



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARIA CLAUDIA VIRGÍNIA DE LIMA

**POLÍTICA INTERSETORIAL DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: um estudo exploratório
do processo de atuação dos núcleos de estudo de gênero em Escolas de
Referência em Ensino Médio em Pernambuco**

RECIFE

2023

MARIA CLAUDIA VIRGÍNIA DE LIMA

**POLÍTICA INTERSETORIAL DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: um estudo exploratório
do processo de atuação dos núcleos de estudo de gênero em Escolas de
Referência em Ensino Médio em Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Angela da Silva Aguiar

RECIFE

2023

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Lima, Maria Claudia Virgínia de.

Política intersetorial de educação e gênero: um estudo exploratório do processo de atuação dos núcleos de estudo de gênero em escolas de referência em ensino médio em Pernambuco / Maria Claudia Virgínia de Lima. - Recife, 2023.
102f.: il.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Orientação: Márcia Ângela da Silva Aguiar.

1. Intersetorialidade; 2. Política pública educacional; 3. Teoria da atuação. I. Aguiar, Márcia Ângela da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

MARIA CLAUDIA VIRGÍNIA DE LIMA

**POLÍTICA INTERSETORIAL DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: um estudo do
processo de atuação dos núcleos de estudo de gênero em Escolas de
Referência em Ensino Médio em Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 02/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Ângela da Silva Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins Azevedo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Jefferson Mainardes (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que me guia, cuida e abençoa. Tudo coloco em suas mãos e tudo que é para ser meu, de acordo com a sua vontade, em algum momento me encontra.

À família em que nasci: minha mãezinha, Edilma, que tanto amo e que é a minha melhor amiga, minha companheira para tudo e para sempre; ao meu pai, Claudio (em memória), que me amou da forma que sabia amar, que sempre enchia o “pote da felicidade” e que é amado; ao meu irmão Gabriel, meu raposo, que é o meu herói e alguém a quem amo imensamente; ao meu irmão Claudio Júnior que aceitou ser amado por nós, mesmo com os muitos anos de atraso.

À família que estou construindo: Breno, meu amor, meu melhor amigo, meu companheiro de tudo, aquele que divide comigo as alegrias, as dores, as expectativas, os sonhos... a vida.

Vocês me fazem sentir o tipo de amor pelo qual as pessoas se dispõem até a morrer.

À família que me acolheu: Dona Leda e Seu José, meus sogros queridos; Ananda, Letícia e Benício, meus sobrinhos do coração; Nívea, Bernardo, Marcela e Diego, meus cunhados e concunhados também tão queridos. Obrigada por me receberem e por tanto carinho e cuidado.

Às amigas Jéssya, Isadora e Kellyane e ao meu amigo Edilson Júnior por nossa amizade que me é tão cara e especial. Nosso encontro nessa vida tem sido um presente.

Às amigas que o curso de mestrado me deu: Lorena e Rafaela. Nossas dissertações são nossas, coletivamente! Pois, o que teria sido de nós sem nós? Obrigada pela escuta, pela torcida, pelo acolhimento. Essa caminhada se tornou menos difícil porque estávamos juntas. Expresso meu desejo para que assim seja durante o restante das nossas vidas.

À professora Maria Helena que me ajudou a construir o projeto que me proporcionou ingressar nesse curso.

A Ivanilso que tanto contribuiu para que esse trabalho ganhasse forma.

À professora Márcia Ângela e a todos os professores, professoras e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

“E não apenas os textos sagrados, mas cada coisa que colocamos no papel. Porque a mão que traça as linhas reflete a alma de quem as escreve” (COELHO, 2006, p.63)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo apreender como as Escolas de Referência em Ensino Médio têm atuado a política intersetorial de educação e gênero, materializada nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, fruto da parceria entre a Secretaria da Mulher e a Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, no período de 2021-2023. A pesquisa de corte qualitativo foi feita através da análise de questionários a partir do método de análise de conteúdo fundamentado em Bardin (2016). O estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: como as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da região metropolitana do Recife têm atuado a política intersetorial de educação e gênero a partir da estruturação dos NEGs? Nossos objetivos específicos são: I. investigar os mecanismos de articulação da política intersetorial que orientam a estruturação dos Núcleos de Estudos de Gênero nas EREMs da Região Metropolitana de Recife (RMR) e II. analisar o processo de atuação das EREMs da RMR Metropolitana na estruturação e funcionamento dos Núcleos de Estudos de Gênero. Além das aproximações pertinentes com a literatura que trata da intersetorialidade como modelo de gestão, tomamos como referencial teórico, para compreensão da forma a qual essa ação vem se materializando nos campos de investigação, a Teoria da Atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), segundo a qual, na perspectiva das políticas públicas educacionais, são os sujeitos sociais escolares que efetivam concretamente as políticas públicas dando-lhes funcionalidade, sentido e significado. Os resultados encontrados apontam que apesar de os sujeitos responsáveis pela intersetorialidade apresentarem concepções bem formuladas da mesma, seus relatos sinalizam que, na prática, esse modelo de gestão esbarra em diversos entraves que tornam a sua concretização insuficiente. No que tange a atuação da política, em encontro ao que aponta Ball e colaboradores (2016) foi possível observarmos diferentes formas de atuação para uma mesma política em movimento.

Palavras-chave: intersetorialidade; política pública educacional; teoria da atuação.

ABSTRACT

The present study aimed to understand how Reference Schools in Secondary Education have implemented the intersectoral education and gender policy, materialized in the Centers for Gender Studies and Confronting Violence Against Women, the result of the partnership between the Women's Secretariat and the Department of Education of the State of Pernambuco, in the period 2021 - 2023. The qualitative research was carried out through the analysis of questionnaires using the content analysis method based on Bardin (2016). The study's research problem is the following question: how have the Reference Schools in Secondary Education (EREM) in the metropolitan region of Recife implemented the intersectoral education and gender policy based on the structuring of the NEGs? Our specific objectives are I. to investigate the articulation mechanisms of intersectoral policy that guide the structuring of the Gender Studies Centers in the EREMs of the Metropolitan Region of Recife (RMR) and II. analyze the process of action of the EREMs of the Metropolitan RMR in the structuring and functioning of the Gender Studies Centers. In addition to the relevant approaches to the literature that deals with intersectorality as a management model, we take as a theoretical reference, to understand the way in which this action has been materializing in the fields of investigation, the Theory of Action developed by Ball, Maguire and Braun (2016), according to which, from the perspective of public educational policies, it is the school social subjects who concretely implement public policies, giving them functionality, meaning and meaning. The results found indicate that although the subjects responsible for intersectorality present well-formulated conceptions of it, their reports indicate that, in practice, this management model faces several obstacles that make its implementation insufficient. Regarding the performance of the policy, in line with what Ball and collaborators (2016) point out, it was possible to observe different forms of action for the same policy in movement.

