisso, a autora apresentou um conceito de gênero com elementos que embasaram nossa análise de maneira clara e precisa, conectando os diversos processos que estão interconectados no momento em que as políticas foram sendo estruturadas.

Segundo Scott (1995) o gênero está dividido em duas partes, que são compostas por diversos subconjuntos, ancorados em duas posições: “(1) O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Sendo um elemento constitutivo das relações sociais que tomam as diferenças percebidas como medidas, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados:

- a) “Os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas múltiplas” (SCOTT, 1995, p. 86), tais como: Eva e Maria; mitos de luz e escuridão; purificação e poluição; inocência e corrupção.
- b) “Conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1995, p. 86). Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, e tomam a forma binária fixa, que afirma o significado de homem e mulher.
- c) “Descobrir a natureza do debate ou da representação que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero, incluindo uma concepção de política bem como uma referência a instituições e à organização social” (SCOTT, 1995, p. 87). O gênero é constituído através do parentesco (centrando-se no lar e na família como base da organização social), bem como na economia e na organização política.
- d) “A identidade subjetiva” (SCOTT, 1995, p. 87). “É preciso examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p. 88).

Entre essas quatro dimensões que se inter cruzam optamos por analisar a dimensão das instituições e a organização social. Pois, em outras palavras o gênero e a política possuem uma relação simbiótica onde ambos se (re) constroem, se (re) produzem ao mesmo tempo em que organizam a dimensão social. Assim, a escolha por investigar a política educacional atende às expectativas de Scott (1995) e as minhas também, por se tratar de uma articulação pouco explorada e que vem continuamente excluindo as questões de gênero.

Partindo desses pressupostos, foi necessário investirmos em um processo de investigação da política que nos possibilita a construção de uma trajetória histórica dessas políticas marcando as instituições e o debate ao redor das políticas e da organização social e da atuação de tais políticas. Em seus estudos Mainardes (2007, p. 26) destacou que as pesquisas sobre as políticas e reformas com o intuito de melhorar a qualidade da educação têm “[...] sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula [...]”. Isso se deve ao resumido número de pesquisas que têm realizado esforços para compreender as intenções da política e a prática destas nos contextos micropolíticos. Ou seja,

estudos como esse têm compreendido a política de forma não complexa e as escolas e professores como resistentes aos novos processos pedagógicos.

Neste estudo fomos na contramão de pensamentos simplistas como os citados acima e elegemos como um sistema óptico as teorias de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994) e Ball, Maguire e Braun (2016) compreendendo que a política não é algo simples de delinear pela multiplicidade de sentidos que pode assumir, considerando que esses autores optam por entender a política como texto e discurso. Parafraseando Ball, Maguire e Braun (2016) a política é um processo que passa por múltiplas facetas, que pode ser contestado e/ou (re)interpretado de diferentes maneiras dentro das diferentes arenas, presentes nos diferentes contextos na medida em que vai sendo encenada. Todavia, o discurso tem a função de limitar as possibilidades de (re)interpretações e contestamentos. Por esse motivo, assim como em Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), nesta pesquisa a política é tomada como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. Todavia, apesar da separação em duas dimensões, Ball chama a nossa atenção para o fato de que

[...] essa política não é uma ou outra, mas ambas: elas estão ‘implícitas’ uma na outra. [...] não [devemos] nos induzir em suposições não examinadas sobre as políticas como ‘coisas’; políticas também são processos e resultados [...]. (BALL, 1994, p. 15, tradução nossa).

Olhar para as políticas através deste microscópio epistemológico evitará as superficialidades e incoerências em nossas análises, tendo em vista que

[...] parece-nos que a imagem implícita na concepção de conjuntos distintos e desconectados de formuladores de políticas e implementadores de políticas serve de fato ao poderoso propósito ideológico de reforçar uma concepção linear de política em que a teoria e a prática são separadas e a primeira é privilegiada. [...]. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 10, tradução nossa).

Para nos distanciarmos dessa concepção linear da política é necessário “apagar⁶” a palavra “implementação” das pesquisas em políticas educacionais. Como segunda opção Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes

⁶ Expressão usada por Ball em entrevista concedida a Avelar (2016). Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2368/1743>>. Acesso em: 01 jan. 2017

(2009) utilizou o termo *enactment*, termo utilizado para descrever o processo de aprovação de leis e decretos. Todavia, segundo os entrevistadores,

Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315).

Assim, para Bowe, Ball e Gold (1992) esta é uma estratégia que através do campo linguístico reforça que as políticas não são filtradas para baixo pelos organismos de Estado, ignorando os antagonismos existentes na política e reforçando a racionalidade do processo de gestão da política.

Então, substituímos a palavra “implementação” pelo termo “atuação” apresentado por Mainardes e Marcondes (2009), Avelar (2016) e reforçado por Ball, Maguire e Braun (2016). Compreendemos que esse é um processo criativo que envolve interpretação e recontextualização; e o resultado desse processo criativo é algo diferente daquilo que estava escrito no texto, ou seja, “[...] a tradução de textos em ação e abstração de ideias políticas em práticas contextualizadas [...]” envolve a interpretação da interpretação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Todavia, reconhecendo que “[...] a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro de limites de certas possibilidades discursivas [...]” (AVELAR, 2016, p. 6), assim, a atuação é um processo “[...] local, contingencial e algumas vezes frágil [...]” (AVELAR, 2016, p. 6).

Ao pensar nas possibilidades discursivas Bowe, Ball e Gold (1992) recorrem a Hawkes (1977) e ao conceito de texto *readerly* e *writerly*. Trabalhamos esses dois conceitos em nossas análises documentais. Sobre o que eles tratam? O primeiro se refere a textos das políticas e à relação entre significante e significado; nesse caso há o mínimo de possibilidade para a interpretação criativa do leitor. Um belo exemplo seria uma leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os componentes curriculares, os conteúdos e os objetivos para cada conteúdo a serem alcançados em seus respectivos anos de ensino sugerem o que os autores chamam

de *readerliness*, ou seja, maior impossibilidade de subversão pelos atores políticos da escola dando maior espaço à fidelidade ao prescrito no texto.

O segundo conceito, por sua vez, daria maiores possibilidades de interpretação levando o leitor a contribuir com a gestão da política. Mas esse jogo é aberto e exige um grau de interpretação e criticidade, senão pode gerar uma falsa sensação de propriedade. Elencamos a política curricular nacional, BNCC, mais uma vez como exemplo, que, como bem falou Rocha (2016), tratou-se de um processo de legitimação de algo que já estava pronto. Todavia, os atores da escola irão produzir novas políticas para atender às especificidades da BNCC. Referimo-nos à revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), planos de ensino, regimentos etc., o que nos faz compreender que um único texto pode contemplar essas dimensões.

É fundamental que reconheçamos que esses dois tipos de texto, *readerly* e *writerly*, fazem parte da gestação de qualquer política e, como bem lembra Mainardes (2006), é possível que os textos secundários, produzidos no decorrer da atuação da política, tenham estilos diferentes dos textos iniciais. Bowe, Ball e Gold (1992) destacam que

[...] esses textos 'readerly' e 'writerly' são os produtos de um processo político, processo que já indicamos, emerge de uma interação contínua com uma variedade de contextos inter-relacionados. Consequentemente, os textos têm relação clara com os contextos particulares em que são usados [...]. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 12, tradução nossa).

Entretanto, compreendemos que mesmo o processo político sendo aberto à (re)contextualização é difícil controlar ou prever os efeitos da política. Logo,

[...] diferentes consequências materiais derivam de interpretações diferentes em ação. Os praticantes serão influenciados pelo contexto discursivo dentro do qual surgem as políticas. Alguns olharão para vantagens pessoais, locais, materiais ou de outro teor, as quais podem decorrer de leituras particulares de textos da política [...]. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 23, tradução nossa).

Assim, a política carrega consigo (im)possibilidades quando pensada dentro de contextos específicos. Concordamos com Bowe, Ball e Gold (1992) quando defendem o grau de reconhecimento de determinada política diferente, o que pode gerar novas possibilidades dentro de um diálogo político macro, meso e micropolítico, tendo como resultado contradições, refutamentos e novas práticas na

medida em que uma boa leitura do texto gere diferentes consequências e implicações para a prática.

A partir disto, buscando estudar a política educacional considerando a complexidade inerente a ela, Bowe, Ball e Gold (1992) desenvolveram um método a que deram o nome de Ciclo Contínuo de Políticas. Essa estratégia de análises quer compreender a dinâmica de produção e aplicação das políticas nos diferentes contextos e arenas com foco na sua trajetória. Como bem lembra Mainardes (2006, p. 48), “[...] essa é uma abordagem que permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

Para Mainardes (2006, p. 58), o ciclo de políticas

[...] adota uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas).

Assim como Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19, tradução nossa) nossas análises afastaram-se “[...] analiticamente de um modelo de controle do Estado, embora ainda reconhecendo que o Estado, as LEAs⁷ e as escolas são diferencialmente capacitados, ao longo do tempo, dentro do processo político”. Para isso, o trabalho de pesquisa realizado junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) com os/as outros/as pesquisadores/as segue os matizes conceituais pós-estruturais baseados no trabalho de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1989, 1994, 2014) e Ball, Maguire e Braun (2016), que fazem parte de uma trajetória de pesquisa que busca elaborar métodos de investigação para o campo das políticas educacionais que considere as várias dimensões da atuação política, desde a sua idealização, passando pela construção dos documentos oficiais até os locais para os quais foram feitas, sem desprezar a ação dos atores que colocam essas políticas em prática.

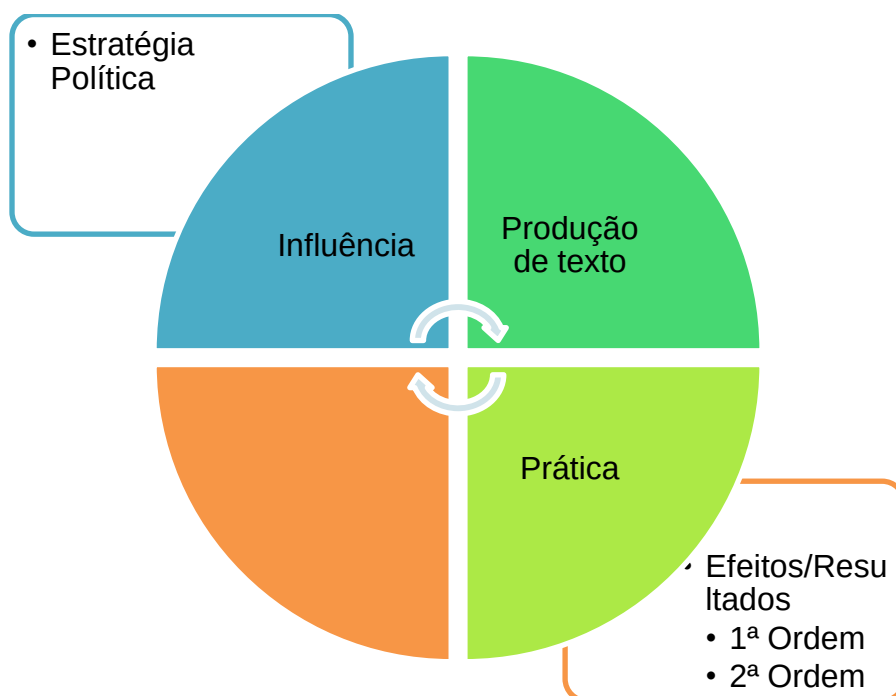
Tal posicionamento quanto à descentralização do Estado está respaldado no uso que o autor faz das teorias de Foucault (1981, p. 94, tradução nossa) quanto ao local do poder. De acordo com o citado autor, “[...] as relações de poder não estão em posições superestruturais, com um mero papel de proibição ou

⁷ Autoridade de educação local (tradução nossa), similar às Secretarias de Educação (grifo nosso).

acompanhamento, um papel diretamente produtivo, onde quer que estejam em jogo [...]”. Assim, Ball (1994, p. 20, tradução nossa) compreende que o poder produz textos políticos com aspecto “[...] múltiplo, sobreposto, interativo e complexo, os textos de política entram e não simplesmente mudam as relações de poder: daí a complexidade da relação entre as políticas, textos, interpretações e reações [...]”.

Fizemos opção pela abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas porque tentamos chamar a atenção para o trabalho de recontextualização de políticas que ocorre em diferentes arenas dentro de cada contexto (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Além de destacar a natureza complexa e controversa das políticas educacionais, essa perspectiva epistemológica leva em consideração as ações dos profissionais da educação que “atuam” nas políticas, colocando-as em ação, no contexto da prática indicando a necessidade de se articular os processos macro, meso e micro nas análises das políticas educacionais.

Figura 2 - Ilustração holística do Ciclo Contínuo de Políticas



Fonte: Organizada pelo autor, 2017.

Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19, tradução nossa) pressupõem três contextos principais: influência, produção do texto e prática. Ball (1994) somou a esses três contextos os resultados/efeitos e a estratégia política incluindo-os no contexto da prática e da influência respectivamente (MAINARDES; MARCONDES, 2009). (Figura

2). Tais contextos são inter-relacionados, não possuem uma dimensão temporal ou espacial e não são lineares.

Ball durante entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) relaciona a ideia do ciclo a um “aninhado”; toma como exemplo o contexto da prática e diz que dentro dele pode existir um contexto de influência e um de produção de textos. Ball reafirma essa concepção na entrevista que concede a Avelar (2016) e defende que a partir dessa perspectiva podemos focar nossas análises num contexto, mas não há como separá-los, mas como cada um dos contextos apresenta suas arenas, lugares e interesses de grupos sociais, podemos distingui-los.

Uma das contribuições desse método é a possibilidade que nos deu de realizar um estudo através da abordagem multipolítica, o que significa que traçamos uma trajetória da Educação Para Todos e nela fomos compreendendo a atuação com relação às políticas para a EJA e às contribuições para a inserção das questões de gênero nessa modalidade. Preocupamo-nos, assim como Ball, Magueri e Braun (2016), em não isolar os efeitos da política investigada, das demais políticas que normatizam a modalidade da EJA, uma vez que a escola tem inúmeras políticas sendo atuadas. Mesmo que seu alcance e *status* sejam diferentes, elas se relacionam em certa medida, bem como podem se refutar e essas relações interferem no processo de interpretação e tradução.

Nesta pesquisa fizemos a opção de analisar os dois primeiros contextos, influência e a produção de texto. Levamos em consideração a abordagem multipolítica que a pesquisa desenvolveu, o tempo e o volume de informações que aglutinamos sobre os contextos globais, nacionais e estaduais como ilustramos nos quadros 1, 2, 3 e 4 buscando traçar uma análise transversal observando as relações e implicações entre essas políticas. A seguir, caracterizo cada um dos contextos (MAINARDES, 2006; BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

2.1.2.1 O contexto de influência

Esse contexto é onde os discursos políticos são estruturados e disputados pelos diferentes partidos que buscam influenciar a construção da função social, política, cultural, econômica da educação. Para Bowe, Ball e Gold (1992) é por onde normalmente a gestão de política pública é iniciada, é nesse momento que a política

determina o que é ser educado, quais os conhecimentos apropriados para a escola ensinar, quais os recursos para isso, entre outras características.

Nesse contexto nos deparamos com duas arenas que influenciam essa organização: a privada e a pública. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19-20, tradução nossa),

[...] As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais internas e em torno aos partidos políticos, governo e do processo legislativo. Aqui conceitos chave são estabelecidos (Ex. força de mercado, Currículo Nacional, descentralização orçamentária), eles adquirem dinheiro e crédito e providenciam um discurso e léxico para a iniciação da política.

Em outras palavras, é nesse contexto onde se legitimam conceitos e se criam os discursos de base para a política. Esses discursos são propícios a serem apoiados ou não, pois os antagonismos inerentes a políticas podem acarretar em desafios de discursos mais amplos que estão exercendo influência na área pública; a mídia tem uma função central nessa arena. O coletivo de arenas públicas, a exemplo dos comitês, órgãos nacionais e grupos representativos, são outros lugares de articulação de influências (MAINARDES, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Utilizamos as questões norteadoras apresentadas por Mainardes (2016, p. 66) para a análise da EPT:

1. Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
2. Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
3. Como os discursos da política foram constituídos no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
4. Qual a origem das influências globais e internacionais?
5. Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
6. Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
7. Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
8. Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política?