Keywords: intersectorality; public educational policy; acting theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Amostra de participantes	21
Quadro 2 – Critérios de inclusão	21
Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados	22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Teses que abordam a intersectorialidade como estratégia de gestão e/ou que buscavam analisar a intersectorialidade em programas governamentais	29
Tabela 2 –	Teses que tratam de aspectos do processo de atuação dentro das mais diversas políticas implementadas dentro das escolas	36
Tabela 3 –	Eixos do Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal	60
Tabela 4 –	Objetivos dos Núcleos Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher	62
Tabela 5 –	Perfil das participantes	65
Tabela 6 –	Média de alunos matriculados por turma – EREM 1	71
Tabela 7 –	Média de alunos matriculados por turma – EREM 2	71
Tabela 8 –	Infraestrutura geral e de ensino das EREM 1 e 2	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
NEG	Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Programa de Educação Integral
RMR	Região Metropolitana do Recife

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO)	20
2.2 LOCAL DA PESQUISA	20
2.3 AMOSTRA DE PARTICIPANTES	21
2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	21
2.5 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES	22
2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	22
2.7 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	22
2.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: O MÉTODO E A APLICAÇÃO NA PESQUISA	23
3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE AS TEMÁTICAS	27
3.1 O QUE ENCONTRAMOS?.....	27
3.2 O QUE OS ESTUDOS REVELAM?	29
4 REFERENCIAL TEÓRICO	40
4.1 POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	40
4.2 INTERSETORIALIDADE COMO MODELO DE GESTÃO.....	41
4.3 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO.....	48
5 OS NÚCLEOS DE ESTUDO DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM PERNAMBUCO	58
6 APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS: A PERCEPÇÃO/NARRATIVA DOS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ATUAÇÃO DOS NEG_s ANALISADOS A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE A INTERSETORIALIDADE E A ATUAÇÃO	63
6.1 OS SUJEITOS: AS PESSOAS QUE “FAZEM” A POLÍTICA	63
6.2 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
6.3 O QUE DIZEM OS ATORES DA POLÍTICA EM QUESTÃO.....	64
6.3.1 A intersetorialidade como estratégia política para estruturação e implementação dos Núcleos	64

6.3.2 O processo de atuação dos NEGs.....	69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA REPRESENTANTES DA SECRETARIA DA MULHER E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	95
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DOS NEGs	97
ANEXO 1 – ARQUIVO NÃO PUBLICADO CEDIDO PELA SECRETARIA DA MULHER.....	99

1 INTRODUÇÃO

Construída no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e inserida na linha de pesquisa “política educacional, planejamento e gestão da educação”, a presente dissertação faz parte do campo – em permanente construção – das investigações acerca das políticas públicas de educação. Nela são apresentados os processos e resultados da pesquisa acerca da intersectorialidade e do processo de atuação¹ da Política de Formação em Gênero no Ensino Formal, por meio do programa de implantação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher em Pernambuco (NEG) desenvolvido pelas Secretarias Estaduais da Educação e da Mulher, o qual é o objeto de estudo do presente trabalho.

Constitui o campo de investigação os NEG implementados em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) situadas no Recife e na Região Metropolitana (RMR). Essas escolas materializam a política de educação integral no Estado.

A Educação Integral tem garantido lugar de destaque ao Estado de Pernambuco que desde 2004 tem investido na expansão do modelo. O marco inicial deu-se com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano e de, posteriormente, mais nove centros experimentais.

Durante a gestão de Eduardo Campos (2007-2010) foi criada uma estratégia de mapeamento mensal das secretarias estaduais de saúde, educação e segurança, concretizada através do Programa de Modernização da Gestão Pública. A partir dele foram eleitos eixos estratégicos para a Secretaria de Educação e entre as metas que foram estabelecidas estava a criação do Programa de Educação Integral com o objetivo de reestruturar o Ensino Médio. Posteriormente, em 2008, foi aprovada a criação do Programa de Educação Integral, iniciando a Política de Educação Integral no Estado (Cunha; Araújo, 2021).

Foi então iniciado um reordenamento na rede estadual a fim de tornar viável a criação das EREMs.

As EREMs foram criadas visando à formação de jovens autônomos, capazes

¹ Vale ressaltar que Atuação é o termo utilizado por Stephen Ball e colaboradores (2016) para se referir a forma com a qual os sujeitos responsáveis por implementar/efetivar as políticas o fazem. Para os autores, conforme apresentaremos a seguir a política não é simplesmente implementada tal como consta em seu texto original, essa passa por um processo de interpretação, recontextualização e adaptação ao meio para enfim ser implementada e, principalmente, “encenada”, de acordo com o contexto social, político, econômico, cultural e outros em que está inserida.

de avaliar e decidir, baseados nas suas crenças, valores e interesses; solidários, capazes de atuar como parte da solução, e não apenas do problema, de se tornarem fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; e competentes, capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho, de apropriar-se de conhecimentos essenciais e de adquirir habilidades específicas requeridas pelo seu Projeto de Vida (Dutra, 2021, p. 81).

Uma das principais características das EREMs é a carga horária ampliada, atendendo ao período semi-integral com 32 horas/aula por semana ou integral com 40 horas/aula por semana.

De acordo com Dutra (2021), os estudos e pesquisas anteriores à implementação da política de Educação Integral culminaram na concepção de que o paradigma que deveria orientar o processo de educação integral seria o de desenvolvimento integral dos sujeitos em todas as suas dimensões:

Racionalidade (domínio cognitivo/razão) é a dimensão do pensamento, conceito dominador da realidade pela razão, a ciência e a técnica e envolve todos os objetivos associados ao desempenho intelectual do educando. Já a afetividade (domínio afetivo/sentimento) envolve a atitude básica diante da vida, sentimentos, valores, crenças, capacidade de liderança, gostos, preferências, tendências, estados emocionais, competências pessoais e relacionais. Por outro lado, o Pathos é a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros. A corporeidade (domínio dos sentidos/desejos) envolve os objetivos associados à impulsos, desejos, paixões, expressões artísticas, das emanções vitais básicas, do élan vital. E, por fim, mas não menos importante, a espiritualidade (domínio espiritual) que envolve os objetivos associados à fé, experiência mística. O Mythos é a dimensão da relação do homem com o mistério da vida, do bem e do mal (Dutra, 2021, p. 88).

Pernambuco, então, passou a adotar a educação interdimensional como norte do ensino médio integral. Desenvolvido por Antônio Carlos Gomes da Costa, esse conceito atende à necessidade de integração entre os múltiplos espaços formadores que os estudantes circulam: escola, comunidade, família e outros.

Foi nesse cenário de busca pela oferta de uma formação interdimensional do ser humano que surgiram os NEG's, os quais, conforme dito anteriormente, são fruto da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção do Conhecimento, na Cultura e nos Esportes e estão em funcionamento no estado de Pernambuco desde 2011.

De acordo com o Anuário biênio da Secretaria da Mulher (2022) os NEG's encontram-se implementados e em funcionamento em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), Escolas Técnicas Estaduais, Institutos Federais e Instituições

de Ensino Superior, funcionando nas duas últimas através de parcerias firmadas entre as instituições federais e as secretarias estaduais.

A Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção do Conhecimento, na Cultura e nos Esportes objetiva trazer contribuições teóricas e metodológicas acerca do trato das questões de gênero, englobando também aspectos como etnia, raça e classe, a partir de um olhar interseccional, diverso e interdisciplinar. Os objetivos dessa política são o de fomentar a formação em gênero; assistir à formação dos núcleos de estudos de gênero; acompanhar as ações promovidas por diferentes setores da secretaria da mulher; estruturar publicações e criar e organizar materiais pedagógicos que ofereçam suporte para as atividades de formação em gênero.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optamos por investigar os NEGs implementados em EREMs situadas na Região Metropolitana do Recife (RMR) em razão da viabilidade espaço/temporal e da incidência da atividade específica exclusiva das duas secretarias estaduais nos mesmos.