Nesse contexto foram utilizados os trabalhos mais recentes que contribuíram para a análise mais densa das influências globais e internacionais, a exemplo de Ball (2011, 2014), entre outros. Buscou-se, compreender as duas dimensões destacadas por Mainardes (2006, p. 51-52): a primeira referente à circulação de conceitos por meio das instâncias políticas e sociais que abarcam

- (a) A movimentação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball 1998)
- (b) O processo de “empréstimo de políticas”; (Halpin; Troyna, apud Ball 1998)
- (c) Os grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances”.

A segunda com relação ao patrocínio e às imposições que são estabelecidas pelas agências multilaterais. Entretanto, tais influências são sempre passíveis de recontextualização e reinterpretação pelos Estados-nação; essa é a dialética entre o global e o local que através da globalização promove a migração de políticas, sendo essa algo para além da transferência. Assim, após delinear o panorama que teve como resultado a EPT, passamos a delinear como ela contribuiu para as questões de gênero juntamente com outras políticas internacionais com temas mais específicos como EJA e gênero. Logo depois, chegamos a compreender como esse conjunto de políticas influenciou a elaboração de políticas para a EJA, voltadas às questões de gênero. Tratamos de esclarecer nossas análises sobre a produção de textos da política no tópico 2.2.2.2. O próximo tópico trata de um contexto que está incluído no contexto da influência.

2.1.2.1.1 Contexto de estratégia política

Trata-se do quinto contexto na ordem que segue a gênese do método; todavia, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) Ball o inclui no contexto de influência, isso porque segundo o entrevistado

O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência.

A questão analítica desse contexto é algo que surge como uma necessidade do contexto de resultados/efeitos; tem por finalidade a indicação de ações políticas e sociais que tenham capacidade de resolver as desigualdades causadas ou reproduzidas pela política. Em outras palavras, esse contexto tem a iniciativa de colocar em evidência a violência política que está sendo exercida pelos discursos

políticos, de tal forma que possamos combatê-los. Entretanto, isso não significa que a ideia seja tomar o poder para si, mas distribuí-lo de forma equalizadora.

Mainardes (2006) também criou um conjunto de indagações que podem auxiliar no processo de análise quanto às designações desse contexto, são elas:

1. Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?
2. Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
3. As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na literatura?
4. As estratégias delineadas são exequíveis e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes?
5. Em que medida as estratégias delineadas pelo pesquisador contribuem para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?
6. Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?
7. As estratégias delineadas consideram os aspectos macroestruturais?

Para Ball (1994) esse é um elemento fundamental para a pesquisa social crítica, que produz um conhecimento específico para a disputa de situações sociais específicas.

2.1.2.2 Contexto de produção de texto

Esse contexto, segundo Bowe, Ball e Gold (1992), possui uma ligação simbiótica com o primeiro, mas mesmo assim desconfortável. Isso se deve ao fato de que eles estão articulados com dimensões diferentes do discurso. Enquanto a influência está ligada à dimensão ideológica de interesses mais particulares o próximo está ligado à política como texto e assume uma linguagem de bem comum. Tentamos explicitar aqui como foram as análises no contexto de produção de texto.

Os textos políticos são representações da política e tomam várias formas, a saber: textos legais, oficiais, políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. A mídia tem uma função nuclear aqui, pois vídeos dos discursos e desempenho público de oficiais e políticos são um meio recente e popular de representação (MAINARDES, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Contudo, Bowe, Ball e Gold (1992) chamam a atenção para dois pontos cruciais sobre esse conjunto de textos que representam a política.

[Primeiramente] Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. [Em segundo lugar] Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006, p. 52 *apud* BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21).

Assim, como Ball (1994), Bowe, Ball e Gold (1992), Ball, Maguire, Braun (2106) e Mainardes (2006), percebemos que o controle da representação da política é um elemento complexo e problemático, o que exigiu de nós o controle do tempo em que as políticas analisadas foram criadas e as suas metamorfoses ao longo do tempo também. Por isso utilizamos as questões norteadoras elaboradas por Mainardes (2006, p. 67):

1. Quando se iniciou a construção do texto da política?
2. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
3. Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
4. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
5. Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
6. É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
7. Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
8. Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
9. Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
10. Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
11. Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
12. Os textos são acessíveis e compreensíveis?

Para Ball (1994), Bowe, Ball e Gold (1992) Ball, Maguire, Braun (2106) e Mainardes (2006), políticas são intervenções textuais, mas carregam consigo constrangimentos materiais e (im)possibilidades.

2.1.2.3 Contexto da prática

Nesse contexto, o terceiro, é onde a política passa pela interpretação e está passível de recriação, é o contexto ao qual a política se refere e para o qual ela foi criada. Para Bower, Ball e Gold (1992) as políticas não são simplesmente “implementadas” nesse contexto, o que pode acarretar mudanças e/ou alterações consideráveis nos textos originais recriando a política.

[...] os profissionais não confrontam aos textos políticos como leitores ingênuos, eles trazem consigo histórias, experiências, valores e propósitos, eles tem interesses velados no significado da política. Políticas serão interpretadas diferentemente já que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que compõem as arenas diferem entre si. O ponto simples é que os escritores da política não podem controlar o significado de seus textos. Partes desses textos serão rejeitadas, extraídas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, respondidas de forma frívola e etc. Ademais, interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estarão em contestação, já que se relacionam com diferentes interesses (BALL, 1987), uma ou outra interpretação predominará, embora leituras desviantes e minoritárias possam ser importantes [...]. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 23).

Em entrevista que concedeu a Avelar (2016) Ball destaca que é nessa arena que a política passa por um processo complexo que exige criatividade por parte dos profissionais da educação, que faz com que a política seja recriada em relação aos contextos e traduzida do texto para a ação em sala de aula ou em outros lugares. Esse processo de interpretação e tradução é menosprezado pelos legisladores e com frequência pelos pesquisadores. A atuação da política é tão e mais complexa do que se possa imaginar, pois acontece concomitantemente com outras políticas, com outras demandas, e por vezes envolve o trabalho com poucos recursos e infraestrutura precária.

Levando em consideração tais questões, para Mainardes (2006) ao investigar a arena da prática precisa-se considerar questões como

1. Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
2. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
3. Há evidências de resistência individual ou coletiva?
4. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

5. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
6. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
7. Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
8. O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Seguindo com as orientações de Ball em Avelar (2016), coloca-se em jogo o contexto e a criatividade dos atores reconhecendo os desafios envolvidos no processo de movimento do texto para a prática.

2.1.2.3.1 Contexto de resultados/efeito

Como em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) Ball incluiu esse contexto no contexto da prática, uma vez que os resultados são uma extensão da prática. O entrevistado explica que é necessário compreender as relações entre os efeitos de primeira ordem (prática) e de segunda (resultados), elucida que o interesse é analisar “[...] as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas são analisadas em termos de seus impactos e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes [...]” (BALL, 1994, p. 26).

Quanto aos efeitos de primeira e segunda ordem, decorrem respectivamente de

[...] tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Em outras palavras, a primeira ordem está ligada à mudança nas práticas e/ou estruturas, enquanto que os de segunda se referem aos impactos no acesso, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006). Para Mainardes (2006, p. 54) esse contexto ainda pode ser dividido em duas categorias, a geral e a específica.

[...] Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática)

são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente [...].

Para atender a essas especificidades Mainardes (2006, p. 68) elaborou indagações:

1. Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?
2. Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?
3. Há consequências inesperadas? Quais?
4. Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?
5. Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?
6. Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?
7. O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?
8. Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Pensando nessa divisão Mainardes (2006) sugere que a investigação de uma política deve realizar o exame de várias facetas e dimensões de uma política e seus impactos sobre os artefatos e processos pedagógicos (currículo, avaliação, pedagogia, processos de organização etc.), bem como a relação da política investigada com outras políticas.

3 MARCOS GLOBAIS ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DAS AGENDAS DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Este capítulo é dedicado à análise das “redes políticas” globais, ou seja, é uma análise da governança. Apresentamos essas redes como efeitos do processo de globalização que por sua vez exerce influência sobre as políticas educacionais em âmbito global, que como efeito causam mudanças na economia e na política a partir das orientações neoliberalistas capaz de alterar as culturas, a identidade e a subjetividade. Entendido isso, partimos para a análise dos documentos internacionais buscando compreender como essas redes de políticas foram agregando o gênero à educação e estabelecendo suas estratégias.

3.1 Influências e os interesses na organização da educação global

O período pós-1980 marca a crise do Estado de bem-estar social e a expansão do neoliberalismo de mercado (conservador e elitista), que tem F. A. Hayek como um dos principais pensadores. Essa nova estratégia rompe com o paradigma de igualdade do modelo estatizante e defende o paradigma da liberdade econômica, eficiência e qualidade. Para isso tem como principais características: a concorrência, fortalecimento da iniciativa privada, competitividade, eficiência, qualidade de serviços e produtos. Tais questões causam efeitos diretos no modelo de sociedade e educação, passando a uma sociedade aberta e uma educação direcionada às exigências de mercado, que viabiliza a seleção dos melhores a partir das aptidões e capacidades tidas como “naturais”.

Na década de 1990 observou-se a criação das novas bases do mercado global e a consolidação desse paradigma, que reordenou a função do Estado que se limita quase sempre à promulgação de políticas públicas, como é o caso da educação. Essas mudanças tiveram sua gênese no modo de produção capitalista e no modo de vida liberal-burguês, ou seja, são fruto dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, das mudanças de relações de trabalho, da compreensão do papel do Estado, entre outros. Esse conjunto de mudanças foi nomeado de globalização, portanto, apreende um conjunto de fatores que colocam as pessoas num processo intenso e acelerado de integração e reestruturação do capitalismo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

O capitalismo é um sistema econômico turbulento; mercados se expandem e colapsam, indústrias crescem e caem, empresas se reestruturam em busca do lucro. A economia neoliberal de nossa geração é mais aberta à promoção individual para uma maioria de mulheres, mas também parece gerar uma masculinidade mais agressiva na administração. Uma masculinidade agressiva e competitiva surge em estudos sobre salões de comércio financeiro, embora, como Peter Levin (2001) nota, seja representada de diferentes maneiras, dependendo das flutuações no ritmo de trabalho. (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 252).

Isso significa dizer que os efeitos de gênero vão além da economia. Para Connell (2016) a ruptura com o Estado de bem-estar e a valorização da competitividade tem efeitos complexos e importantes nas relações de gênero, como o declínio do papel da mulher nas famílias tradicionais como dona de casa, passando também a ser provedora, forçando a reconstrução cultural da maternidade para contribuir com a economia familiar.

A globalização é uma estratégia de superação da crise do capitalismo e construção de uma nova ordem global, mas também foi responsável por reestruturar as ordens de gênero locais, mesmo sendo um processo generificado em si. A influência que a globalização exerce não ocorre apenas em uma direção, ainda assim não há dúvidas que a pressão global sobre as ordens de gênero dos contextos locais é mais forte do que no sentido inverso (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 276).

Connell e Pearse (2015, p. 277) destacam que o neoliberalismo e a

[...] globalização também criaram novas instituições que operam em âmbito mundial, as quais têm regimes internos de gênero e cada regime de gênero tem suas dinâmicas de gênero – interesses, políticas de gênero, processos de mudança. Instituições de âmbito mundial criam assim novas arenas para a formação e as dinâmicas de gênero. Elas incluem corporações transnacionais, o Estado internacional, mercados globais e a mídia global.

A globalização não é um processo ligado apenas ao setor econômico, vamos pensar o poder dentro desse processo. No âmbito político-institucional existe a criação de um Estado global que tem por função consolidar e sustentar essa nova ordem econômica e política global. Aí o poder global está centrado nas forças de mercado através dos grandes grupos financeiros - Coca-Cola, Nestlé, Honda etc. - que junto com o Estado global definem as estratégias de desenvolvimento da economia, ou seja, pensam as diversas políticas, entre elas a educacional.

Figura 3 - Estado global



Fonte: Adaptado de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 94).

Empresas como as mencionadas anteriormente e outras, tais como: a Toyota, a Microsoft, a Shell, a Glencore Xstrata e a Allianz, formam o grupo das organizações mais poderosas do planeta. Elas possuem seus arranjos de gênero expressas por meio da organização da sua força de trabalho que é bem definida e complexa, sem contar que tem uma cultura administrativa. O neoliberalismo possibilitou que elas ficassem mais integradas, em termos de organização, através dos sistemas computadorizados de gestão, mas sua força de trabalho é operada em nichos, gerando uma informalidade no trabalho, cuja maioria dos empregos é de mulheres (CONNEL; PEARSE, 2015).

Segundo Ball (2014, p. 26), a questão central no neoliberalismo é dinheiro e mentes: “[...] é um nexo de interesses comum entre várias formas de capital e de Estado contemporâneo”. Para isso o supracitado autor, a partir dos estudos de Peck e Tickell (2002), elenca que é preciso pensar as três ondas neoliberais que são inter-relacionadas e desiguais, o neoliberalismo *proto*, *roll-back* e *roll-out*, cujo primeiro se refere

[...] ao projeto intelectual, moldado por Hayek e Friedman e outros teóricos libertários. [O segundo está ligado à] desconstrução ativa ou descrédito das instituições keynesiano-assistencialistas e sociais coletivistas [e por último a] construção e a consolidação proposital de formas de estado neoliberalizadas, modos de governança e relações reguladoras. (BALL, 2014, p. 26).

Esse conjunto de instituições globais forma o que Ball (2014) chama de “redes de política”. Tais redes são estratégias para exercer influência global capazes de disseminar outras ideias e modos de agir. Mesmo aglutinadas em torno de uma mesma questão e mesmos objetivos, os interesses que ficam implícitos podem ser diferentes, os participantes dessas redes se associam por vontade própria ou por indução dos governos e/ou organismos multilaterais, buscando ampliar o poder de suas ações através da ação conjunta, melhorando a capacidade de reivindicação na defesa de causas.

As redes de políticas são híbridas e instáveis, são arranjos de um conjunto de organizações envolvidos de diferentes formas e níveis disputando a coordenação e o controle, o que dá origem à “nova governança”, que segundo Ball (2014) é um pluricentrismo composto por redes de múltiplos atores, que rompe com o modelo monolítico do governo restrito ao Estado. Assim, novas formas de governança vão surgindo instaurando mudanças nas formas de governar, nas formas de controle e nos mecanismos de governação.

Na virada do século houve mudanças na forma de pensar dos socialistas-democratas clássicos que inseriram as demandas sociais no pensamento e nas práticas neoliberalistas, a exemplo da fala do patrono do Consenso de Washington, John Williamson, que destacou a necessidade de cuidar do social, da educação e da criação de instituições que operem com vistas à governabilidade da economia. Isso foi expresso na fala do então vice-presidente do Banco Mundial (BM), em 1998, Joseph Stiglitz, em que ressaltou que o consenso de Washington já não é mais um consenso (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

[...] as políticas propostas pelo Consenso de Washington são bastante incompletas e, algumas vezes, equivocadas. Coisas importantes foram deixadas de lado: por exemplo, para que os mercados funcionem não basta inflação baixa, é preciso que haja regulação financeira confiável, políticas pró-competição, políticas para facilitar a transferência de tecnologia e transparência nas informações.

Ao mesmo tempo que temos avançado na compreensão dos instrumentos necessários para promover o bom funcionamento dos mercados, também temos ampliado as metas do desenvolvimento: o conceito já inclui outros objetivos, como desenvolvimento sustentável, igualitário e democrático. (STIGLITZ, 1998, p. 691).

É clara a mudança no posicionamento e a crítica ao consenso de Washington e ao conjunto de medidas neoliberais divulgadas na década de 90. A proposta é um novo consenso que contemple as dimensões do emprego, educação, saúde e meio

ambiente revendo-se a função do Estado superando a premissa de que “Estado bom” é o “Estado mínimo”. Stiglitz (1998, p. 691) destacou que “[...] a questão não é se o Estado deve ou não intervir. A questão é saber de que forma deve intervir. O mais importante é que não devemos considerar o Estado e os mercados como substitutos um do outro [...]”.

É inegável a capacidade de adaptação do neoliberalismo dentro de uma dinâmica constante de aprendizagem de políticas e reflexão institucional. Esse novo ponto de vista que emergiu na virada do século percebe as duas dimensões envolvidas na manutenção do ideário neoliberal e do próprio capitalismo, o econômico e o social, que se constituem como um foco neomarxista da “economização” do social e da “criação” de outras fontes de lucro (BALL, 2014).