Apesar de os núcleos estarem implementados há mais de dez anos – desde 2010 – não foi encontrado na literatura pertinente material que apresentasse, acerca dos mesmos, dados específicos dos aspectos de intersetorialidade. Acerca do processo de atuação, encontramos no trabalho desenvolvido por Silva (2015) aspectos que se relacionam, em alguma medida, com as ideias disseminadas pela teoria, embora o autor não faça referência direta ao seu uso.

Essa constatação nos encaminhou para a questão que norteia o desenvolvimento desse trabalho: como as Escolas de Referência em Ensino Médio da região metropolitana do Recife têm atuado a política intersetorial de educação e gênero a partir da estruturação dos NEGs?

A fim de responder a esse questionamento, traçamos como objetivo geral apreender como as escolas de Referência em Ensino Médio têm atuado a política intersetorial de educação e gênero, materializada nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, fruto da parceria entre a Secretaria da Mulher e a Secretaria da Educação do estado de Pernambuco. E como objetivos específicos buscamos: I. identificar os instrumentos de articulação da política intersetorial que orientam a estruturação dos Núcleos de Estudos de Gênero nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Região Metropolitana de Recife (RMR) e II analisar o processo de atuação das EREMs da RMR na estruturação e

funcionamento dos Núcleos de Estudos de Gênero.

A fim de nos aproximarmos dos constructos de outros pesquisadores acerca da intersectorialidade na produção e implementação de políticas públicas educacionais e da Teoria da Atuação nas políticas educacionais buscamos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por outros trabalhos da área a fim de encontrarmos aproximações, lacunas e conclusões, e assim estabelecermos conexões com a nossa pesquisa.

A escolha da teoria da intersectorialidade (Abreu, 2017; Badaró, 2013; Brevilheri, 2016; Carvalho, 2015) e da Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (2016) como referenciais teóricos deste trabalho, justifica-se, respectivamente, pela natureza intersectorial da criação da política em estudo e pela compreensão de que os textos políticos sofrem alterações e assumem diferentes narrativas e faces a depender do contexto em que estão situados e pela natureza objetiva da política em si. A fim de sintetizarmos os aspectos principais apresentados por essas, destacaremos a seguir as considerações fundamentais acerca de cada uma.

No que diz respeito a perspectiva de intersectorialidade, tomando como base as contribuições de Badaró (2013), depreendemos que nenhum setor sozinho é capaz de dar conta das demandas da população e que os sujeitos precisam ser vistos de forma integral. Partindo desse entendimento, sabe-se que é necessário atender a todas as suas necessidades. É dessa perspectiva que surge a necessidade pela intersectorialidade que, para Cavalcanti, Batista e Silva (2013), pode ser definida como a articulação que ocorre entre as políticas públicas por meio de parcerias desenvolvidas entre setores distintos para a realização de ações integradas visando superar a fragmentação de serviços ofertados à população.

De acordo com a Teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas não são simplesmente implementadas visto que o texto político passa por processos de interpretação e tradução, ou seja, os sujeitos da escola, responsáveis por materializar a política, não são passivos frente a ela, ao contrário: a elas atribuem sentido e significado gerando, por vezes, um novo texto político muito diferente do texto original. Isso acontece porque os múltiplos contextos² influenciam a forma como a política é atuada dentro da escola. Como citam os próprios autores, há o contexto

² Os conceitos que explicam cada contexto se encontram no capítulo dois, tópico 2.1. Optamos por apresentá-los junto ao seu referencial teórico correspondente, a fim de facilitarmos a visualização e compreensão dos mesmos.

de influência; contexto da produção de texto; contexto da prática; contexto dos resultados e efeitos; contexto de estratégia política. "[...] A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política 'entra' nos contextos, ela não os destrói [...]" (Avelar, 2016, p. 6).

Esse trabalho surge a partir de muitas provocações: sociais, acadêmicas, pessoais. Perguntas que movimentaram e ainda movimentam esse fazer científico, posto que esse não tem fim em si próprio e tem intrínseco à sua estrutura o desejo de suscitar ainda mais perguntas e de nos apresentar novos caminhos a serem trilhados, novas respostas a serem encontradas.

O ritmo sempre acelerado que a estrutura da nossa sociedade nos impõe, nos faz, em grande medida, valorizar em demasia as respostas, especialmente aquelas que chegam até nós e não nos provocam, nos deixam confortáveis. Esse conforto faz com que esqueçamos que são as perguntas e não as respostas que nos movimentam, nos direcionam, são elas que nos inquietam. É o percurso que percorremos no intento de respondê-las que nos transforma.

As questões que nos atravessam partem de algum lugar de interesse. As buscas são interessadas. No presente trabalho há três áreas de interesse que se relacionam intimamente, a saber: política, educação e gênero. A aproximação genuína com essas três áreas de saber se materializou em algumas questões que foram o ponto de partida para a decisão de iniciar uma pesquisa e especialmente para a escolha do objeto de estudo sobre o qual ela se debruçaria. São essas: Como as políticas educacionais estão sendo – se estão – organizadas, estruturadas, direcionadas e atuadas, a fim de contribuir com a ampliação dos conhecimentos e com a diminuição dos conflitos de gênero tão comumente encontrados no cotidiano escolar? Como essas políticas realmente são atuadas nas escolas?

O intento de responder a essas perguntas tornou-se mais urgente quando avaliada a conjuntura política do nosso país. No Brasil contemporâneo, o discurso conservador (Thiessen, Gomes, 2016; Ferreira, 2016; Pastorini, FARIA, 2020) tem progressivamente investido e avançado sobre a educação, o que emite um sinal de alerta para os iminentes riscos que corre a manutenção do estado democrático de direito, além do risco significativo para as conquistas alcançadas nos últimos anos, como as dos movimentos sociais, por exemplo. Discursos que apesar de – ou por causa de – marcados por preconceitos de classe, raça, orientação sexual, gênero e por terem caráter silenciador e invisibilizador da diversidade, ganham espaço e

representação nos cargos públicos, interferindo diretamente nos diversos âmbitos da sociedade, como é o caso dos documentos oficiais da educação que passam a sofrer influências das percepções sociais e religiosas particulares desses sujeitos, diminuindo o contato tão necessário com temáticas importantes e urgentes, como, por exemplo, as questões de gênero, sexualidade e afins sob a justificativa de uma famigerada “ideologia de gênero” que, supõe-se, ameaça a existência e a manutenção da família – tradicional – brasileira.

Foi nesse cenário, em meio a avanços perigosos da retórica conservadora e da urgente necessidade do aprofundamento dos debates dos estudos e do trato das questões de gênero na escola, tendo em vista que conflitos, questionamentos e tensões relacionadas às concepções de gênero já fazem parte do cotidiano escolar, independentemente de outros fatores e de desejos de um ou outrem e que uma das funções das políticas públicas é a de atender as demandas da sociedade, que buscamos identificar ações que dialogavam com essas três áreas de interesse e que fossem empreendidas pelo Estado.

No campo pessoal, trazemos para o trabalho como plano de fundo o interesse nas ações e projetos que objetivem tratar das questões de gênero – estando essa expressão, aqui, diretamente relacionada aos estudos feministas – que é o que tem movimentado o meu³ pensar e agir enquanto mulher, negra, professora e pesquisadora.

Neste trabalho, apesar do pungente interesse na temática de gênero, optamos por nos ater às questões atreladas à estruturação e efetivação da política. Por essa razão, não nos debruçaremos nas discussões que se referem diretamente às questões de gênero, a fim de nos mantermos alinhados com a proposta da linha a qual estamos vinculados dentro do programa.

No que refere aos interesses de cunho social, compreendemos a importância que as pesquisas têm como um meio de apreensão e crítica da realidade, bem como a sua possibilidade de oferecer itinerários para compreensão e solução ou, ao menos, minimização de possíveis entraves para o bom funcionamento de ações que objetivam o bem comum.

Academicamente, como dito anteriormente, a presente pesquisa se justifica em seu intento e na possibilidade de diminuir as lacunas encontradas acerca do tema em

³ Nesse trecho optamos por usar a primeira pessoa do singular dado que se trata de uma referência direta à motivação pessoal da pesquisadora.

estudo. Dentro dessa perspectiva, investigar a maneira pela qual as escolas têm atuado a política intersetorial de gênero e educação através da estruturação e do funcionamento dos núcleos de estudos de gênero nos possibilitará perceber limites, avanços e possibilidades da atividade intersetorial e como os múltiplos contextos influenciam direta ou indiretamente a atuação do programa que é fruto dessa política pública.

As condições espaço/temporais que atravessam toda e qualquer pesquisa impõem sobre elas algumas limitações. Na presente pesquisa, dentre os limites encontrados, podemos citar: o tempo hábil para a coleta de dados; a (in)disponibilidade de sujeitos em aceitar participar da pesquisa, o que implica diretamente na quantidade do público a ser analisado; lacunas na revisão de literatura, no que tange às pesquisas similarmente estruturadas a aqui proposta, e a escassez de documentos oficiais que tratam da política em estudo.

Para o presente estudo, nossa primeira hipótese é a de que a concretização do modelo de gestão intersetorial não corresponde ao ideal pensado para a efetivação do mesmo, devido ao histórico centralizador e burocrático do modelo de gestão brasileiro, às distintas naturezas das secretarias, entre outros fatores. Acreditamos também que serão encontradas estruturações hierárquicas nessa articulação.

A segunda hipótese é a de que, em encontro ao que propõe a teoria da atuação, cada núcleo pesquisado terá dado ao texto político uma interpretação própria em razão dos diferentes contextos que atravessam as escolas, o que possibilitará perceber diferentes faces de uma mesma ação em movimento.

Em relação à estruturação do corpo do texto aqui disposto, num primeiro momento buscamos apresentar o percurso metodológico que norteou o estudo; posteriormente, no primeiro capítulo, apresentamos as contribuições de outros trabalhos sobre as temáticas aqui estudadas, no segundo e terceiro capítulo, respectivamente, trouxemos as considerações sobre o referencial teórico que fundamentou a nossa pesquisa e a apresentação do objeto desta. No quarto e último capítulo apresentamos e discutimos os dados coletados para em seguida apresentarmos as nossas considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo aqui proposto tem como questão central a investigação da dinâmica de implementação e atuação dos NEG's, enquanto fruto de uma política intersetorial, em escolas do estado de Pernambuco (Pernambuco, 2012), bem como os efeitos dessa ação na comunidade escolar.

Para nos aproximarmos dos setores responsáveis pela construção da ação da política intersetorial em estudo foram realizados os contatos iniciais com a Secretaria da Mulher e com a Secretaria de Educação, concomitantemente entramos em contato com escolas em que a região e os participantes se enquadrassem nos requisitos de seleção, os quais estão expostos na seção "critérios de inclusão". O número de escolas, de participantes e a região foi definido tendo em vista as condições de tempo hábil para cumprir as demandas da pesquisa.

2.1 DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO)

A presente pesquisa tomou como base a abordagem qualitativa, posto que os pontos cruciais para compreensão do objeto têm como ênfase o processo em detrimento do produto.

Para André (2013), a abordagem qualitativa traz a ideia de que o conhecimento é um processo construído socialmente pelos indivíduos a partir das suas interações cotidianas com o meio, na realidade, onde por ela eles são transformados na mesma medida em que a transformam. Por essa razão, para o autor é essencial que o pesquisador se aproxime dessas situações cotidianas, as quais os indivíduos irão atribuir sentido e significado.

Em síntese, a escolha por essa abordagem se justifica no pressuposto de que a escola – leia-se: comunidade escolar – é passível de refletir, atribuir sentido, desconstruir e construir aspectos inerentes às relações sociais que estão presentes em todas as demais esferas da sociedade e esses podem se refletir na atuação das políticas.

2.2 LOCAL DA PESQUISA

Secretarias envolvidas no processo de criação e implementação da política:

- Secretaria da Mulher de Pernambuco
- Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

Duas Escolas de Referência em Ensino Médio situadas na Região metropolitana do Recife que tenham implementado e em funcionamento um Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher:

- Escola de Referência em Ensino Médio 1
- Escola de Referência em Ensino Médio 2⁴

2.3 AMOSTRA DE PARTICIPANTES

Quadro 1 – Amostra de participantes

SECRETARIA DA MULHER	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	NEG 1	NEG 2
Um (1) representante que faça parte do processo de articulação dos núcleos.	Um (1) representante que faça parte do processo de articulação dos núcleos.	Um (1) professor coordenador.	Um (1) professor coordenador.

Fonte: A autora (2023).

2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os critérios apresentados abaixo:

Quadro 2 – critérios de inclusão

REPRESENTANTES DAS SECRETARIAS	COORDENADORES DOS NÚCLEOS
<ul style="list-style-type: none"> • Participar diretamente do processo de articulação dos núcleos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar núcleo que esteja em funcionamento e realizando atividades pelo menos uma vez ao mês. • Estar alocado em Escola da Região Metropolitana do Recife.

Fonte: A autora (2023).

⁴ Cada NEG possui apenas um(a) professor(a) coordenador(a), explicitar o nome das escolas as quais as respondentes são oriundas colocaria em risco a preservação da identidade das mesmas, por essa razão, optamos por ocultar esse dado, que ficará disponível apenas para as pessoas diretamente envolvidas com a pesquisa.

2.5 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

Os participantes das secretarias e professores coordenadores foram contatados via e-mail, no mesmo constavam informações acerca da pesquisa a ser realizada e a forma a qual esses participariam, caso aceitassem o convite. Ficou esclarecido a todo tempo que a adesão de todos os participantes se daria de forma voluntária, sem bonificações ou prejuízos de qualquer espécie para os que aceitassem ou recusassem participar.

2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram aplicados questionários semiestruturados aos representantes das secretarias e coordenadores dos núcleos através do *Google Forms*, uma plataforma de coleta de dados disponibilizada pelo *Google*.

2.7 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados se deu de forma remota, conforme quadro a seguir (quadro 3):

Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados

REMOTO
Grupo A: aplicação de questionários semiestruturados com representantes das secretarias, através da plataforma <i>Google forms</i> .
Grupo B: aplicação de questionários semiestruturados com professores coordenadores através da plataforma <i>Google forms</i> .

Fonte: A autora (2023).