Todavia em ambos os focos

[...] O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, os países industrializados precisam sair na frente para rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação. Com isso a reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento, tendo em vista o atendimento das necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva do âmbito das instituições capitalistas mundiais [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, 43).

A partir disso, tornaram-se mais tênues as relações entre as agências supranacionais, Estado e as grandes corporações levando a agrupamentos externos nos blocos econômicos⁸ que estão presentes em todo o globo. Nesse contexto emergem alterações nas relações de poder interinstitucionais provocadas pela descentralização, flexibilização e fortalecimento das organizações da sociedade civil organizando assim novas alianças na busca pela governabilidade sob o auxílio monetário do Capital.

Uma das estratégias desse modelo de gestão pública é a de aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias e o fortalecimento das ideias de “empoderamento” e de “protagonismo local”. De outro lado, a suposta partilha de responsabilidades com organizações da Sociedade Civil imputou-lhe o sentido de “Terceiro Setor”, constituindo-as como parceiras e

⁸ União Europeia (UE), Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta), Mercado Comum do Sul (Mercosul), Comunidade Andina de Nações (PACTO ANDINO), Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC), Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), Mercado Comum Centro-Americano (MCCA), Aliança do Pacífico, BENELUX, União Euroasiática (UEAA) e Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS)

corresponsáveis no provimento das políticas sociais. No Brasil, esse expediente foi impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos. (SHIROMA; EVAGELISTA, 2014, p. 24).

Parafraseando Ball (2014) essas novas parcerias tiveram como efeito disseminação de instituições privadas e do empreendedorismo social na busca por soluções aos problemas da educação pública. Isso por sua vez desnacionalizou o Estado, tirando-lhe o controle sobre os sistemas de ensino, ou seja, a política para esse setor está sendo pensada em outros locais, por outros atores e organizações, por meio de outros parâmetros. Logo, para Shiroma e Evangelista (2014), as organizações estatais não funcionam de forma isolada na ação e definição das políticas e as redes não se restringem às fronteiras nacionais.

Das inúmeras políticas, esse trabalho destaca as educacionais voltadas para a EJA. É comum que os países ricos organizem a escolarização de acordo com as exigências da produção e do mercado. Quanto aos países mais pobres, os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo tratam de influenciar a construção de uma política educacional que inicialmente foi voltada para otimização dos sistemas educacionais com o interesse de atender às demandas da globalização, ou seja, intelectualização do processo produtivo e a formação de consumidores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Nessa conjuntura as políticas educacionais devem ser entendidas como resultados de uma configuração mais ampla de mudanças no sistema econômico, político, cultural e até geográfico do mundo contemporâneo. Daí a origem de tantas reformas executadas - Estados Unidos, Inglaterra, Brasil etc. - para atenderem ao sistema capitalista mundial que impulsionou uma reestruturação global a partir das necessidades neoliberais. No próximo tópico analisamos a inserção das questões de gênero nos textos dessa rede de política tentando perceber os efeitos desse processo de influência na construção dos textos da política e na organização dos sistemas educacionais.

3.2 Transformando as influências em texto

Como contexto, temos o processo de globalização que criou novas instituições que operam em âmbito mundial, com regimes internos, cada um com suas dinâmicas (interesses, políticas de gênero, processos de mudança). Esses espaços das instituições criaram novas arenas para a formação e as dinâmicas de gênero. Estamos falando das corporações transnacionais, o Estado internacional, mercados globais e a mídia global. No nosso estudo a UNESCO, fundada em 1945, é a instituição central nas análises, levando em consideração que é a agência da ONU responsável por ter a Educação como uma de suas áreas de atuação (CONNEL; PEARSE, 2015).

[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre a política e novos canais por meio dos quais os discursos sobre a política introduzem o pensamento sobre a política; e há proliferação, nacional e global, das redes políticas compostas de organizações. [...] (BALL, 2014, p. 34).

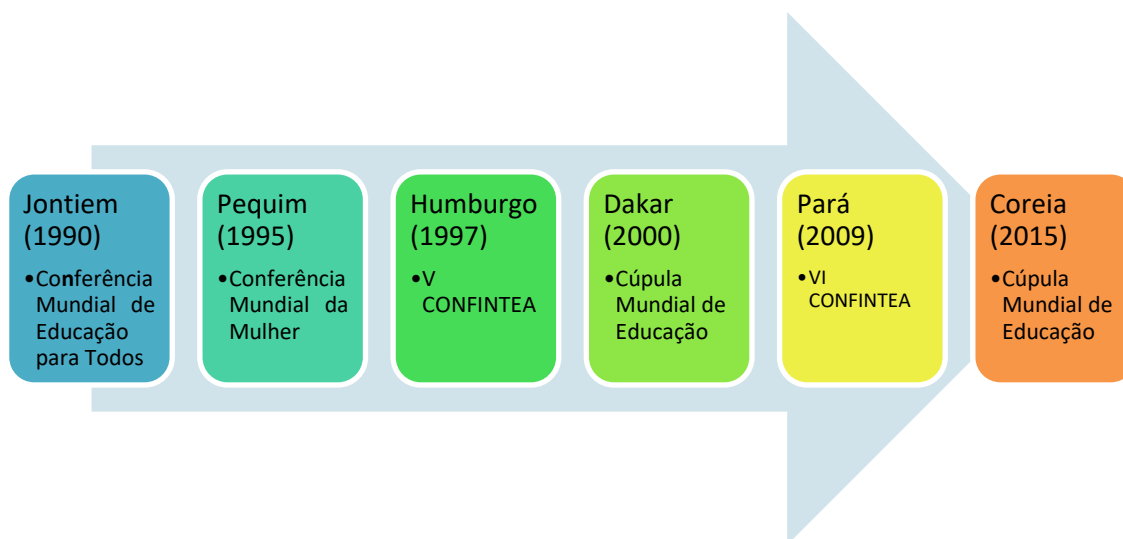
A década de 1990 demonstrou como essa linha é tênue, reuniu um conjunto de espaços que se tornaram verdadeiras arenas onde as novas vozes sobre a política ecoaram e seguiram cursos pelo canal proliferando-se e alcançando maiores proporções e se tornando cada vez mais coerentes. Se pensarmos na educação básica como um todo vem à mente a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); no caso das questões de gênero ressaltamos a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995) e no caso específico da EJA temos a V CONFINTEA (1997), a Cúpula Mundial de Educação (2000 e 2015) e a VII CONFINTEA (2010).

[...] as relações de gênero: são multidimensionais, tomam forma em regime de gênero e ordens de gênero, são abertas à mudança e tornam-se foco da política e da contestação social. Essas características são encontradas em organizações assim como na vida pessoal [...] empresas, Estados e a economia global, mostrando como podemos entender as relações de gênero e sua política em larga escala. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 252).

A figura 4 ilustra a trajetória de produção dos textos das políticas, que dentro de uma perspectiva de Bowe, Ball e Golde (1992) são textos legíveis (*writerly*), pois são parâmetros que dão possibilidade de intervenção pelo atores que vão (re)criar suas políticas, de acordo com os contextos. A Declaração de Jomtien, no seu primeiro artigo, adverte que “[...] a amplitude das necessidades básicas de

aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (UNESCO, 1990, p. 3). Ou seja, não é uma política pronta para ser atuada, mas um elemento de consulta durante a gestão de políticas que tratem do tema educação, gênero e EJA. Esses documentos possuem uma ordem de gênero que não necessariamente foi aplicada na prática com a mesma intensidade ou interesses postos no documento inicial.

Figura 4 - Marcos globais acerca da educação, gênero e Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Organizada pelo autor, 2017.

Esses documentos foram elaborados durante a reestruturação organizacional, implantada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que teve início na década de 1980 com a criação do fundo para financiamento denominado *Policy Based Loans* (Crédito de Base Política), que acentuou o pacote de medidas neoliberais destacadas no tópico anterior. Tal financiamento era destinado aos países mais afetados pelo desequilíbrio causado na década de 1970 (BIRD, 1988; BIRD, 1981). Através das “condicionalidades” o banco garantiu sua participação na elaboração de políticas econômicas de longo prazo, prova disso foi a participação do banco na elaboração de políticas para a região Nordeste do Brasil durante os anos 80.

A participação do banco foi central na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos ou como também é conhecida a Conferência Geral da UNESCO, realizada na Tailândia de 05 a 09 de março de 1990, que contou com a presença de 155 países e 150 instituições não governamentais, o que comprova a

amplitude e impacto do evento. A iniciativa foi apoiada pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na ocasião o banco se declarou como principal patrocinador da conferência e coordenador da cooperação técnica internacional à educação (BIRD, 1990).

Na conferência foram elaborados dois documentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMEPT) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com ênfase no princípio de Educação para Todos, com qualidade e equidade de gênero, propiciando aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem com a redução do analfabetismo pela metade. Em seus termos, a educação “deve estar universalmente disponível”, cumpre lembrar que existe a prioridade para o ensino fundamental, como destaca o documento (DI PIERRO, 2010):

[...] o principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade [...]. (UNESCO, 1990, p. 5).

A justificativa para a prioridade à educação inicial já vinha sendo defendida antes pelo Banco Mundial, desde os anos 70. A importância do ensino fundamental para a sustentabilidade da economia global e a “saúde familiar”, aqui compreendida como o controle da natalidade, tomou grandes proporções após essa década. Havia duas preocupações: o controle populacional e a importância da mulher na sustentabilidade mundial e no desenvolvimento dos países (FONSECA, 1998).

Todavia, como principais motivos para elaboração desse documento a declaração destaca em seu preâmbulo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução nº 217A, na III Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que preconiza em seu artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação”. Ressalta ainda a condição econômica que muitos países viviam/vivem: crescimento da dívida, estagnação e decadência da economia, rápido aumento da população e as guerras.

Como o próprio nome já diz, a conferência estava com suas atenções centradas na “erradicação” do “analfabetismo” e universalizar o acesso à escola na

infância, garantindo a qualidade daquilo que é ofertado enquanto educação para todos, assim chegando ao que o documento reconhece por equidade. A Declaração em seu art. 3, na meta 1, faz a ressalva de que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 4). Sobre a redução das desigualdades, a própria Declaração discorre nas metas seguintes:

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

Lembrando que tais textos assumem uma linguagem de bem-estar social comum a todos (BOWE; BALL; GOLD, 1992), jamais estariam no documento da DMEPT esses motivos que expressamos acima. Pois, a ideia é colocar na cena política as ideologias neoliberais e as possibilidades neoconservadoras sem que isso gere um alarde ou uma proposta contra-hegemônica seja articulada. Assim, tentam convencer pelas reivindicações do senso comum e populista e os motivos da política, o que nos faz acreditar que as preocupações com a equidade de gênero não é simplesmente pelo atendimento das pautas de gênero colocadas pelo movimento feminista, mas segue a lei administrativa da oferta e da procura, enquanto o mercado precisa ampliar a mão de obra barata e a competitividade tem um movimento que quer acessar essas instâncias.

Nessa direção o documento apresenta que 100 milhões de crianças não têm acesso à educação, sobretudo ao Ensino Fundamental, das quais 60 milhões são meninas. Sobre o analfabetismo destaca-se um quantitativo de 960 milhões de

adultos analfabetos, sendo 640 milhões de mulheres. Observando tais dados, concordamos com Connell e Pearse (2015) sobre a ideia que ordem de gênero somada a outras desigualdades e à opressão tem suscitado reformas de gênero. O movimento feminista é um dos que exercem forte influência sobre tais reformas fomentando campanhas contra leis discriminatórias, violência baseada em gênero, opressão social etc.

A maior parte das ordens de gênero ao redor do mundo privilegia os homens e confere desvantagens às mulheres [...] há diferentes formas de privilégios e desvantagens, e a balança da desigualdade de gênero varia de lugar para lugar. Os custos dos privilégios podem ser altos. Até mesmo a definição de quem pode ser considerado homem ou mulher é passível de contestação. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 26).

Logo, pensando nos aspectos contraditórios dos textos (BOWE; BALL; GOLD, 1992), questionamos que mulher seria essa que o documento está pensando? É perceptível que a preocupação com a educação da mulher se refere à inserção imediata dela no mercado produtivo por meio da educação escolar de baixa qualidade e aligeirada, em outras palavras, por meio da EJA, devido, sobretudo, ao fato de que no modelo neoliberal têm sido frustrantes os esforços de colocar a EJA na agenda dos governos, o que nos faz avançar a passos muito lentos. Refletindo sobre o fato, isso nos suscita a seguinte questão: a pouca escolaridade tem como efeito a aspiração ao mercado de trabalho em profissões menos prestigiadas, ou seja, não seria essa uma forma de restringir as mulheres a esse espaço?

A duração e os padrões extensivos entre as relações sociais são o que a teoria social chama de “estrutura” [...] Arranjos de gênero de uma sociedade são uma estrutura social nesse sentido [...] Uma estrutura das relações não decide mecanicamente como as pessoas ou grupos agem [...] Mas uma estrutura de relações certamente define possibilidades para a ação e suas consequências. Em uma ordem de gênero fortemente patriarcal, as mulheres podem ser impedidas de ter acesso à educação e a liberdades pessoais, enquanto os homens podem ser excluídos de estabelecer conexões emocionais com crianças [...] Nesse sentido a estrutura social condicionada à prática. No entanto, estruturas não são anteriores à vida cotidiana. Estruturas sociais são atualizadas (tornadas ato) pela atividade humana ao longo do tempo e historicamente criadas. Relações de gênero são atualizadas quando continuamos nos movendo em “modos de comportamento generificado”. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 156-157).

Penso no aspecto contraditório que o texto pode carregar (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Temos um olhar desconfiado sobre os propósitos desse documento, mas não desprezamos a sua importância e seus efeitos na sociedade atual e nas

ordens de gênero. Nossos pensamentos se coadunam com os de Connell e Pearse (2015) sobre a característica mutável das relações de gênero, ou seja, elas estão sempre sendo (re)feitas na vida cotidiana. O trabalho remunerado se tornou parte substancial da identidade feminina de forma que não se opõe à maternidade, mas passou a fazer parte dela.

O que sentimos falta é de elementos mais substanciais que pudessem garantir a equidade não só do acesso, mas da permanência, da conclusão e das mesmas oportunidades no mundo do trabalho, política, cultura etc. Essa característica, Bowe, Ball e Gold (1992) já apresentavam em seu estudo. Assim, revela-se a dificuldade que o documento tem para cobrir todas as eventualidades. Todavia, sabemos que se “[...] as mudanças são possíveis, então ela pode tornar-se um objeto das ações sociais. Esta é uma definição simples de política de gênero – a luta para alterar a ordem de gênero ou para resistir a alterações” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 181). Então, o que observamos nesse primeiro documento é a disputa em nível global de dois projetos, o patriarcal e o feminista, ambos sendo regulados pelo neoliberalismo que tem como objetivo último a consolidação e estabilidade da economia; ganha quem tem maior poder de influência.

Pensando no elemento da intertextualidade no tempo e no espaço de produção desse texto (BOWE; BALL; GOLD, 1992; CELLARD, 2008) é necessário lembrar que a DMEPT foi elaborada no interstício de outro espaço organizado pela ONU que tem por objetivo debater sobre as “agendas de gênero”⁹ e construir estratégias para o avanço da igualdade de gênero – nomeadas pela ONU de *gender mainstreaming*¹⁰ – em todo o globo, desde a década de 1970, integrando as questões de gênero ao Estado. Este conceito foi resultado da organização do movimento feminista que insurgiu e acabou globalizando-se.

Como lembra Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21), “[...] a representação da política muda à luz dos eventos e circunstâncias e *feedback* das arenas de prática [...]”. É importante pensar assim, para não ser reducionista nas análises e acreditar que não há possibilidades de mudança. Mesmo sendo o controle de sentidos da política um aspecto problemático, ele é resultado de lutas e compromissos.

⁹ “Agenda de gênero” é aqui entendida como as pautas, necessidades e interesses que buscam elevar o *status* das mulheres nas sociedades em busca da equidade entre os gêneros.

¹⁰ Foi traduzido no Brasil como transversalização de gênero, mas numa tradução livre também se entende como tornar o gênero um elemento central.

Para Scott (2012), em discussões atuais sobre gênero, parece não haver um lugar para este, nisso reside a dimensão política dessa categoria. Para a autora, as disputas políticas seguem a partir da incerteza sobre gênero, acrescentando que:

É esta luta política que eu penso que deve comandar nossa atenção, porque gênero é a lente de percepção através da qual nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma “análise de gênero” constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos. (SCOTT, 2012, p. 332).

Assim, a criação de espaços ampliou a conscientização da discriminação e inferioridade em que se encontram as mulheres, bem como negociou compromissos e gerou acordos internacionais, a exemplo da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, criada em 1979 e em vigor desde 1981, que incidiu diretamente sobre a legislação e as políticas públicas nos países-membro (VIOTTI, 1995).

Inquestionavelmente, as Conferências Mundiais sobre a Mulher (Pequim, 1995; Nairóbi, 1985; Copenhague, 1980; e México, 1975¹¹) foram espaços fecundos no diálogo e produção de textos de acordos internacionais. Foi berço do conceito *gender mainstreaming*, em Nairóbi no ano 1985, durante a sua terceira edição, consolidando-se formalmente no ano de 1995 na IV e última edição do evento, em Pequim. Essa proposta foi amplamente difundida entre os organismos multilaterais, na Europa, na década de 1990. Tinha como objetivo analisar os efeitos das políticas em todas as áreas, setores e níveis com nexos nas relações de gênero.

Assim, compreendemos que a DMEPT foi criada com uma lacuna conceitual, já que o que se vinha discutindo enquanto avanço na igualdade de gênero ainda era relacionado ao acesso da mulher aos vários espaços da sociedade: às políticas públicas, à cultura, ao trabalho e a outras questões. Ainda não havia se consolidado um conceito de gênero, o que ocorreu na IV Conferência Mundial sobre a Mulher. A Plataforma de Pequim, elaborada na conferência, ofereceu ao mundo outra possibilidade de se pensar as políticas públicas, tendo como alicerce o gênero, a partir de doze áreas de preocupação:

1. Peso persistente e crescente da pobreza sobre a mulher.

¹¹ Instituído pela ONU como Ano Internacional da Mulher.

2. Desigualdades e inadequações na educação e na formação profissional e acesso desigual às mesmas.
3. Desigualdades e inadequações em matéria de serviços de saúde e outros afins e acesso desigual aos mesmos.
4. Todas as formas de violência contra a mulher.
5. Consequências para as mulheres, principalmente as que vivem em áreas sob ocupação estrangeira, de conflitos armados ou outros tipos de conflitos.
6. Desigualdade nas estruturas e políticas econômicas, em todas as atividades produtivas e no acesso.
7. Ausência de mecanismos suficientes, em todos os níveis, para promover o avanço das mulheres.
8. Desrespeito de todos os direitos humanos das mulheres e sua promoção e proteção insuficiente.
9. Imagens estereotipadas das mulheres nos meios de comunicação e na mídia e desigualdade de seu acesso aos mesmos e participação neles.
10. Desigualdades de gênero na gestão dos recursos naturais e na proteção do meio ambiente.
11. Persistência da discriminação contra a menina e violação de seus direitos aos recursos.
12. Desigualdade entre mulheres e homens no exercício do poder e na tomada de decisões em todos os níveis. (VIOTTI, 1995, p. 16).

Dentre essas áreas nosso estudo se debruça sobre a segunda devido a seu vínculo mais restrito com a educação, e como a mesma cita o documento, orienta objetivos estratégicos ao cumprimento das metas da DMEPT e dá outras providências ampliando a visão da equidade a partir do acesso, mas garantindo um conjunto de investimentos que precisam ser feitos para garantir que desse acesso a mulher possa ocupar os mais diversos espaços sociais.

São elencados seis objetivos estratégicos; o segundo “B” que trata da “educação e treinamento da mulher”, em sua quarta meta que trata do estabelecimento de sistemas não discriminatórios de educação e da capacitação, apresenta como medidas a serem adotadas a necessidade de reformas nos sistemas de ensino e suas estruturas e organização de forma a garantir a equidade em forma ampla. Três desses objetivos demonstram o papel central da escola na produção da equidade.

- a) formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino, inclusive formação de pessoal docente, em colaboração com todos os interessados: editores, professores, autoridades públicas e associações de pais;
- b) elaborar programas de ensino e material didático para docentes e educadores que aumentem a compreensão da condição, o papel e a contribuição da mulher e do homem na família, conforme definida no parágrafo 29 supra, e na sociedade; nesse contexto, promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos a partir do nível pré-escolar; elaborar, em

especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes;

c) elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo, com vistas a proporcionar-lhes estratégias eficazes para um ensino orientado pelo enfoque de gênero; (VIOTTI, 1995, p. 174, grifo nosso).

Decisões como essas colocam as questões de gênero dentro da escola, e, mais do que isso, passam para a escola o papel de preparar os sujeitos para uma sociedade mais equitativa. A conferência teve um grande impacto mundial devido à intensa participação dos chefes de Estado e da sociedade civil e ao enfoque dado à igualdade entre mulheres e homens.

Infelizmente esse é um processo que esbarrou nos orçamentos reduzidos e na falta de interesse dos burocratas que ainda são maioria no processo de tomada de decisões, assim define relatório exibido nas Filipinas, segundo Connell e Pearse (2015). Mas, conseguiu consagrar “três inovações dotadas de grande potencial transformador na luta pela promoção da situação e dos direitos da mulher: o conceito de gênero, a noção de empoderamento e o enfoque da transversalidade” (VIOTTI, 1995, p. 3).

O conceito de gênero permitiu passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e portanto passíveis de modificação. As relações de gênero, com seu substrato de poder, passam a constituir o centro das preocupações e a chave para a superação dos padrões de desigualdade.

O empoderamento da mulher – um dos objetivos centrais da Plataforma de Ação – consiste em realçar a importância de que a mulher adquira o controle sobre o seu desenvolvimento, devendo o governo e a sociedade criar as condições para tanto e apoiá-la nesse processo.

A noção de transversalidade busca assegurar que a perspectiva de gênero passe efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental.

Essas influências são perceptíveis nas políticas internacionais elaboradas pós 1995, a equalização dos gêneros aparece na V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (UNESCO, 1999), no marco de Dakar (2001) e no Fórum Mundial de Educação (2015), não só com vistas ao acesso, mas à ocupação dos espaços de poder na sociedade chamando a atenção para a necessidade de pensar aspectos como formação de professores, os processos de ensino-aprendizagem, os

livros didáticos e o currículo; preocupa-se também com a reparação social, por meio da alfabetização das mulheres que tiveram esse direito negado historicamente em outros tempos.

A Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na sua quinta edição, realizada em Hamburgo, na Alemanha, de 14 a 18 de julho, foi considerada um marco por vincular a EJA ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Deu origem à Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999), documentos que exercem influência sobre a EJA. Contou com a presença de

1507 pessoas incluindo 41 ministros, 15 vice-ministros e 3 subministros; 729 representantes de 130 Estados-membros, 2 membros associados, 2 estados não membros, 1 representante da Palestina, 14 representantes do Sistema ONU e 21 representantes de organizações internacionais, 478 representantes de ONG e 237 de fundações. Merecem destaque dois dados: o número de representantes da sociedade civil e o número de parceiros que participaram da organização da Conferência: FAO, OIT, UNAIDS, UNICEF, PNUD, UNFPA, UNHCR, UNIDO, Banco Mundial, OMS, Conselho de Europa, União Europeia e OCED. (IRELAND, 2012, p. 47).

A V CONFINTEA, que contou com o maior público já visto, foi realizada em clima participativo e democrático e definiu a Educação de Jovens e Adultos como

[...] o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 89).

A declaração causou uma transformação no campo político-ideológico da Educação para Jovens e Adultos, bem como das suas funções enquanto formadora de sujeitos sociais. Efeitos esses, de toda uma política internacional em torno da organização da educação mundial, de forma a propagar o que seria a escola, sujeito, conhecimento ideal etc. A Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) fecha um ciclo de conferências iniciadas em 1990, com o intuito de difundir a nova agenda mundial para o desenvolvimento; dentre essas agendas estava o empoderamento da mulher. Defendeu o empoderamento e a integração das mulheres.

As mulheres têm direito a oportunidades iguais. A sociedade, por sua vez, depende da contribuição das mulheres em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de aprendizagem voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade, eliminando preconceitos e estereótipos que limitam seu acesso à educação de jovens e adultos e que restringem os benefícios da educação. Qualquer argumentação que restrinja o direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para garantir que não ocorram restrições a esse direito. (UNESCO, 1997, p. 24, grifo nosso).

Na agenda para o futuro, onde se cria estratégias e metas para os dez anos pós-declaração, ressalta-se a parte que cabe à educação para que se alcance o desenvolvimento sustentável. Além disso, contribui para percebermos a ação das redes de políticas que ocorreu de forma intensa na década de 1990, que causou uma média de uma conferência mundial por ano, com os mais diversos temas, todavia todos centrados no desenvolvimento.

Desde o início do atual decênio, uma série de conferências chamou a atenção do mundo sobre problemas internacionais cruciais. Após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990), ocorreram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993); a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995); a Conferência das Nações Unidas sobre a Habitação Humana (Habitat II, Istambul, 1996); e, a mais recente, a Cúpula Mundial da Alimentação (Roma, 1996) [...]. (UNESCO, 1997, p. 29).

O eixo comum às conferências era o desenvolvimento, mas outro eixo inaugurado em Jomtien, em 1990, foi a Educação para Todos, que mais tarde ficou restrita à infância. Quanto ao primeiro eixo a V CONFINTEA tentou demonstrar a importância da EJA para o desenvolvimento, no caso do segundo foi realizado o esforço por resgatar o significado de Educação para “Todos” no seu sentido mais amplo e a partir da perspectiva da educação ao longo da vida (*Lifelong Learning*) (IRELAND, 2009).

No evento se trabalhou em torno de dez temas, são eles:

- Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI;
- A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos;
- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
- A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres;

- A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho;
- A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
- A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos;
- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais. (UNESCO, 1997, p. 30).

O tema 3 que instituía a meta de reduzir até o ano 2000 o analfabetismo feminino em 50%, é importantíssimo para se alcançar o empoderamento feminino, uma vez que como lembra a própria declaração, é uma habilidade necessária para se ocupar de forma eficaz uma posição na sociedade em que se vive. O tema 4 para nós é o mais importante para este estudo, pois coloca a EJA como um espaço de extrema importância para garantir a igualdade dos gêneros.

Para isso acreditava-se que

[...] A mensagem da paridade e da igualdade de acesso não deve ficar circunscrita a programas destinados a mulheres. Convém, por meio da educação, fazer com que as mulheres tomem consciência da necessidade de elas se organizarem, a fim de que a situação seja modificada e que elas possam desenvolver suas capacidades para estar em condições de ter acesso a estruturas oficiais de poder e à tomada de decisão tanto na esfera privada quanto na pública. (UNESCO, 1997, p. 42).

Assim, estabeleceu-se um conjunto de treze orientações objetivando “promover o empoderamento das mulheres e a equidade de gênero pela aprendizagem de adultos”, assim nomeadas:

- a) reconhecendo e corrigindo a marginalização permanente e a falta de acesso e de igual oportunidade a uma educação de qualidade a que se veem submetidas crianças, jovens e mulheres, em todos os níveis;
- b) estando atentos para que todos os homens e mulheres recebam a educação de que necessitam para satisfazer suas necessidades fundamentais e exercer seus direitos humanos;
- c) sensibilizando mais as jovens e os jovens, os homens e as mulheres, para as desigualdades entre gêneros e para a necessidade de modificar essas relações díspares;
- d) eliminando desigualdades de gênero, em termos de acesso a todas as áreas e níveis de educação;
- e) estando atentos para que políticas e práticas respeitem o princípio de representação equitativa entre gêneros, em particular em matéria de gestão e responsabilização por programas educativos;
- f) combatendo a violência sexual doméstica por meio de educação apropriada para homens e provendo informação e aconselhamento para aumentar a capacidade de as mulheres se protegerem de tais violências;

- g) eliminando obstáculos que impedem adolescentes grávidas e jovens mães de ter acesso à educação formal e não formal;
- h) favorecendo uma pedagogia participativa que tenha em conta especificidades de gêneros, e que reconheça a experiência cotidiana das mulheres e seus resultados tanto no plano afetivo quanto no cognitivo;
- i) ensinando homens e mulheres a reconhecer efeitos gravemente nefastos – particularmente para as mulheres – de políticas de globalização e de ajuste estrutural em todas as regiões do mundo;
- j) tomando medidas legislativas, financeiras e econômicas adequadas, e pondo em marcha políticas sociais, a fim de permitir que as mulheres participem com sucesso de atividades de educação de adultos, pela eliminação de obstáculos e pela criação de clima propício à aprendizagem;
- k) educando mulheres e homens de modo a favorecer o intercâmbio de suas múltiplas tarefas e responsabilidades;
- l) encorajando mulheres a criarem organismos femininos que promovam sua identidade coletiva e provoquem mudanças;
- m) favorecendo a participação de mulheres em processos de tomada de decisão, e presença em estruturas oficiais. (UNESCO, 1997, p. 42).

Entretanto, a única meta a ser cumprida foi a que definia que “[...] a UNESCO deverá estudar a possibilidade de um exame interagência desta Agenda ocorrer no meio do decênio que separa a atual da próxima conferência internacional sobre a educação de adultos” (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 128).

[...] chegamos à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário [...] tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante neste campo. (UNESCO, 2004, p. 205).

Posterior a esse evento internacional, aconteceu a convocação para a Cúpula Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, realizada no ano de 2000. O evento foi convocado pelo Fórum Mundial de Educação, após os dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos. O objetivo foi uma avaliação e a redimensionalização dos planos e metas instituídos para a década de 90 e a renovação considerando os novos desafios que suscitava o novo milênio que ora havia começado. Nesse momento há uma reafirmação de outros encontros e declarações internacionais; no texto da Declaração de Dakar, diz o item 4:

Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na

Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados. (UNESCO, 2001, p. 8).

Dakar seguiu a trajetória e determinações desse conjunto de conferências. Contou com a presença de 180 países e 150 ONGs responsáveis por designar a educação como direito humano e fundamental para o desenvolvimento econômico sustentável e a segurança da paz em todos os países envolvidos e fora deles. Para tanto estabelece como prazo final para o cumprimento de suas metas o ano de 2015, afirmando que os países não devem economizar esforços para garantir a Educação Primária Universal (EPU) até esse prazo.

A avaliação da EPT demonstrou que até 2000 houve avanços; entretanto, o número de crianças sem acesso ao ensino primário e de analfabetos ainda era alarmante, 113 e 880 milhões, respectivamente. Para além desses descritores constatou-se que as questões de gênero ainda permeavam os sistemas educacionais e a aquisição de valores e habilidades humanas não era suficiente para garantir o acesso dos indivíduos à sociedade.

Assim, foram traçados os objetivos:

- III. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- IV. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; (UNESCO, 2000, p. 9).

2005 representou um ano importante, era o primeiro passo para tentar instituir a igualdade de gêneros, garantir o acesso paritário de meninos e meninas no ensino primário e secundário. Diferente da paridade que se refere aos valores numéricos, a igualdade traz elementos mais complexos e difíceis de mensurar, pois implica na oferta de mesmas oportunidades para frequentar a escola, com a ausência de estereótipos de gêneros da didática, currículo, avaliação, entre outras práticas pedagógicas e não afetadas por preconceitos de gênero. Vale ressaltar que em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens.

Assim, para atingir esses objetivos, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, comprometeram-se a: “VI. Implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas” (UNESCO, 2000, p. 9, grifo nosso).

É importante lembrar-se das palavras de Bowe, Ball e Gold (1992) sobre a dimensão complexa da política e sua possibilidade de (re)interpretação; isso causa uma infinita possibilidade de efeitos devido também à impossibilidade de controlar e prever os resultados da política. O relatório de acompanhamento global da EPT (2003-2004) apresenta alguns dados que nos fazem entender tais afirmações.