Para aplicação dos questionários, os (as) representantes das secretarias e professores coordenadores receberam um link de acesso que os direcionou para a aba do *Google forms* onde constavam as perguntas e itens a serem respondidos.

Em síntese, nesse momento o intuito foi o de realizar uma descrição analítica do processo sobre como: 1. a política é articulada pelas secretarias, tomando como base para reflexão acerca dos dados a perspectiva intersetorial. 2. essa se materializa

no “chão” da escola tomando como referência, especialmente, as quatro dimensões contextuais apontadas por Ball e colaboradores (2016): as culturas profissionais, os contextos materiais, contextos situados e os contextos externos.

2.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: O MÉTODO E A APLICAÇÃO NA PESQUISA

Para a análise dos dados obtidos, utilizamos como base a Análise de Conteúdo fundamentada nas ideias de Bardin (2016), para a qual a referida análise é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, pelo latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 2016, p. 15).

Assim, a análise de conteúdo, também de caráter exploratório, foi utilizada objetivando descrever o conteúdo recebido na coleta de dados, visto que esses possibilitam a apreensão de conhecimentos concernentes às circunstâncias de recepção e produção desses dados.

A análise de conteúdo corresponde ao grupamento de técnicas de análise das comunicações que objetiva obter através de métodos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens os indícios que possibilitem o entendimento dos conhecimentos relativos aos contextos e condições de produção dessas mensagens (Bardin, 1997).

Neste trabalho, a aplicação desse método pretende revelar o que está subentendido nos discursos de professores e membros de secretarias estaduais acerca do processo de articulação, implementação e atuação dos NEG's no estado de Pernambuco.

A aplicação do método foi organizada através dos três polos cronológicos apresentados por Bardin (1977). O primeiro polo é o da pré-análise, esse, corresponde ao processo de organização dos dados. O objetivo desse primeiro momento foi o de sistematizar as ideias iniciais tornando-as viáveis e operacionais. Para Bardin (1997),

esse polo apresenta três missões: escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos e formulação dos indicadores que vão fundamentar a interpretação final. A autora salienta que embora seja a fase de organização, as ações que a contemplam não necessariamente seguem uma estruturação específica.

A fim de atender a demanda proposta pelo primeiro polo foi realizada, a princípio, a transcrição das respostas dos sujeitos e em seguida realizamos uma leitura flutuante dos dados, o que, nas palavras da autora, consiste em deixar-se “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1997, p. 96). Posteriormente, os dados foram reunidos e selecionamos aqueles que seriam analisados. Por fim foram elaborados os indicadores de interpretação e o modo de apresentação.

Para constituição do *corpus* de análise foram obedecidas as regras essenciais apontadas por Bardin (1977):

- a. Exaustividade: após definição do *corpus*, todos os seus elementos correspondentes foram levados em consideração. Não houve omissão ou modificação de nenhuma das respostas dos sujeitos. Todo material selecionado foi considerado de maneira integral.
- b. Representatividade: a amostra selecionada representa, considerando as limitações pertinentes, o universo.
- c. Homogeneidade: os documentos analisados obedecem aos mesmos critérios de formulação e de tratamento de dados – elaborados de acordo com o público pesquisado e objetivo a ser alcançado – ainda, todos correspondem a questionários coletados pela pesquisadora responsável e autora da dissertação. Bardin (1997) salienta que a regra da homogeneidade é aplicada essencialmente quando se almeja a obtenção de resultados globais ou a comparação de resultados individuais, a presente pesquisa almeja a segunda alternativa.
- d. Pertinência: os instrumentos de coleta e por conseguintes documentos de análise foram estruturados e adaptados a fim de atenderem ao conteúdo e aos objetivos da pesquisa.

O segundo polo é o da exploração do material, que corresponde à “administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1997, p. 101). Nesse momento foram elencadas as categorias de análise.

Para atender ao primeiro objetivo essas categorias foram construídas em acordo com as questões aplicadas, os objetivos a serem alcançados e as respostas

obtidas. Tratou-se, portanto, de uma construção de caráter exploratório. Para atender ao segundo objetivo, foram utilizadas as dimensões contextuais de Ball e colaboradores (2016), tratando-se, nesse caso, de uma categorização prévia. Posteriormente foram apontadas as unidades de registro – recorte temático – e as unidades de conteúdo – recortes das falas dos (as) participantes.

Considerando que dois questionários foram construídos, para públicos distintos, a fim de que os objetivos específicos da pesquisa fossem alcançados, as categorias de análise, então, foram direcionadas aos nichos correspondentes a cada público/questionário/objetivo.

Para atender ao objetivo de mapear os mecanismos e instrumentos de articulação da política intersetorial que orientam a estruturação dos NEGs nas EREMs da RMR, foram estabelecidas as seguintes categorias com suas respectivas unidades de registro:

- a. Categoria: Intersetorialidade para os atores/relevância dessa estratégia de gestão/percepção da sua aplicabilidade - Unidade de registro: percepção acerca da ideia de intersetorialidade.
- b. Categoria: estratégias para implementação do programa - Unidades de registro: ações geridas pelas secretarias para implementação do programa; monitoramento do programa e controle dos dados.
- c. Categoria: percepções sobre intersetorialidade - Unidades de registro: interação entre secretarias para resolução de demandas e tomadas de decisões; percepção acerca de prevalência entre setores em caso de discordâncias acerca de encaminhamentos a serem seguidos.

A fim de analisar os mecanismos e estratégias de atuação das EREMs da RMR na estruturação e funcionamento dos Núcleos de Estudos de Gênero, as categorias a seguir foram previamente determinadas de acordo com as dimensões contextuais à luz de Ball e colaboradores (2016):

- a. Categoria: culturas profissionais – Unidades de registro: conhecimento do programa; formação inicial/tempo de atuação na escola em que coordena o núcleo/surgimento do interesse em trabalhar com gênero na escola; percepções acerca da relevância do NEG/interesse em coordenar um NEG; formação específica para trabalhar com gênero na escola; atividades do NEG.
- b. Categoria: Contexto material – Unidades de registro: Estrutura física;

Participação da gestão e de outros professores; orçamentos; Suporte das secretarias coordenadoras do programa; Dificuldades para manutenção do NEG/possíveis soluções;

- c. Categoria: contexto situado – Unidades de registro: Aproximação prévia da comunidade escolar com ações/atividades do mesmo nicho que o NEG; Número de alunos x alunos ativos do NEG; Alcance das ações do NEG em relação à comunidade escolar e a comunidade circunvizinha.
- d. Categoria: contexto externo – Unidades de registro: relação escola/família/comunidade/NEG.
- e. Categoria extra – sem relação direta com as dimensões contextuais –: impactos do NEG – Unidade de registro: percepção da coordenação acerca dos efeitos dos NEG para estudantes e comunidade escolar.

O terceiro polo corresponde ao tratamento dos dados obtidos e sua interpretação. Essa etapa consiste em tratar os dados brutos conferindo-lhes sentido e significado, tornando-os válidos (Bardin, 1997). Na presente dissertação essa etapa foi realizada a partir da interpretação e inferência, buscando, à luz do que aponta o referencial teórico construído, sentidos subentendidos nos discursos dos participantes.

3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE AS TEMÁTICAS

3.1 O QUE ENCONTRAMOS?

Antes, durante e depois do processo de definição do objeto e dos objetivos da pesquisa, foram realizadas buscas por trabalhos na literatura pertinente às áreas que contemplam o objeto de estudo.

Entendemos que a pesquisa bibliográfica é uma prática permanente no processo de pesquisa, posto que ela nos possibilita melhor visualizar e delimitar o nosso objeto de estudo, enriquecer nossa bagagem teórica, alinhando as ideias aqui explicitadas com as defendidas em relevantes trabalhos anteriormente produzidos, assim como nos possibilita comparar resultados, identificando similaridades e discrepâncias.

A aproximação com os constructos de outros pesquisadores da área mostra-se essencial tanto para situarmos o debate dentro das especificidades e exigências epistemológicas da área, quanto para mantermos o diálogo com as demais pesquisas a fim de diminuirmos o risco de ficarmos ilhadas num campo de discussão que permite diversas conexões.

Nesta pesquisa, optamos por reduzir o material bibliográfico consultado a teses de doutorado. A escolha justifica-se pelo desejo de consultar obras advindas de pesquisas de maior duração, bem como pelo tempo hábil para consulta, seleção e utilização do material encontrado.

As principais bases de consulta para a realização desse trabalho foram o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir dos buscadores descritores: “Políticas intersetoriais” e “intersectorialidade”, com o filtro para busca apenas em teses de doutorado e “Teoria da Atuação” com o mesmo filtro.

Na BDTD o buscador “políticas intersetoriais” não nos retornou nenhum resultado, enquanto o buscador “intersectorialidade” apresentou 5. Com o baixo número de material encontrado não julgamos necessário a aplicação de filtros de especificação, notamos, entretanto, que das 5 apenas 2 estabeleciam, em alguma medida, algum diálogo com a educação.

Na CAPES, o buscador “políticas intersetoriais” nos retornou 23381 resultados,

devido ao grande número de teses acrescentamos o filtro “área de concentração” em “educação” e o refinamento trouxe o retorno de 1679 resultados. Também utilizamos o buscador “intersectorialidade”, esse nos retornou 138 resultados, foi acrescentado no buscador “intersectorialidade” o filtro “área de concentração” em “Educação” e nos foram retornados 4 resultados.

O critério para revisão bibliográfica foi o temporal, devido ao curto tempo do curso de mestrado buscamos revisar o maior número de teses possível dentro do prazo de 6 meses. Com o baixo número de teses encontradas no âmbito da educação, optamos por ampliar a gama de material bibliográfico estudado não nos prendendo, necessariamente, ao campo da Educação como área de concentração. Assim, selecionamos os estudos que dialogassem, ainda que minimamente, com a nossa pesquisa, dessa forma, selecionamos trabalhos que se propunham a estudar a intersectorialidade como estratégia de gestão e os que buscavam analisar a intersectorialidade em programas governamentais. Desse modo, foram selecionados 15 trabalhos (Abreu, 2017; Badaró, 2013; Brevilheri, 2016; Carvalho, 2015; Correia, 2016; Dias, 2016; Flisch, 2017; Franceschini, 2019; Henrique, 2014; Pauli, 2007; Ribeiro, 2018; Santana, 2008; Santaiana, 2015; Tano, 2017; Tumelero, 2015), a fim de embasar as discussões propostas na perspectiva da intersectorialidade.

Na BDTD o buscador descritor “Teoria da atuação” com filtro para busca apenas em teses de doutorado retornou 20 teses em que apareciam a palavra “atuação” no corpo do texto, oriundos de áreas de estudo diversas e não necessariamente relacionados à teoria da atuação. Ao aplicarmos o filtro de programa na opção “Educação” o retorno foi de 25 resultados e nenhum deles tratava da temática desejada. Retiramos o filtro do programa “educação” e inserimos o buscador “Teoria da atuação, Ball” o retorno foi de 22 teses, dessas, apenas 5 se aproximavam, em alguma medida, do tipo de pesquisa aqui desenvolvida.

Na CAPES, foi utilizado o buscador “Teoria da atuação” com filtro para busca apenas em teses de doutorado e filtro para a área de conhecimento, em “educação”, a plataforma nos retornou 7978 resultados. Também foi utilizado o buscador “Teoria da atuação, Ball” que acusava um erro no sistema. Outro buscador utilizado foi “Teoria da atuação, Stephen Ball” essa busca nos retornou 5938 resultados. O critério utilizado para a revisão bibliográfica foi o temporal, buscamos revisar o maior número de teses possível dentro do prazo de 6 meses.

Ao final do prazo estabelecido foram revisadas um total de 7 teses de doutorado (Pavezi, 2018; Aguiar Júnior, 2019; Lepke, 2019; Campos, 2020; Manfio, 2021; Silveira, 2021; Trombetta, 2022) que tratavam de aspectos do processo de atuação dentro das mais diversas políticas implementadas dentro das escolas.

3.2 O QUE OS ESTUDOS REVELAM?

A fim de proporcionar uma melhor visualização dos aspectos principais das contribuições dos estudos pertinentes às temáticas trabalhadas, foram construídas duas tabelas, a primeira aponta as teses que versam sobre a intersetorialidade como modelo de gestão e/ou que buscavam analisar a intersetorialidade em programas governamentais (tabela 1); a segunda apresenta teses que tratam de aspectos do processo de atuação dentro das mais diversas políticas implementadas dentro das escolas (tabela 2).

Tabela 1 – Teses que abordam a intersetorialidade como estratégia de gestão e/ou que buscavam analisar a intersetorialidade em programas governamentais

AUTOR/TÍTULO	DADOS	
ABREU, C. C. A intersetorialidade como estratégia técnica e política da Organização Mundial da Saúde e do Banco Mundial. f.294 Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017	ANO DA DEFESA	2017
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Quais seriam os fundamentos da proposta de intersetorialidade disseminada pela OMS e pelo BM? Qual a relação existente entre a questão social, a política social e a intersetorialidade? Qual a relação existente entre as mudanças no padrão de acumulação capitalista e a disseminação da intersetorialidade pelo BM e a OMS? Há uma semelhança entre o conceito de intersetorialidade proposto por Inojosa e Junqueira (1997) e em uso pelo Serviço Social, e o conceito de intersetorialidade proposto pela OMS e BM?” (p.32.).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar os fundamentos da intersetorialidade como estratégia de gestão proposta pelos organismos internacionais Organização Mundial de Saúde e Banco Mundial, caracterizando as intencionalidades contidas nas dimensões técnica e política” (p.33).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	Há uma associação entre o surgimento da intersetorialidade com a criação das políticas sociais. Defende que a literatura não aponta uma compreensão crítica sobre a intersetorialidade posto que não busca uma aproximação dessa com as questões sociais no que concerne à política social e ao modelo econômico vigente: o capitalismo e suas formas de produção e reprodução.
BADARÓ, L. S Gestão compartilhada entre níveis de governo, intersetorialidade e	ANO DA DEFESA	2013
controle social: reflexões a partir do Projovem Urbano de Campos de	PROBL EMALDA	“[...] Os níveis de governo têm se entrelaçado para o gerenciamento conjunto do Projovem Urbano, de forma que a cooperação e a interdependência entre os entes da federação não tendam à verticalização e à subordinação e a autonomia não impeça a parceria para o desenvolvimento do programa?” (p.17).