Quadro 5 - Paridade entre os gêneros no ensino primário e secundário: perspectivas nacionais de alcançar as metas de 2005 e 2015¹²

		Paridade entre os gêneros no ensino secundário				Nº de países
		Alcançada em 2000	Possibilidade de ser alcançada em 2005	Possibilidade de ser alcançada em 2015	Em risco de não alcançar a meta em 2015	
Paridade entre os gêneros na educação primária	Alcançada em 2000	Albânia, Austrália, Azerbaijão, Barbados, Bélgica, Bulgária, Canadá, Cabo Verde, Chile, Croácia, Chipre, Rep. Tcheca, Equador, França, Geórgia, Alemanha, Grécia, Guiana, Hungria, Indonésia, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Kasaquistão, Kuwait, Rep. da Coreia, Letônia, Lituânia, Malta, Moldava, Holanda, Noruega, Polônia, Romênia, Ruanda, Eslováquia, Estônia, Macedônia, Estados Unidos 40	Áustria, Bolívia, Jamaica, Quênia, Malawi, Portugal, Samoa 7	Belize, Botswana, Finlândia, Namíbia, Nicarágua, Panamá, Catar, Espanha, Rep. Unida da Tanzânia, Venezuela 10	Barein, Bangladesh, China, Colômbia, Costa Rica, Dinamarca, Islândia, Irlanda, Malásia, Maurício, México, Mianmar, Nova Zelândia, Filipinas, Federação Russa, Sérvia e Montenegro, Suriname, Suécia, Suíça, Trinidad Tobago, Emirados Árabes Unidos, reino Unido, Vanuatu, Zimbabwe 24	81
	Possibilidade de ser alcançada em 2005	Omã 1	Egito, Irã, Mauritânia, Nepal 4	Brunei Darussalam, Gâmbia, Lesoto, Arábia Saudita 4	Marrocos, Senegal, Tunísia 3	12
	Possibilidade de ser alcançada em 2015	Paraguai 1	Cuba, Sudão, República Árabe Síria 3	Comoros, Congo, Gana, Uganda 4	Argélia, Benin, Camboja, Chade, República Democrática Popular do Laos, Togo 6	14
	Em risco de não alcançar a meta em 2015	Estônia, Quirgistão, Swazilândia 3	Serra Leoa 1	Burundi, Macau (China), Níger, África do Sul, Tailândia 5	Burkina Faso, Costa do Marfim, Djibuti, Etiópia, Índia, Iraque, Madagascar, Mongólia, Moçambique, Nova Guiné-Papua, Santa Lúcia, Turquia 12	21
Número de países		45	15	23	45	128

Fonte: UNESCO (2003-2004).

¹² Com base em tendências passadas, 1990-2000, todos os países com IPG entre 0,97 e 1,03 são vistos como já tendo atingido essa paridade.

- Onde os países são mostrados em azul com negrito, são observadas disparidades nas matrículas em detrimento dos meninos, tanto no ensino primário quanto no secundário. O azul sem negrito indica que essas disparidades ocorrem apenas no nível secundário.

- Nove países na zona cor-de-rosa obtiveram, em 2000, altos valores de IPG, tanto no nível primário quanto no secundário, embora as tendências recentes de seus IPGs tenham sido ligeiramente negativas. Eles se encontram numa categoria diferente dos demais países desse grupo, no sentido de que mudanças relativas a políticas poderiam alterar de maneira fácil e rápida suas circunstâncias. Dentre esses países estão a Dinamarca, a Estônia, o Quirgistão, Macau (China), Madagascar, México, Sérvia e Montenegro, África do Sul e Swazilândia.

Como demonstra o quadro 5, após três e quatro anos as projeções de resultados não são tão positivas, os países marcados em azul são onde as desigualdades de matrículas favorecem as meninas. Esses países concentram-se na América Latina, no Caribe, na Europa, nos Estados Árabes e na Ásia. Com base nas tendências até o ano 2004, o relatório chegou à conclusão que essas desvantagens iriam manter-se em 2015 e se limitariam ao nível secundário. Em suma, quase 60% dos 128 países, ao que tudo indicava, não alcançariam a paridade entre os gêneros nos níveis primário e secundário até 2005. No entanto, em um bom número desses países, existem políticas capazes de produzir paridade num prazo de poucos anos.

A Declaração de Dakar, assim como as que a procederam têm peso político e autoridade jurídica. As mensagens políticas e os compromissos jurídicos podem se reforçar mutuamente, mas não são capazes de se fazer cumprir sem que para isso desenvolvam estratégias contínuas, uma vez que é comum que os contextos insistam em também desenvolver estratégias para resistir à mudança.

[...] de maneira geral, as pessoas que se beneficiam de desigualdades têm interesse em defendê-las, enquanto aquelas que arcam com seus custos têm o interesse em terminá-las. Desigualdades de gênero são comumente expressas em termos da falta de recursos das mulheres em comparação aos homens. [...]. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 268).

A Declaração de Jomtien (1990) e o Marco de Ação de Dakar (2000) dão um passo à frente quanto aos tratados sobre direitos humanos, em termos de abrangência. Além disso, suscitaram desafios para outras conferências que são responsáveis por pensar partes desse acordo maior, como é o caso da CONFINTEA. A tabela 1 mostra os índices de analfabetismo em 1990 e 2000 e projeção para 2015.

Evidenciamos que dados como os destacados na tabela 1 e o não cumprimento das metas traçadas na década de 1990, como já destacamos durante todo o nosso texto, deixaram claro que mesmo concordando com os termos das declarações, durante o seu desenvolvimento nos países membros, as metas esbarravam em dificuldades e falta de investimento. Tais questões somadas ao quadro da V CONFINTEA, que foi um momento ímpar para a Educação de Jovens e Adultos tornando-se um marco entre as outras edições do evento, mas sem causar

muitos efeitos na prática, fizeram com que a palavra de ordem da VI CONFINTEA fosse “da retórica à ação”.

Tabela 1 - Número estimado de adultos analfabetos – população com idade superior a 15 anos

	Adultos analfabetos (15+)						Percentual de mudanças	
	1990		2000		2015			
	Total (milhares)	% M	Total (milhares)	% M	Total (milhares)	% M	1990 a 2000	2000 a 2015
Mundo	879 130	63	861 966	64	799 152	63	-2.0	-7.3
Países desenvolvidos e em transição	21 970	70	14 895	67	7 521	61	-32.2	-49.5
Países desenvolvidos, dos quais:	857 159	63	847 071	64	791 631	64	-1.2	-6.5
África Subsaariana	131 380	61	135 980	61	132 844	61	3.5	-2.3
Estados Árabes	62 400	63	67 473	64	70 803	64	8.1	4.9
Leste Asiático e Pacífico	232 904	69	186 404	71	114 123	73	-20.0	-38.8
Sul e Oeste da Ásia	382 151	60	412 242	61	436 704	62	7.9	5.9
América Latina e Caribe	41 932	56	39 254	56	33 055	54	-6.4	-15.8

Fonte: UNESCO, 2003, p. 10.

Realizada de 1 a 4 de dezembro de 2009, no Centro de Convenções Hangar, em Belém do Pará, a VI CONFINTEA, ou o Marco de Ação de Belém, reuniu 1.125 participantes de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministro e 16 embaixadores e delegados permanentes junto à UNESCO. O evento se desenvolveu sob o tema “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”, estruturado sobre dois alicerces: a articulação da “educação” e da “aprendizagem” e a ênfase na questão da atuação de políticas públicas.

A CONFINTEA frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”. Destacou a sua compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta. (UNESCO, 2010, p. 3-4).

A Conferência colocou a EJA como um elemento crucial para a equidade, mas, além disso, é um espaço que

[...] permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim).

Assim, quanto ao acesso, inclusão e equidade o Marco de Ação de Belém defende que “[...] não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento [...]” (UNESCO, 2010, p. 11). Estabelece como uma de suas estratégias

[...] criar espaços e centros comunitários multiuso de aprendizagem e melhorar o acesso e a participação em toda a gama de programas de aprendizagem e educação de adultos voltados para mulheres, levando em conta necessidades de gênero específicas ao longo da vida [...]. (UNESCO, 2010, p. 12).

O documento traz como elemento novo o monitoramento das questões de gênero na EJA, estipulando que “[...] colher e analisar regularmente dados e informações sobre participação e progressão em programas de educação de adultos, por gênero e outros fatores, para avaliar as mudanças ao longo do tempo e compartilhar boas práticas [...]” (UNESCO, 2010, p. 13). Em nenhuma das conferências anteriores foi possível perceber tal iniciativa, o que é de extrema importância para que possamos acompanhar os avanços e continuidades não só quanto ao acesso e promoção, mas quanto às causas para tais questões.

A declaração destaca que iniciativas voltadas para a promoção da igualdade de gênero nem sempre resultam em programas mais relevantes para a maior participação de mulheres [...]. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, status econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. [...]. (UNESCO, 2010, p. 21).

A VI CONFITEA tentou preencher as lacunas da Declaração Mundial de Jomtien e do Marco de Ação de Dakar no que concerne ao entendimento da Educação de Jovens e Adultos e do trabalho com a diversidade. Esse processo foi iniciado com a V CONFITEA que inseriu o conceito de educação ao longo da vida. Todavia, os efeitos de tais políticas são medidas em curto prazo e o que pesa em

custos dessas iniciativas é reduzir o foco a longo prazo, é reduzir o foco da educação e do desenvolvimento enquanto direitos, é tratar a agenda da EJA e do gênero como elemento estreitamente instrumental.

A Declaração de Incheon foi o último documento analisado por nós, foi aprovada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação, realizado no período de 19 a 22 de maio de 2015, na Coreia do Sul. Esse fórum foi realizado após o término do prazo dado para o cumprimento das metas estabelecidas no marco de Dakar. A Declaração constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030.

As seguintes agências das Nações Unidas, agências multilaterais, organizações da sociedade civil e entidades privadas participaram ativamente e fizeram contribuições cruciais para o desenvolvimento do Marco de Ação da Educação 2030: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a ONU Mulheres e o Banco Mundial; a Parceria Global para a Educação (Global Partnership for Education – GPE); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Education International (EI); a Campanha Global pela Educação (Global Campaign for Education – GCE); a Campanha da Rede Africana de Educação para Todos (Africa Network Campaign on Education For All – ANCEFA); a Associação da Ásia e Pacífico Sul para a Educação Básica e de Adultos (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE); e a Intel. (UNESCO, 2015, p. 3, grifo nosso).

A ONU Mulheres foi um dos elementos ímpares nessa Declaração, ausente nas anteriores e capaz de fazer a diferença nas questões de gênero e no estabelecimento de metas para atender a essas questões. Como nas demais conferências o evento foi organizado pela UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR. Contou com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. Estabeleceu uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Reconheceu o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento e se baseia em direitos e é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural,

linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização. O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015. Os membros reconheceram

[...] a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero. (UNESCO, 2015, p. 4).

Assim, revela-se que a igualdade de gênero é estreitamente ligada ao direito à educação para todos. Alcançar a igualdade de gênero requer uma abordagem baseada em direitos, que garanta que meninas e meninos, mulheres e homens não apenas passem a ter acesso à educação e completem ciclos educacionais, mas também sejam igualmente empoderados na e pela educação. Diferente das demais declarações a igualdade de gênero é o principal foco dessa Declaração, o que remete a uma atenção especial às discriminações que tomam como base o gênero.

Essa Declaração determina:

Para garantir a igualdade de gênero, os sistemas educacionais precisam agir explicitamente para eliminar o preconceito e a discriminação de gênero resultantes de atitudes e práticas sociais e culturais e também de status econômico. Governos e parceiros devem instituir políticas, planejamentos e ambientes educacionais sensíveis a gênero, popularizar questões de gênero na formação de professores e em processos de monitoramento do currículo, além de eliminar a discriminação e a violência de gênero em instituições educacionais para garantir que o ensino e a aprendizagem causem o mesmo impacto em meninas e meninos, mulheres e homens, bem como para eliminar estereótipos e fazer avançar a igualdade de gênero. Medidas especiais devem ser instituídas para garantir a segurança pessoal de meninas e mulheres nas instituições educacionais e no percurso entre as moradias e a escola, em todas as circunstâncias, mas principalmente durante conflitos e crises. (UNESCO, 2015, p. 10).

O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e no âmbito nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar,

coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizadas, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais.

Sobre as questões de gênero as estratégias ressaltam ser necessário:

- Definir padrões e revisar currículos para garantir qualidade e relevância em relação ao contexto, incluindo habilidades, competências, valores, aspectos culturais, conhecimentos e sensibilidade de gênero. (UNESCO, 2015, p. 19).
- Garantir que o governo revise planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, bem como formação e supervisão de professores, para que eles não reproduzam estereótipos de gênero e promovam a equidade, a não discriminação e os direitos humanos e também fomentem uma educação intercultural. (UNESCO, 2015, p. 20).
- Estabelecer um sistema para coletar, analisar e compartilhar dados relevantes e atualizados sobre os níveis de alfabetização e as necessidades de alfabetização e habilidades básicas em matemática, desagregados por gênero e outros indicadores de marginalização (UNESCO, 2015, p. 21).
- Instituir políticas abrangentes, multifacetadas e coerentes que sejam sensíveis a gênero e a pessoas com deficiências, além de promover normas e sistemas para garantir que as escolas sejam seguras e livres de violência. (UNESCO, 2015, p. 23).

Até aqui, vimos as questões de gênero como um crescente nas políticas educacionais, sendo que na educação o primeiro passo foi dado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e foi evoluindo junto com o campo conceitual e os avanços. “Podemos dizer que o estado internacional tem algum compromisso com a igualdade de gênero; certamente não podemos dizer o mesmo da mídia internacional” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 278). No próximo capítulo vamos analisar como essas influências internacionais que foram frutos das iniciativas públicas e privadas surtiram efeitos na trajetória das políticas públicas brasileiras.

4 A EJA NO BRASIL SOB A ABORDAGEM DO CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS

Neste capítulo identificaremos o contexto nacional que colaborou para a introdução do gênero nas legislações e reformas federais, no período de 1990 a 2015, concernentes à Educação de Jovens e Adultos verificando quais os avanços e desafios destas políticas públicas educacionais com vistas ao campo que elas vêm definindo, o da ampliação dos direitos, tendo a educação escolar como uma importante dimensão da construção da cidadania. Levamos em consideração as influências dos acordos internacionais e os efeitos que esses tiveram na agenda de gênero, defendida pelos organismos multilaterais, durante a produção da Constituição Federal/1988, da LDBEN/1996, dos PCN/1997, das DCN/2000, do PNE/2001/2014 que são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos que expressam valores e costumes de um segmento social e cultural dominante; após colocamos para análise os documentos da política educacional da Paraíba.

4.1 A EJA no Brasil: avanços e desafios pós-1988

O fim da década de 1980 marca a história do Brasil como o momento de redemocratização. Nesse período de retomada do governo pela sociedade civil houve o redirecionamento das questões educacionais para legitimar as instituições políticas, democráticas e representativas, como por exemplo, os partidos, o parlamento e as normas jurídicas. Um efeito desse novo cenário, a Nova República, foi a promulgação da Constituição de 1988 e seus desencadeamentos nos estados e municípios através das constituições e leis orgânicas que influenciaram no reconhecimento social do direito das pessoas jovens e adultas à educação fundamental pública, gratuita e universal como responsabilidade do Estado, como afirma o artigo 208 da Constituição.

A vasta documentação, construída a partir de importantes organismos multilaterais, estudada no capítulo 3, foi responsável por disseminar a ideia de que a educação era a salvação para os problemas da economia. Para isso foram elaborados inúmeros diagnósticos e análises da educação e economia dos países da América Latina e Caribe, posteriormente elaborando as propostas para solucionar

os problemas. Tais documentos foram centrais na formulação de políticas públicas para a educação do país (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011). Assim, nossas análises buscaram compreender quais foram as prioridades das políticas públicas de educação, no que se refere à agenda de gênero constituída ao longo das últimas décadas.

Certamente, a promulgação da Constituição em 1988 foi um marco importante no estabelecimento de políticas voltadas às questões da diversidade. Isso fica claro no artigo 3, que estabelece os quatro princípios da República Federativa do Brasil, com o foco especial no IV que visa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” nos diversos espaços sociais, entre eles, as escolas, através das políticas públicas, educacionais e curriculares, por definir a educação como um direito social em seu art. 6, bem como por afirmar o direito à assistência a pais e mães trabalhadores dando assistência a seus filhos a partir dos 5 anos de idade em creches e pré-escolas. A Constituição Federal de 1988 foi a que melhor deu visibilidade e traçou prerrogativas na busca por atender aos anseios da população. Entre as demandas estavam as defendidas pelo movimento de mulheres que teve uma importância ímpar na defesa e no movimento e campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2012),

A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República [...] assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras [...] assumiu-se o ensino fundamental como prioridade e foram definidos cinco pontos para as ações: currículo nacional, livros didáticos melhores e distribuídos mais cedo, aporte de *kits* eletrônicos para as escolas, avaliação externa, recursos financeiros enviados diretamente às instituições escolares.

Entretanto, a EJA continuou entre as contradições de dois projetos, a melhoria das condições de vida dos brasileiros – previstas na recente Constituição - e as reformas políticas de ajuste econômico do mercado internacional. O que gerou um paradoxo entre a afirmação do direito através dos textos da política e a negação de políticas públicas concretas, levando-nos a compreender que a dimensão global exerce forte influência na local através dos seus mecanismos de controle intimamente ligados à economia, mas esse processo é cambiante, uma vez que mesmo o global está em processo de negociação. Para Bowe, Ball e Gold (1992, p.

23, tradução nossa) essas contradições são “[...] aspectos diferentes do mesmo conjunto de políticas [que] podem se contradizer, ao passo que algumas leituras bem estabelecidas dos textos podem ter diferentes consequências e implicações para a prática”.

Assim, o estabelecimento do direito não é uma garantia de que este vai acontecer na prática, é importante considerar que a Presidência da República, em 1990, através da pessoa do então presidente Fernando Collor de Mello iniciou a implantação do modelo inaugurado por Thatcher na Inglaterra, pouco mais de dez anos antes, foi interrompido rapidamente no governo de Itamar Franco e retomado com força total - com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação - a partir de 1995 com os governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011).

Imbuídos desse espírito de reforma neoliberal, na década de 1990, a EJA ficou restrita ao ensino fundamental de jovens e adultos. Uma visão preza a ideia de que “[...] a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na ‘idade adequada’” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). EJA não é uma prioridade, mas uma forma rápida de dar conta de uma demanda grande de pessoas analfabetas e sem o nível fundamental do ensino básico que atenda às necessidades neoliberais e globalizadoras.

Essa ideia é vista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), que foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro, que foi ministro da educação no Governo João Goulart, no período da aprovação da primeira LDBEN e também foi o primeiro reitor da Universidade de Brasília; em meados de 1990, exerceu o mandato de senador pelo PDT-RJ, período em que levou ao Senado o Projeto de LDBEN, também assinado pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-DF). Após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a aprovação da lei apresentada por Darcy desconsiderou as negociações que ocorreram ao longo de sua trajetória, desprezando os acordos e consensos anteriores, isso tudo mediante intervenção do governo federal (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O projeto apresentado pelo então senador manteve, das discussões dos últimos oito anos, os artigos 29, 32, 63 (incisos III, IV e V) e o 67 (inciso II) que

tratam respectivamente do direito à educação para a faixa de zero a 6 anos; o acesso e permanência do trabalhador na escola; o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado; a inclusão do tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho e a formação docente para técnico administrativo, direção de escola, supervisão e orientação educacional.

As diferenças permeiam as discussões quanto à indefinição do quantitativo de alunos por sala de aula (Art. 25). O projeto debatido com a sociedade civil previa 20 alunos/sala para a educação infantil, 30 alunos/sala para o ensino fundamental e 40 alunos/sala para o ensino médio. Essa ausência tem resultado em superlotações e falta de condições para o exercício do trabalho docente. A LDBEN apresentada por Darcy também previa a garantia de educação de jovens e adultos (Art. 4º, VIII), mas centrada apenas no ensino fundamental. A Lei nº 12.796, de 2013, mudou essa orientação e a estendeu ao ensino médio; ver inciso IV, seguido do inciso VII que institui que a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, como preconiza a Constituição, entre outras questões.

Apesar de seu art. 2º instaurar os princípios e fins para a Educação Nacional, fundamentados “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2014b), a seção V, que trata da EJA, é sucinta e possui apenas um artigo, o 37, que reafirma os direitos das pessoas jovens e adultas à educação básica dentro de suas condições de trabalho e vida cotidiana, ofertada pelo poder público de forma gratuita através de cursos e exames supletivos. Quanto às questões de gênero, essas são tratadas de forma indireta nas vertentes de formação do educando enquanto sujeito, respeitando os princípios de igualdade de direitos entre eles (HONORATO; COSTA, 2015).

A mesma lei, em seu art. 3º, defende uma educação nacional respaldada em princípios gerais de liberdade, pluralismo e tolerância. No que se refere às questões de gênero, estas se encontram respaldadas na LDBEN em termos gerais e de forma implícita, considerando que a Lei nº 9394/96 constitui-se em um documento orientador das demais políticas educacionais que se desdobram em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica (HONORATO; COSTA, 2015). Até o momento

tratamos de políticas que são ao mesmo tempo legíveis e escrevíveis, pois seus desdobramentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) obrigatoriamente consideram o que essas leis falam sobre a educação, seus níveis e modalidades.

Para Vianna e Unbehaum (2006) a inserção efetiva dos temas de sexualidade nos currículos aconteceu a partir de 1995 por influência dos movimentos sociais, principalmente do das mulheres, e dos acordos internacionais relativos à agenda do gênero e da sexualidade, assumidos pelo governo brasileiro. Pode-se afirmar, com certo cuidado, que a participação do Brasil em tais conferências ajudou na inserção de questões que já vinham sendo tensionadas na educação, entre elas: as desigualdades socioculturais, acesso e elevação da escolaridade, a flexibilização dos currículos etc.

Oficialmente as questões de gênero foram inseridas nos sistemas educacionais de ensino a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no início de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Críticas apontam para a construção aligeirada, onde na primeira reunião para divulgação dos resultados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pelos MEC, sobre as várias propostas de currículo nos 21 estados e no Distrito Federal, já foi apresentada a primeira versão dos PCNs. A pesquisa serviu apenas como forma de consolidar o que já estava pronto e desqualificar os currículos já existentes nas escolas (AUAD, 1999).

Mesmo existindo menções à modalidade da EJA no ensino fundamental, na década de 1990, este não foi foco das políticas educacionais ou curriculares. Pelo contrário, passou por inúmeras restrições e dificuldades para se estabelecer nos sistemas educacionais. Essa década foi marcada pela retórica de que é necessário estender o ensino fundamental a todos. Mas, as dificuldades e desafios que foram se apresentando no caminho fizeram crescer a ideia de que é necessário educar primeiro as crianças, para que as taxas de analfabetismo sejam reduzidas no futuro.

Se as discussões sobre a EJA passaram por um processo de (re)configuração na década de 1990, arrastando-se, nem do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ela fez parte, o que impediu uma oferta maior e com mais qualidade para a população, imagina as discussões sobre uma proposta para se trabalhar as questões de gênero nessa modalidade (BEISIEGEL, 1997).

Os PCNs para o ensino fundamental tiveram sua importância, mas para que eles fossem considerados pela escola como uma proposta curricular existiram outras estratégias, fazer desse currículo um referencial para as avaliações de larga escala foi uma dessas. Falou-se tanto em flexibilização, mas no fim o que sobra para as escolas é serem avaliadas mediante uma proposta que não foram elas que criaram.

Entretanto, não acreditamos que essas propostas tenham um fim em si mesmas; pelo contrário, elas dispararam um gatilho para o que Bowe, Ball e Gold (1992) chamam de (re)contextualização. A elaboração de políticas distantes dos atores e das cenas as quais elas tentam mudar ressalta a forte característica prescritiva e regulatória que esses textos possuem. Esse é um ponto importante para pensarmos a ineficácia de certas políticas. Como pensar um currículo único para palcos, atores, cenas, plateias tão distintas? Despir as escolas de seus currículos e fazer com que vistam outro, sem a menor compreensão dos motivos da mudança, gera nos atores uma série de interrogações que acabam por ter como efeito a elaboração de outro currículo, que não é o primeiro, nem o segundo, mas possui características de ambos, o currículo Frankenstein.

O Estado no fim do século XX parece ter fixado suas prioridades, criando arranjos e negociando a sua dívida social com os jovens e adultos para um futuro, em detrimento do atendimento das exigências dos organismos financeiros internacionais.

O fim da década de 1990 foi palco de uma série de encontros para discutir as demandas da EJA, frutos da agenda internacional dessa década; o primeiro foi o Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, no Estado do Rio de Janeiro, esse movimento foi se ampliando e em 1998, surgiram mais quatro fóruns e decidiu-se por realizar o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Todavia, mesmo com a existência de tais espaços as políticas permaneceram em segundo plano.

Mas, apenas no início do século XXI é que as demandas começaram a ser encaminhadas; em 5 de julho de 2000, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução nº CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000a). Todavia, o texto não trata em suas linhas como serão abordadas as questões de gênero na modalidade da EJA. Mas, no parágrafo único do Art. 5, são estabelecidos princípios, entre eles, a equidade, a diferença e a proporcionalidade,

que buscam garantir oportunidades ao acesso e os conhecimentos compartilhados no processo educacional.

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000a).

Mesmo com a equidade sendo uma das características fundantes da EJA, esta é resumida à distribuição dos componentes, e o documento não apresenta nada mais sobre o tema. Para Cury (2000), relator da Resolução nº 1/2000, no Parecer nº 11/2000,

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000b).

O posicionamento levantado por Cury (2000) em seu parecer é um pontapé inicial na legislação da EJA, que vincula as questões de gênero a essa modalidade, não só como uma forma reparadora, a recuperação de um direito que foi retirado, mas com o compromisso de formar pessoas que possam contribuir para a redução de tais questões.

Logo após, tivemos a aprovação do PNE (2001-2010) cuja tramitação teve suas controvérsias parecidas com o ocorrido com a LDBEN. A Carta Constitucional de 1988 (Art. 214), instituída com força de lei, instituiu a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação de longo prazo, como desdobramento da LDBEN (1996), definiu que cabe à União elaborar o referido plano (Art. 9º). No entanto, a

elaboração desse plano não ocorreu sem conflitos e disputas. Ainda que coubesse à União elaborar um Plano Nacional de Educação e após encaminhá-lo para a aprovação do Congresso Nacional no prazo de um ano, após a publicação da LDBEN (Art. 87, §1o), isso não aconteceu (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Apesar da organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante o 1º Congresso Nacional de Educação da Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação, realizado em Belo Horizonte, no período de julho a agosto de 1996, ter elaborado as primeiras diretrizes educacionais para a elaboração do PNE (2001-2010), com a expectativa de que esse processo de construção fosse feito a partir de uma ampla discussão com a sociedade civil, após a aprovação da LDBEN, o que aconteceu foi uma aceleração da elaboração do PNE e, em 9 de novembro de 1997, é consolidado o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, durante o 2º Congresso Nacional de Educação – 2º CONED – realizado também em Belo Horizonte.

Apresentado pelo deputado Ivan Valente durante plenária na Câmara dos Deputados o plano apresentado pela sociedade civil, intitulado *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira* virou o Projeto de Lei (PL) 4.155/1998. Entretanto, a proposta da sociedade civil foi negligenciada pela União que apresentou uma segunda proposta que seguiu anexada à já existente, ficando subscritas como PL nº 4.173/1998. Pouco tempo depois o PNE apresentado pelo MEC incorporou alguns trechos da primeira proposta, assim como aconteceu com a LDBEN, e foi sancionado em 9 de janeiro de 2001, com nove vetos pelo presidente da República, tornando-se a Lei nº 10.172/2001, após as retificações.

Mais uma vez a EJA ficou à margem da política educacional, uma vez que a proposta aprovada enfatizava o Ensino Fundamental, não provendo os demais níveis escolares com propostas detalhadas e, principalmente, com previsão de recursos financeiros bem diferentes do que pretendia estabelecer o *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*.

Os temas relacionados a relações sociais de gênero aparecem em quatro ocasiões, duas delas relacionadas à coleta de informações para a elaboração e políticas públicas, uma referente à transmissão de imagens não estereotipadas e a quarta, como item de conteúdos a serem abordados na formação de docentes no ensino superior; nenhuma dessas missões está dentro dos objetivos e metas para a EJA.

No primeiro relatório emitido pelo Brasil, em 2002, que foi ratificado pelo Congresso Nacional, o representante governamental destaca que a construção de políticas igualitárias de gênero ainda era muito frágil e se configurava como uma lacuna a ser superada pelo governo (PIMENTEL, 2002).

A partir de 2003, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidente do Brasil, um candidato que defendia a ação a partir de medidas mais populares, fez com que a EJA começasse a ganhar seus contornos. Foi fundada, em meados de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que em 2011 ganhou o eixo de inclusão e passou a ser chamada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que tem por objetivo

contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais¹³.

A EJA deixou de ser fragmentada entre as outras secretarias que a tratavam como elemento secundário e ganhou um espaço para ser pensada e com isso atraiu para si outras questões necessárias para a sua existência e condução, o financiamento e o currículo é um exemplo disso.

A Secretaria está dividida em cinco diretorias, a saber: Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude. Entre os vários programas e projetos um merece destaque e é foco deste estudo por tratar das questões de gênero, tem como foco a equidade entre os gêneros: Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.

O Prêmio é uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Educação (MEC), e da ONU Mulheres, com o objetivo de contemplar abordagens de classe social, geração, raça, etnia e sexualidade no campo dos

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 26 dez. 2017.

estudos das relações de gênero, mulheres e feminismo, além de sensibilizar a sociedade para tais questões.

Tem como objetivo

estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e das carreiras acadêmicas. O Prêmio é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres).¹⁴

Entre as ações do prêmio estão: Premiar projetos e ações pedagógicas para a promoção da igualdade de gênero desenvolvidos por escolas públicas e privadas; Premiar 27 textos de estudantes do ensino médio; Premiar seis artigos científicos. A iniciativa vem publicando números com os textos premiados desde 2006, o último número disponível é o de 2015.

A EJA antes e depois da SECADI são dois projetos diferentes, os espaços de diálogo da sociedade civil garantidos na década de 1990 foram e são de extrema importância, mas a institucionalização da EJA por meio de uma secretaria própria foi fundante para que os projetos pudessem começar um processo de consolidação. Essa Secretaria juntou a EJA a outras demandas, uma delas as de gênero.

Outra questão que marca a trajetória das políticas foi durante o período de construção do PNE (2014-2024), que iniciou com o final da vigência do plano anterior, no ano de 2010: foram realizadas duas conferências nacionais, além das conferências estaduais e municipais, até chegar ao texto final, enviado à Câmara para aprovação. O PNE é uma construção entre diversas instituições, que integraram as discussões nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Mais de 30 entidades participaram do processo, dentre as quais se destacam: Fórum Nacional de Educação (FNE), Ministério da Educação (MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Direito à Educação (CAMPANHA), Todos Pela Educação (TPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17454. Acesso em: 26 dez. 2017.

Transexuais (ABGLT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA), União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN).

Duraram quatro anos para a aprovação desse plano, anos seguidos de muitos ruídos, sobretudo sobre as questões de gênero que foram foco de vetos que causaram a alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto.

Quanto à EJA, essa teve seu caráter formativo para o mercado de trabalho destacado, pois uma das metas foi garantir que 25% das vagas no ensino fundamental e médio fossem na forma integrada com o ensino profissional. Quanto à questão de gênero essa não consta ao longo do texto, nem tampouco o texto ressalta como se darão as metas e estratégias para a superação das desigualdades.

Essa fragilização da temática de gênero, presente na construção de políticas sociais, a partir da Constituição e da LDBEN, é mais uma evidência de que há uma lacuna no campo das políticas educacionais, sobretudo, aquelas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Esse processo de desvalorização é histórico e chama a atenção para o fato de que, a cada dia, a diversidade dos sujeitos nas escolas que ofertam a modalidade de EJA pode ser maior do que se pensa, ou seja, nas salas de aula há uma diversidade que vem sendo negada (OLIVEIRA; TEIXEIRA; CAMPOS, 2011).

Assim, nos próximos tópicos buscaremos analisar como essas questões têm influenciado as políticas curriculares para a EJA na Paraíba, dando relevância à análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola da rede estadual de ensino, para percebermos o contexto micropolítico como parte extremamente importante na atuação de tais políticas, devido à dimensão de recontextualização presente nos espaços da escola e no profissional da educação.

4.2 A centralidade do gênero nas políticas curriculares da EJA e na escola campo da Paraíba

Nesta sessão coloca-se para análise o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) e as Portarias 513/2011, 423/2012, 1.115/2014, 679/2015 e 1050/2016, todas correspondentes às Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017, respectivamente. Os documentos a serem analisados foram extraídos do *site* da Secretaria do Estado de Educação da Paraíba.