Goytacazes. . f.244 Tese (Doutorado) Programa de Estudos Pós-graduação em Política Social, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói. 2013.		<p>“[...] Os órgãos do governo têm estabelecido negociação e pactuação em torno das questões do ProJovem Urbano e atuado de forma intersetorial no seu desenvolvimento, criando arranjos, mecanismos e estratégias para a integração das instituições gestoras do programa e de seus atores, de forma a promoverem intervenções integradas e não fragmentadas?” (p.17).</p> <p>“[...] Os conselhos de juventude têm conseguido transpor a esfera eminentemente formal, tornando-se um canal de comunicação entre a sociedade civil e o poder político local e de controle das ações da gestão pública?” (p.18).</p>
	OBJETIVO GERAL	“Saber como o ProJovem Urbano está conseguindo executar suas ações de forma compartilhada com os entes da federação, setores do governo e com o controle da sociedade.” (p.17).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	A perspectiva de gestão compartilhada e intersetorialidade encontra entraves graças à cultura de centralização e hierarquização que ainda impera nos modelos de gestão do Brasil.
BREVILHERI, E. C. L. A intersetorialidade na gestão das políticas de saúde e assistência social em municípios da região norte do estado do paraná. f.232 Tese (Doutorado) Programa de Pós-Gradua�o em Serviço social e P�lítica Social, Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2016	ANO DA DEFESA	2016
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Considerando o contexto de tensão entre as duas perspectivas de Estado e que a intersetorialidade está posta no macro regulatório das p�líticas de assistência social e de saúde, como ela se efetiva na gestão destas p�líticas, no âmbito dos municípios?” (p.19).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar como as atuais p�líticas brasileiras de assistência social e saúde incorporam a intersetorialidade no processo de gestão” (p.20).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	A idealiza�o da intersetorialidade � um consenso em norma e em discurso, na prática, todavia, essa ainda � um desafio, fato que se deve a burocracia, ao gerencialismo a centraliza�o e ao patrimonialismo ainda característicos da gestão pública no Brasil.
	ANO DA DEFESA	2015
	PROBLEMA DA PESQUISA	Como � construída e materializada a intersetorialidade no campo da saúde mental e nas práticas dos profissionais de cuidado no âmbito dessa p�lítica?
CARVALHO, R. A complexa produ�o da intersetorialidade no campo da saúde mental João Pessoa-PB 2015. f.463 Tese (doutorado) Universidade Federal Da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2015	OBJETIVO GERAL	“Compreender a constru�o e a materialidade da intersetorialidade no campo da saúde mental, bem como nas práticas profissionais de cuidado no âmbito desta p�lítica” (p.21).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	O conceito “ideal” de intersetorialidade não � o mesmo encontrado na prática, já que a atua�o desse modelo de gestão � interpelada pela subjetividade das a�es dos atores analisados. Identifica�o de duas tipologias: prática intersetorial residual e prática intersetorial híbrida.
	ANO DA DEFESA	2016

CORREIA, V. M. G. Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo. f.231 Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016	PROBLEMA DA PESQUISA	“Como fomentar o diálogo intersetorial educação-saúde e utilizar recursos públicos já existentes para atender à demanda de queixa escolar de forma não medicalizante?” (p.22).
	OBJETIVO GERAL	“Participar do debate sobre o uso de recursos não medicalizantes no atendimento à demanda de queixa escolar, enfatizando a importância do diálogo intersetorial educação-saúde, a fim de gerar subsídios para a formulação de políticas públicas contrárias à medicalização da educação e da sociedade favoráveis ao assumir de corresponsabilidades sociais e políticas” (p.22).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	Os dois setores partem de universos diversos e contribuem em alguma medida para a construção de diálogos entre ambos, contudo, esse diálogo não acontece concretamente devido a processos burocráticos comuns na gestão pública brasileira.
DIAS, P. C. Convergência de ações para o espaço escolar: articulação entre saúde e educação na construção de estratégias intersectoriais de prevenção e controle do sobrepeso e obesidade em Niterói. f.223 Tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense– UFF, Rio de Janeiro, 2016	ANO DA DEFESA	2016
	PROBLEMA DA PESQUISA	“A convergência de dois programas que têm como princípio a intersectorialidade e pretende mobilizar um conjunto amplo de sujeitos em torno da PAAS (programa da alimentação adequada e saudável) nas escolas pode afetar a relação entre eles no sentido de possibilitar a articulação de ações implementadas pelas redes de saúde e educação? De que forma?” (p.23).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar de que modo a convergência dos processos de operacionalização do PAE (programa de alimentação escolar) e do PSE (programa saúde na escola) em escolas do município de Niterói possibilitou, ou não, a articulação de ações implementadas pelas redes de saúde e educação de Niterói” (p.25).
FLISH, T. M. P; PIMENTA, D. N., & SCHALL, V. T. Intersetorialidade, Educação em Saúde e Dengue: Múltiplos Olhares do Setor Saúde e do Setor Educação. f.216 Tese (doutorado) Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017	ANO DA DEFESA	2017
	PROBLEMA DA PESQUISA	Não foi apresentado pelo autor
	OBJETIVO GERAL	“Compreender como a intersectorialidade e a educação em saúde, na visão de diferentes autores, podem auxiliar nos processos de prevenção e controle da dengue” (p.23).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	Fora identificada a desarticulação entre os setores pesquisados. A intersectorialidade é uma constante nos discursos dos gestores na área da saúde e da educação sendo reiteradamente exaltada, contudo, ela pouco aparece nas vivências práticas. Fora identificada também uma desarticulação entre os próprios setores de cada órgão de maneira individual.
	ANO DA DEFESA	2019

FRANCESCHINI, M. C. T. A construção da intersectorialidade: o caso da Rede Intersectorial Guarulhos Cidade que protege. f.398 Tese (doutorado) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2019	PROBLEMA DA PESQUISA	“Como estão se construindo as relações e as ações intersectoriais e em rede no âmbito da Rede Intersectorial ‘Guarulhos Cidade que protege’ para o enfrentamento da violência contra crianças e jovens, no município de Guarulhos, São Paulo?” (p.78/79).
	OBJETIVO GERAL	“Compreender a estrutura das redes criadas, identificar fatores que intervêm na produção da intersectorialidade e na formação de rede, quais as condicionam e como essas contribuíram para os resultados da iniciativa” (p.79).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	É ressaltada a importância da ideia que os atores envolvidos concebem para a intersectorialidade. Foi possível perceber que as ideias acerca dessa chegam firmes e legítimas para e pelos atores, contudo, o contexto em que ela deve ser empregada geralmente encontra-se fragilizado o que dificulta a sua concretização.
HENRIQUE, F. Intersectorialidade na implementação de programas da área de Segurança Alimentar e Nutricional: um estudo sobre arranjos institucionais em municípios de pequeno porte do estado da Bahia. f.201 Tese (doutorado). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016	ANO DA DEFESA	2014
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Os arranjos institucionais estabelecidos por governos de municípios de pequeno porte para implementação conjunta de programas de SAN são efetivos na conformação de padrões de interação entre organizações públicas e/ou geração de aprendizagens requeridas à implementação efetiva do SISAN?” (p.67).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar os fatores que favorecem e ou obstaculizam a promoção da intersectorialidade no âmbito da implementação conjunta de programas da área de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) por governos e municípios de pequeno porte do estado da Bahia” (p.8.).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	Apontamento de lacunas teórico-metodológicas no campo da intersectorialidade. Os arranjos intersectoriais para implementação de SAN não eram efetivos, não foram encontradas relações de cooperação e coordenação integradas, assim como não eram ofertados espaços de aprendizagem para que tais aspectos fossem alcançados no futuro.
PAULI, L. T. S. A integralidade das ações em saúde e a intersectorialidade municipal. F.211 Tese (doutorado). Faculdade de Saúde Pública de São Paulo, São Paulo, 2007	ANO DA DEFESA	2007
	PROBLEMA DA PESQUISA	Não é apresentada uma questão norteadora, mas a autora aponta que a pesquisa surge como continuidade à sua pesquisa realizada no mestrado.
	OBJETIVO GERAL	“Analisar a percepção relativa ao conceito de saúde/doença nos vários níveis do governo municipal e o relacionamento do setor de trabalho na gestão pública, com a área da saúde, verificando a viabilidade do trabalho intersectorial no contexto político-organizacional e analisar a percepção sobre a importância do trabalho intersectorial como estratégia para a promoção da integralidade das ações em saúde” (p.35).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	Os sujeitos da pesquisa demonstram ciência em relação à complexidade da idealização e implementação das políticas além de um grande desejo de as colocarem em prática através da ação intersectorial, contudo há ainda pouca descentralização e os setores atuam de forma desarticulada.
RIBEIRO, S. M. O processo de construção do Plano de Segurança Alimentar e Nutricional no	ANO DA DEFESA	2018