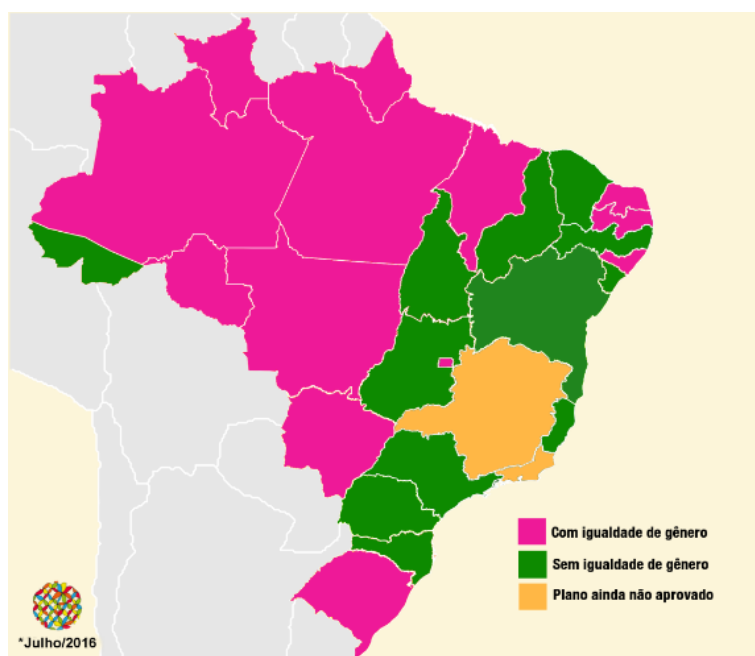
Partir dos estudos de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1989, 1994, 2016) direciona a nossa preocupação para a representação ou exclusão do gênero no processo político como interesse de lutas dos grupos dos movimentos sociais dentro das arenas dos contextos do ciclo de políticas. Partimos de indagações como: as questões de gênero são contempladas em quais políticas educacionais paraibanas? Como essas discussões chegam às políticas curriculares para a EJA? No processo de gestão dessas políticas quais foram os sujeitos envolvidos e ouvidos? Como foram ouvidos? Isso é necessário para que possamos perceber quais “intenções” estão por trás dos textos políticos e como esses textos se aproximam ou distanciam-se das decisões nacionais que excluíram o gênero das metas do PNE (2014-2024).

Dias e Chaves (2015) já apresentaram em seus estudos a exclusão das questões de gênero e sexualidade do PNE (2014-2024), ressaltando que a sociedade civil organizada, através do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2014, defendia a necessidade de discussão nas escolas desse tema nos diversos conteúdos e componentes curriculares, bem como na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Todavia no processo de votação do plano, tais incumbências foram suprimidas.

Depois de sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014, os estados e municípios tinham até 26 de junho de 2016 para construir seus planos. Isso fez com que os movimentos tanto em defesa quanto contra as discussões de gênero e sexualidade se intensificassem. A bancada evangélica, responsável pela exclusão dos temas no PNE, defendia que a “Ideologia de Gênero” deturparia a família tradicional, distorcendo o conceito do que é ser homem e ser mulher. Estamos falando aqui na esfera do contexto de influência, ou seja, os discursos ideológicos permeando a produção de textos da política.

O que chamou a nossa atenção é que a maioria dos estados conseguiu garantir esses dois pontos em seus planos, entre eles a Paraíba, como mostra a figura 1. Destaca-se que na região Nordeste apenas quatro estados garantiram a inserção da temática em suas metas: Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Maranhão. Entretanto, no caso de Alagoas no mesmo ano os deputados estaduais derrubaram o veto do governador Renan Filho (PMDB) e aprovaram o Projeto Escola Livre, que visa manter "neutralidade" em sala de aula e os profissionais da educação estão impedidos de "doutrinar" e "induzir" alunos em assuntos políticos, religiosos e ideológicos, sob pena até de demissão.

Figura 5 - Estados que incluíram menções à igualdade de gênero no PEE



Fonte: De olho nos planos, julho de 2016.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada – IPEA (2013), a Paraíba ocupa o oitavo lugar no ranque dos estados com maior incidência de morte e violência contra a mulher; o índice do estado é maior que o nacional. Então podemos indagar: Como um estado tão machista conseguiu incorporar no seu plano as questões de gênero e sexualidade? Quais as metas e estratégias que foram construídas para atender às especificidades dessa questão?

O Documento do PEE (2015-2025) tem 204 páginas, a primeira menção à palavra gênero é feita no item 1.7 sobre a Educação de Jovens e Adultos e é referente a dados estatísticos; volta a aparecer no item 1.10 que trata da Educação

em Direitos Humanos. Neste o gênero assume um espaço de discussão referente à identidade de gênero, mas não são especificadas estratégias plausíveis e utilizáveis para esse tema. Mas, foi na meta 13, que compreende a implementação da Educação em Direitos Humanos, que as questões das diferenças foram incorporadas com exceção da Educação Étnico-Racial, Indígena, Quilombola e Cigana que por serem modalidades de ensino foram contempladas nas metas 14, 15, 16 e 17, respectivamente.

A meta 13 possui 5 estratégias, são elas:

- 13.1. Garantir a inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplem a educação em direitos humanos no sentido da convivência e respeito entre os diferentes, a mediação de conflitos e a educação para a paz;
- 13.2. Apoiar, técnica e ou financeiramente, a elaboração de materiais didático-pedagógicos para educação em direitos humanos e diversidade sociocultural;
- 13.3. Monitorar o encaminhamento dos casos notificados de violência e discriminação da/na escola articulando a rede de proteção social;
- 13.4. Promover a inserção da educação em direitos humanos, conforme as diretrizes nacionais nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação nas redes de ensino, no sistema prisional e nos estabelecimentos de medidas socioeducativas;
- 13.5. Estimular os estudos de educação em direitos humanos e de diversidade, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos (meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos). (PARAÍBA, 2015, p. 81).

Apesar de no texto introdutório para a construção dessa meta que visa atuar uma política de educação em direitos humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba, as questões sobre identidade de gênero aparecem em citações e no decorrer do texto a palavra gênero é colocada várias vezes. Esse tema não ganha nenhuma notoriedade, então como garantir que o tema será um dos focos do atual plano?

Estudos como os de Pereira (2015), Carvalho et al. (2016), Gomes (2008) e Connell e Pearse (2015) trazem à discussão a ideia de que existe uma tendência a naturalizar a omissão do termo “gênero” das políticas, bem como trocar esse termo por outros que geram uma multiplicidade de sentidos, o que acaba levando os sujeitos a, mais uma vez, afastarem-se da discussão de gênero.

Nos escritos de Ball (1994) ele explica bem essa ocorrência quando pensa o contexto das estratégias políticas, pois é nessa arena onde os discursos ideológicos

buscam estratégias para que as questões que não são dos seus interesses não apareçam ou fiquem de certa forma escondidas nas entrelinhas. Bowe, Ball e Gold (1992) complementam esse pensamento ressaltando que quando o texto das políticas é carregado de (im) possibilidades, limitações, contradições e gerados em certo espaço/tempo e quando chegam, na prática, necessitam do empenho dos atores da escola.

Ball (1989) já destacava que tal empenho por sua vez é ligado às relações de poder, jogos de interesses, singularidades pessoais, culturais, religiosas etc. Voltamos a Ball (1994) para refletir que no contexto dos efeitos o que teríamos era a opção por não trabalhar temas como: gênero, sexualidade, religiosidade, entre outros que são inapropriados às vistas do conservadorismo.

Para além do PEE existem as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino que são publicadas anualmente e

apresentam os aspectos normativos que regem as ações das escolas e as orientações que tratam da sua organização estrutural e funcional, além da descrição e operacionalização dos principais programas e projetos da Secretaria de Estado da Educação e do Ministério da Educação. (PARAIBA, 2017, p. 6).

Desde 2012 que as diretrizes orientam os processos educacionais na rede para 2013, fazendo menções à necessidade de pensar tais questões de gênero na escola. As diretrizes que foram utilizadas em 2013 já traziam em seu texto, de forma restrita, a Educação do Campo, pois é fundamental reconhecer “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia contemplada nas propostas pedagógicas - Art. 5º” (PARAIBA, 2012, p. 20). Tal menção corresponde ao que defende a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nesse mesmo documento foi criado um tópico só para a questão da transversalidade que elenca temas como: educação da diversidade étnico-racial, educação quilombola, programa nacional de educação fiscal (PNAF), educação para o consumo, educação em direitos humanos e educação ambiental. As questões de gênero e sexualidade poderiam vir vinculadas à Educação em Direitos Humanos; todavia, o texto não faz nenhuma colocação sobre a necessidade de tais questões serem pontuadas nos currículos escolares, o que deixou o tema à margem.

Nas diretrizes operacionais que se seguiram foi criado um tópico para a organização curricular das escolas, no qual orientam para que nas revisões dos Projetos Político-Pedagógicos sejam inseridas questões sobre

[...] valorização e promoção dos Direitos Humanos, mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; [...]. (PARAIBA, 2013, p. 29; 2014, p. 29).

Houve uma ruptura desse processo no ano de 2016, cuja portaria foi de nº 679, de 12 de novembro de 2015, cuja redação se assemelhou à da portaria de 2012 que instituiu diretrizes para 2013 e tratou de indagar as questões de gênero apenas na Educação do Campo. Todavia, para nossa surpresa e com as limitações do PEE (2015-2025) as diretrizes para 2017, que não saíram como portaria, além de fazer as indagações para a construção dos PPPs, trazem nas matrizes curriculares cargas horárias específicas para o trabalho com temas de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, fazendo esse mesmo apontamento para a EJA, para isso tendo que reduzir a carga horária dos componentes de Português e Matemática.

O texto apresenta para as regras de funcionamento da EJA que

Ao longo do ano, serão desenvolvidas atividades de quatro Projetos Complementares (PC) ao currículo: Incentivo à Leitura, Trânsito, Gênero e um de temática comunitária, selecionada com os alunos. Os projetos serão desenvolvidos considerando todas as áreas de conhecimentos, sendo que cada área será responsável pela coordenação de um dos Projetos. (PARAIBA, 2017, p. 57).

O estado da Paraíba ao longo dos dois mandatos do governador Ricardo Coutinho (2011-2018) foi responsável por elaboração de políticas que consideraram o gênero como um elemento central. Além das que já citamos até aqui, temos a Resolução nº 030/2016 que estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sistema estadual de ensino, revoga a Resolução CEE/PB nº 229/2002 e dá outras providências. Essa nova resolução traz as questões de gênero para o foco da EJA, diferente da anterior a qual substituiu.

III – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime

prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida; (CEE, 2016, p. 4).

Esse trecho está localizado no capítulo “VI Educação de jovens e adultos nas unidades prisionais”, o que a nosso ver restringe a essa especificidade a preocupação com demandas que estão difundidas em todas as configurações que a EJA possa assumir dentro da rede estadual de ensino, pois garantir que “as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida” sejam consideradas no processo de atuar a política é fundamental, principalmente na EJA que tem seu público composto por atores que não conseguiram concluir os estudos justamente por não terem sido reconhecidas essas questões.

Entretanto, resoluções como essas não assumem uma centralidade nas escolas. Para seus planejamentos as políticas que tomam o maior espaço de significação são as diretrizes operacionais que possuem uma escrita mais normativa de organização dos espaços e processos, mas têm gerado efeitos na organização curricular como demonstra a análise do PPP da escola campo, que em sua análise sobre o perfil discente destaca:

Há equilíbrio quanto aos gêneros e a presença de jovens e adultos na escola, mas seus resultados revelam que as mulheres ainda estão em condições bem menos favoráveis, um exemplo é que todas as pessoas que trabalham sem remuneração são do sexo feminino. (PARAIBA, 2016, p. 8).

O processo de construção do PPP da escola começou em 2012, como efeito do incentivo dado através do prêmio “Escola de Valor” criado através da Lei nº 9.879, de 13 de setembro de 2012, o prêmio tem como objetivo:

Fomentar, selecionar, valorizar e premiar as práticas pedagógicas e experiências administrativas exitosas executadas nas escolas públicas estaduais de educação básica, por professores e demais profissionais de educação em exercício, que comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem.

Entre seus critérios está a criação e atualização do PPP. Assim, o primeiro documento elaborado pela escola é datado de 2013, e apesar de não apresentar no corpo do texto a palavra gênero, traz em seus anexos um projeto didático com o

título “Maternidade e Escola” (2013); seu objetivo foi conhecer a história de vida das estudantes, dificuldades e desafios para estudar, o que gerou uma série de relatos.

Na experiência em sala de aula é muito comum ver estudantes com os filhos pequenos na escola. Alunas relatam que não têm onde deixar os filhos, os companheiros não querem dividir as responsabilidades de cuidar das crianças, outras com medo da violência não ficam tranquilas quando deixam os filhos em casa, preferem então leva-los pra escola. Conversando com uma aluna da Escola E. E. F. e M. EJA Professor Geraldo L. Bezerra conheci a dificuldade que muitas alunas enfrentam. Sentada na carteira com uma criança ao lado, a aluna contou com muita tristeza e decepção a realidade que estava vivendo. Seu companheiro se negava ficar com a criança em casa e a obrigava a levar o filho pra escola. Ambos passavam o dia no trabalho, a noite ela ia pra escola e a criança também, o companheiro ficava em casa se divertindo e descansando, assim contou a jovem aluna. Outra aluna contou que o companheiro se juntou com a mãe dele e vendeu a casa em que eles moravam que estava no nome dela. Sem ela saber de nada, a casa foi vendida. Ela tinha que levar o filho pra escola porque estava sendo ameaçada pelo companheiro, depois de uma briga que tiveram, ela então com medo das ameaças e de ver o filho pagar por tudo, levava-o pra escola. Ela acabou desistindo dos estudos. (PARAIBA, 2013, p. 25).

Questões como essas levaram ao desencadeamento de outros projetos encontrados nos PPPs seguintes e a uma sensibilização de outros colegas que trabalharam o tema gênero em outros componentes. Então nos deparamos com um projeto sobre a “Lei Maria da Penha” (2015), também idealizado pela professora de sociologia, e também com um sobre feminismo, “Clarice Lispector: feminista femina”, na área de filosofia. Mas, o carro-chefe foi elaborar, em 2017, um projeto integrador, ou seja, um projeto inter e transdisciplinar sobre “Cultura, gênero e diversidade religiosa”, que contou com a participação de todos os membros da escola na elaboração do plano de ação; esse foi o eixo que norteou a elaboração dos demais projetos da escola.

Nessas linhas que escrevemos sobre essas políticas do estado da Paraíba percebemos avanços e recuos constantes no que concerne à discussão do gênero e sua inserção no currículo da educação básica, principalmente no currículo da EJA que só vem a ficar nítido agora em 2017. Gomes (2008, p. 25) nos ajuda a refletir um pouco sobre isso quando a autora diz que para compreender esse processo é necessário estar atentos às causas “[...] políticas, econômicas e sociais. De fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia [...]”.

Para Connell e Pearse (2015, p. 25) falar sobre gênero é um assunto permeado por muitos “preconceitos, mitos e franca falsidade”. A exemplo do PEE

(2015-2025) que traz na gramática do texto o artigo feminino e masculino antes do sujeito, mas que ao tratar as questões de gênero com mais profundidade ficou mais tímido e vinculou a Educação para a equidade dos gêneros à Educação em Direitos Humanos. Para as autoras supracitadas (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 45), “[...] a língua importa, mas não fornece um arcabouço consistente para compreender o gênero [...]”. Elas citam países como China, Alemanha, entre outros, onde não há distinção de gênero na língua, mas que a cultura acaba por criar outros dispositivos, que são bem mais agravantes, para definir as desigualdades entre os gêneros. Ou seja, a linguagem não sexista é positiva, mas não imprime ações que vão mudar a cultura e a diferença entre os gêneros numa sociedade patriarcal como a nossa.

Acreditamos que o que necessitamos é de uma efetiva tomada de decisão como ressaltam Carvalho et al. (2016, p. 49), o que precisamos é de “[...] novas relações e práticas sociais; [que impliquem em] mudança cultural, o que não se dá sem a re-educação das gerações adultas (educação ao longo da vida) concomitante a educação das novas gerações”.

E como nos alertam Ball (1989, 1994, 2016), Bowe, Ball e Gold (1992), a gestão de políticas precisa se aproximar cada vez mais da escola e dos profissionais que fazem sua atuação com o objetivo de tentar construir propostas em que os antagonismos sejam capazes de negociar espaços criando possibilidades para favorecimento da equidade entre as diferenças. Só assim, envolvidos inteiramente nos processos democráticos de formulação de políticas é que eles irão se sentir representados e apoiarão as proposições que eles mesmos ajudaram a construir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar a trajetória das políticas analisadas através dos referenciais epistemológicos escolhidos por nós nos levou a compreender alguns aspectos da política do currículo e do gênero, bem como nos deixou algumas outras questões que precisam de um tempo maior para ser analisadas, pois exigem uma maior reflexão e até mesmo a busca de outras fontes. O que não podemos deixar de ressaltar é a complexidade do processo de gestão de uma política educacional, tendo em vista as relações de poder e as várias frentes que existem em torno das políticas em busca de serem representadas. Assim, chegamos à configuração Frankenstein de uma política da educação. O texto que emerge dos tensionamentos ideológicos não é representativo de uma única ideologia que estava em disputa no processo de formulação, mas possui aspectos de todas, em intensidades diferentes.

Esse conjunto de aspectos indica que o currículo se subscreve dentro de um tempo/espço mutável, em um movimento constante de mudança e disputa, tão rápido quanto as políticas, a gestão e atualização dessas políticas possam acompanhar. A prova disso é o fato de que a década de 1990 é marcada pela inserção em massa do gênero nas políticas internacionais defendidas pelos organismos multilaterais, o que nos leva a afirmar que para o Estado Global existe uma política de gênero. Entretanto, na trajetória observamos visões, intensidade e interesses diferentes. Em 1990, na DMEPT, o interesse era marcado pela inserção da mulher na educação; em Pequim (1995), esse interesse é ampliado com a criação de conceitos como gênero, empoderamento e equidade e, assim, foi se desdobrando nas políticas que seguiram esse processo de organização de uma educação global.

A DMEPT possibilitou uma abertura do diálogo sobre gênero na educação, mesmo com as fragilidades conceituais foi elemento imprescindível para as possibilidades futuras. Ou seja, colocou a agenda de gênero sobre a educação como pauta das demais conferências que a seguiram e das avaliações feitas nas outras Cúpulas Mundiais de Educação para Todos. As agências multilaterais foram de suma importância para garantir o diálogo entre os vários segmentos e a democracia na criação de políticas que vão servir como orientação em vários países. Mas, isso também não garantia que os países fossem aderir a tais posicionamentos.

Já no Brasil essas agendas são revistas e não entram nas políticas com a mesma intensidade ou intencionalidade. O infinito número de espaços que geram um conjunto infinito de possibilidades e arranjos gera incontáveis possibilidades de direcionamento para uma mesma política. É exatamente o que aconteceu no Brasil e em outros países que compõem o globo; assim não fosse, os problemas quanto a tais questões estariam resolvidos, ou pelo menos teriam sofrido uma redução considerável.

As políticas têm sido foco das ideologias neoconservadoras e neoliberais, as quais querem fortalecer o cabresto, a regulação das práticas pedagógicas que pode colocar a escola, os docentes e, por consequência, a sociedade dentro dos padrões que eles entendem como certos. No atual contexto educacional o Brasil vive um momento de fortes tensões entre a significação de currículo mínimo, BNCC e os currículos praticados, ou seja, os currículos que as escolas constroem em seus contextos. Para ganhar força nesse movimento de construção de um currículo enciclopédico, tecnicista, machista, branco, heterossexual, cristão etc., outras políticas neoconservadoras vêm pressionando o currículo escolar a assumir um padrão único de cultura cerceando o papel da escola e dos docentes no que concerne à autonomia de (re) criar os processos formativos. Isso gerou um conjunto de políticas superficiais nas formas como combater os preconceitos de gênero, entre tantos outros que existem socialmente, mas esse parece ter uma maior adesão.

O texto é um latifúndio político, onde quem conseguiu uma adesão maior de participantes no momento da negociação leva a maior fatia, ou seja, consegue um espaço maior de representação para seus interesses. Todavia, outra questão é que essa disputa acontece em diferentes contextos e os resultados desses conflitos, mesmo que aconteçam em espaços diferentes em tempos iguais, podem ser diferentes, pois cada contexto pode ter uma aglomeração de interesses diferentes. Assim, pode ser que num cenário nacional as questões de gênero fiquem à margem dos interesses, mas em seus contextos macro ou micro, podem acabar ganhando força e espaço de representação nas políticas locais. A relação entre o macro, meso e micro não obedece a uma hierarquia tão fixa como se imagina.

Sendo assim, não podemos pensar que haja instrumento regulador capaz de retirar dos atores a sua capacidade de reinventar os processos, ao mesmo tempo em que se reinventa. Ou seja, as políticas que buscam mudanças sobre um dado aspecto de um determinado local não são nulas, quando chegam ao processo de

atuação e não são seguidas à risca, houve algum efeito. Mesmo para não levar em consideração uma determinada política os atores constroem uma série de argumentos para isso, ao mesmo tempo em que outros atores possuem relações com a política e por isso as defendem. Então, não há uma aceitação, como não há uma rejeição em sua totalidade. Assim, as políticas são frutos de uma disputa e fortalecem os atores que estão sendo colocados nos bastidores ao se apresentarem como instrumentos legais que instituem direitos e uma probabilidade de resistir.

Logo, são produzidos novos sentidos para as demandas sociais. Isto quer dizer que o deslocamento de um currículo nacional, centrado nos modelos da cultura dominante, transforma-se em um currículo mais plural que contemple as culturas, os direitos humanos, éticos, emancipacionistas, inter e transdisciplinar etc. Esses diferentes discursos têm origem na sociedade (contextos) e nas agências políticas que criam as políticas (textos), o que torna relevante entender como os currículos na EJA vêm sendo ressignificados, a fim de trabalhar as relações de gênero, a partir das experiências dos sujeitos e das políticas curriculares.

Este texto, a partir do ciclo contínuo de políticas, analisou os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção das questões de gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a EJA no estado da Paraíba. A forma como se deu o andamento desta pesquisa vem da forma como se concebem as políticas, dentro desse processo contínuo de disputa entre as várias demandas e contextos. Mas, percebemos a necessidade de considerar os discursos oriundos também da escola e dos sujeitos que a constituem, como um passo futuro para a continuidade desta pesquisa, pois os discursos que constituem essas políticas são híbridos culturais que não se limitam às vontades do Estado, mas vão além e mantêm uma relação constante com as práticas desenvolvidas pelos sujeitos nos locais dos quais as políticas falam.

Todavia, o estudo dos textos e as influências que esses sofreram no processo de sua gestão foi uma etapa importante para uma reflexão profunda para que futuramente, no possível doutoramento, possamos analisar as práticas docentes, os efeitos e as estratégias políticas que estão sendo vivenciadas no campo da escola.

Essa necessidade de continuidade é fruto da percepção de que estamos começando a compreender que os reais efeitos das políticas no que tange à oferta de serviços, direitos em todos os âmbitos não são assegurados pelos textos das

políticas. Entendemos que esses direitos são consequências de disputas e conflitos que forcem as agências governamentais a incluir certas demandas populares na agenda e são capazes de mudar as regras do jogo no processo. Sendo assim, as políticas estatais, governamentais ou quaisquer outras medidas que possam ser feitas através da produção de texto não são capazes de garantir condições concretas de acesso aos direitos instituídos nas políticas. Parece-nos que o direito é contingente e o acesso a eles também, ou seja, tem que haver formas de movimentos contra-hegemônicos.

O gênero, esse também está dentro de um processo contínuo onde as relações de gênero são reinventadas, podendo ser fortalecidas ou dissipadas, mas não somem em sua totalidade, apenas transformam-se; o que querem as políticas internacionais estudadas aqui e os movimentos sociais é a equidade entre os gêneros. Esse conjunto de relações sociais está também dentro de tensões diferentes, com níveis e graus de representações também diferentes. Sendo assim, entendemos que a mulher, dependendo do contexto, vai ocupar espaços diversos em relações sociais, políticas e culturais, mas com fortes tendências à desvalorização ou vinculação do seu papel social às formas subalternas e subordinadas às funções masculinas. A educação nesse caso é o meio por onde esses estigmas são mantidos e assegurados; por isso, em tempo de mudança a educação sempre é uma das primeiras pautas.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, este ainda é um espaço que passa despercebido, onde as diferenças estão sendo constantemente reduzidas à geracionalidade, o que dificulta a gestão de políticas que busquem dar visibilidade a problemas mais recorrentes de permanência desses jovens e adultos no espaço de formação, como também a uma formação mais humanista e crítica do cidadão para que este entenda quais seus direitos e deveres para com a sociedade.

Enquanto isso as relações de gênero vêm causando fortes consequências, tais como: evasão das mulheres donas de casa e mães de família por causa da presença dos filhos na escola, fortalecimento dos estereótipos de que o feminino é mais inteligente, organizado, sensível, em detrimento de um masculino que deve proteger e manter financeiramente as mulheres.

Um dos fortes agravantes é a supervalorização do caráter compensatório que a EJA carrega. Os documentos restringem a EJA a um espaço para quem teve seu direito à educação afetado durante a idade certa e que isso precisa ser reparado,

mas essa reparação passa pela inserção no mercado de trabalho, em detrimento de outras questões de suma importância para a formação de um cidadão crítico socialmente. A dimensão da formação para a vida social que transversaliza a dimensão humana, psíquica, emocional, religiosa é colocada à margem, o que acaba contribuindo na formação de atores sociais que não sabem viver com a diferença.

Se quisermos reparar o que foi perdido é necessário fazer de forma a contemplar a formação humana em seus aspectos mais diversos. E não com o compromisso de formar atores que venham a ocupar espaços que sejam sempre desvalorizados, ou como forma de ampliar os números das avaliações externas realizadas pelos organismos financiadores ou multilaterais. Talvez seja esse o compromisso que falta para as políticas da EJA, que hoje ficam no foco do Estado por não ser o foco dos financiamentos internacionais, como em 1990, ou é gerada na correria para ampliar os números nas avaliações dos organismos multilaterais.

A inserção ou não das questões de gênero no currículo da EJA ou de qualquer modalidade ou nível que seja, parece-nos necessitar de um requisito que não necessariamente é a política como texto ou como discurso. É necessário haver interesse dos atores educacionais que desenvolvem as práticas pedagógicas no ambiente escolar, é necessária a adesão dos gestores, docentes, técnicos etc. Mas, uma coisa não existe sem a outra, o que nos leva à relação simbiótica da política com a prática, indissociáveis, mas não necessariamente coerentes.

Por fim, a Paraíba vem na contramão de uma política conservadora buscando garantir a pluralidade nas discussões políticas educacionais e na gestão de seus currículos, como foi elencado nos tópicos acima. Mas essas relações entre os movimentos de esquerda precisam ser mais bem articuladas; além disso, é preciso que continuemos firmes na produção de sentidos das várias políticas e seus desdobramentos, precisamos exercer influência através dos mecanismos acadêmicos, populares, sociais, políticos etc. Para isso, continuemos contestantes, construindo propostas e respostas, enfrentando as contradições e buscando sermos representados nas políticas.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Gênero nos parâmetros curriculares. In: FARIA, Nalu et al. (Org.). **Gênero e educação**. São Paulo: SOF, 1999.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 24, p. 1-18, 29 fev. 2016.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical an post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____. **Educação global** S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

_____. **La micropolítica de la escuela**. Hacia una teoría de la organización escolar. Tradução de Néstor Míguez. Madrid: Paidós, 1989. 297 p. ISBN 84-7509-529-1.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e de pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Bridon Janete. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 4, p. 26-34. 1997.

BIRD. **Improving primary education in developping countries: a review of policy options**. Prepared by Marlaine E. Lockead and Adrian M. Vespoor for the participants at the Conference on Education for Ali, in Bangkok. Washington: The World Bank, 1990.

_____. **Lending for adjustment: an update**. Washington: World Bank News (special report), p. 1-27, abr. 1988.

_____. **Sector lending for education**. Washington: The World Bank, 1981.

BOGDAN, R.; BIKLEN. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-201.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992. 188 p. ISBN 0-415-07789-3.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016

_____. **Parecer 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20 abr. 2016.

CARVALHO, M. E. P. de et al. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI: Inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente**. João Pessoa: Editora da UFP, 2016. v. 1. 74p.

CEE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Resolução n.º 030**, de 21 de janeiro de 2016. Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no sistema estadual de ensino, revoga a Resolução CEE/PB Nº 229/2002 e dá outras providências. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/328630413/Resolucao-Da-EJA-030-de-2016>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA. Brasília, 1997. **Anais...** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução de Marília Moschkovich. 3. ed. São Paulo: nVersos, 2015.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Editora Penso, 2014. p. 67-109.

DIAS, A. F.; CHAVES, G. N. Experiências de transversalização de gênero no ensino superior. In: PEREIRA, M. Z. C.; ALBINO, A. C. A.; DANTAS, V. X. D. (Org.). **Políticas de currículo e formação**: desafios contemporâneos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 108-130, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. I, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FOUCAULT, M. **The history of sexuality**. harmondsworth: Penguin, 1981.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p. 5-47.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000.

HAWKES, T. **Structuralism and Semiotics**. London: Methuen, 1977.

HONORATO, R. F. S.; COSTA, T. D. **Políticas curriculares e EJA**: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente. 2015. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e suas Relações de Sexo e Gênero, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

_____. Vinte anos de Educação para Todos, 1990-2009: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 22, n. 82, nov. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et al., 2009.

OLIVEIRA, I. B.; TEIXEIRA, B. P.; CAMPOS, M. S. N. Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa A. **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA**: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRRN, 2011. p. 17-37.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim, 1995. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para 2017**. João Pessoa, Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. **Lei Nº 10.488**, de 23 de junho de 2015, que institui o Plano Estadual de Educação da Paraíba. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2015.

Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. **Portaria Nº 423**, de 13 de novembro de 2012. João Pessoa: Secretaria do Estado de Educação, 2012. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2012/12/Diretrizes-Operacionais-de-Ensino-2013-paginado-na-grafica.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. **Portaria Nº 546**, de 19 de novembro de 2013, que institui normas para a gestão de pessoal e adota outras providências. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2013. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-Funcionamento-das-Escolas-da-Rede-Estadual-de-Ensino-no-ano-2014.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. **Portaria Nº 1.115**, de 20 de novembro de 2014, baixa instruções complementares para gestão de pessoal relativas ao ano letivo 2015 e dá outras providências. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. **PROJETO político pedagógico**. João Pessoa: [s.n.], 2013.

_____. **PROJETO político pedagógico**. João Pessoa: [s.n.], 2016.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Avaliação e currículo**: discursos contemporâneos. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (2014-2015), Universidade Federal da Paraíba, 2014.

_____. **Construção das relações de gênero no campo das telecomunicações**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 168p.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Os sentidos do currículo nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa /PB**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (2013-2014), Universidade Federal da Paraíba, 2013.

PIMENTEL, Flávia Piovesan e Sílvia (Coord.). **Relatório nacional brasileiro**: convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores; Ministério da Justiça; Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, 2002.

ROCHA, N. F. E. **Base nacional comum curricular e micropolítica**: analisando os fios condutores. 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, p. 5-22, jul./dez. 1995.

_____. Os usos e abusos do gênero. Tradução de Ana Carolina E. C. Soares. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparia, 2011.

STIGLITZ, Joseph. **Neoliberalismo em choque**. O pós-consenso de Washington. 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs12079804.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Adult Education since the Fourth International Conference on Adult Education** (Paris, 1985). Hamburg: UNESCO-UIL, Jul. 1997.

_____. **Declaração de Hamburgo**: uma agenda para o futuro. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 61p.

_____. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação educativa, 2001. 70p.

_____. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015.

_____. **Marco de ação de Belém**. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

_____. **O Marco de ação de Dakar Educação para todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. Prelac, uma trajetória para a educação para todos. Panorama sócio educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. **Revista Prelac**, Santiago, v. 1, ago. 2004.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: VIANNA, Cláudia et al. (Org.). **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

_____. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

_____. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. Apresentação. In: DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER. Pequim, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução: Ana Thorell; revisão técnica: Cláudio Damacena. Porto Alegre: Bookman, 2010.