<p>município de São Paulo/SP: participação e intersectorialidade na elaboração de uma política pública local promotora de saúde. f.254 Tese (doutorado). Universidade De São Paulo - USP, São Paulo, 2018</p>	PROBLEMA DA PESQUISA	“Sobre os decisores políticos ou gestores públicos, ou, os políticos em geral [...]: os representantes do povo já se apropriaram da temática da SAN? Já reconhecem a importância da SAN para a vida e para a saúde das populações do país? Colocam a devida atenção ao cenário de insegurança alimentar e nutricional que ainda persiste em muitas regiões do país?” (p.51).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar o processo de elaboração do 1º Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de São Paulo sob a perspectiva das políticas promotoras de saúde focalizando as dimensões da intersectorialidade e da participação social e a influência da Rede Local de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável do Butantã (REDE SANS-BT), na elaboração dessa política” (p.52).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	A intersectorialidade exige esforços na medida em que necessita do interesse e desejo por parte dos gestores públicos, essa prática não fora enxergada em todos os âmbitos que compõem a SAN, tampouco a competência e disposição para a efetividade dessa fora identificada na gestão municipal.
<p>SANTAIANA, R. D. S. Educação Integral No Brasil: A Emergência Do Dispositivo De Intersectorialidade. f.190 Tese (doutorado). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul - UFRGS, 2015</p>	ANO DA DEFESA	2015
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Como a Educação Integral contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersectorialidade e por meio de quais práticas governa os sujeitos escolares?” (p.14).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar a Educação Integral no Brasil e o governo dos sujeitos escolares” (p.15).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	A intersectorialidade é possibilitada pela Educação Integral contemporânea. Esse dispositivo ganha força, saber e poder para emergir na sociedade neoliberal dada algumas razões, a saber: o destaque para o imperativo da inclusão; introdução de práticas intersectoriais nas escolas, onde sob a lógica do neoliberalismo deve-se aprender de forma cada vez mais diversa;
<p>SANTANA, P. R. de. O programa saúde da família e as ações intersectoriais: potencial e limites. f. 152 Tese (doutorado). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2008</p>	ANO DA DEFESA	2008
	PROBLEMA DA PESQUISA	(apresentada pelo autor como hipótese): “O PSF tem potencial para o desenvolvimento das ações intersectoriais, porém a fragmentação das políticas públicas fragiliza a promoção da intersectorialidade” (p.29).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar o potencial e os limites do programa Saúde da Família (PSF) na promoção das ações intersectoriais no ano de 2007, visando à superação da fragmentação das políticas públicas, tendo a mortalidade infantil como exemplo” (p.29).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	Há limitações quanto à ação intersectorial, ainda que seja reconhecido o significado desta no que concerne à implementação das políticas sociais. Os gestores tratam a intersectorialidade como um pressuposto do processo de planejamento que teria sua efetividade garantida pela autonomia técnica graças à descentralização. Nessa perspectiva a vontade política seria o motor para instrumentalização da intersectorialidade o que deixa em segundo plano a natureza das demandas sociais.
<p>TANO, B. L. A constituição de ações intersectoriais de atenção às crianças e adolescentes em</p>	ANO DA DEFESA	2017

sofrimento psíquico. f.260Tese (doutorado). Universidade Federal De São Carlos, 2017	PROBLEMA DA PESQUISA	Questão norteadora: apresentada pela autora como um “mote”: “compreender que a saúde mental atravessa o setor da saúde, mas não só” (p.17).
	OBJETIVO GERAL	“Identificar e compreender os desafios e potencialidades do trabalho intersetorial no âmbito da interface dos campos da saúde mental infanto-juvenil e da educação” (p.18).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	A prática intersetorial apresenta uma série de benefícios e alguns entraves, a saber, respectivamente: a corresponsabilização, integralidade no cuidado e a qualificação das ações executadas; rigidez e burocracia demasiada em alguns serviços, dificuldade para estabelecimento de comprometimento entre os atores envolvidos no que concerne às pactuações intersetoriais.
TUMELERO, S M. Estado, Produção do Espaço e Intersetorialidade: crítica e criação na implementação de políticas públicas. f.399 Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.	ANO DA DEFESA	2015
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Que condições e determinantes sócio-históricos, político-culturais e institucionais viabilizam ou limitam a produção de dispositivos e/ou estratégias para a ação intersetorial de políticas públicas, por meio da ação estatal na problemática de realocação de moradores na região portuária de Paranaguá (PR)?” (p.34).
	OBJETIVO GERAL	“Identificar quais as condições e determinantes sócio-históricos, político-culturais e institucionais viabilizaram ou limitaram a produção de dispositivos e/ou estratégias para a ação intersetorial de políticas públicas na problemática de realocação de moradores na região portuária de Paranaguá (PR)” (p.11).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	No plano de diretor analisado há o direcionamento para a ação intersetorial, há necessidade de que os atores responsáveis pela implementação tomem a frente do processo utilizando o plano como referencial para que seja facilitada e ampliada a participação dos sujeitos interessados. São destacados alguns elementos que podem potencializar o desenvolvimento das ações intersetoriais, a saber: domínio do Plano de Diretor de Desenvolvimento Integrado; as necessidades complexas próprias da dinâmica de implementação e operacionalização de uma política de habitação.

Fonte: A autora (2023), a partir das teses disponibilizadas no BDTD e na CAPES.

Após a análise dos trabalhos considerados pertinentes, foi possível perceber que as discussões em torno da intersetorialidade estão especialmente centradas no âmbito das investigações da área da saúde, no que concerne à gestão, estruturação de programas, análise de parcerias, resultados da ação e afins.

Alguns dos objetos de estudos encontrados no material selecionado são programas da área da saúde organizados em parceria com a área da educação, esses abordam com maior – ou única – ênfase as questões pertinentes à primeira.

Assim, nenhum dos materiais pesquisados, conforme explicado anteriormente, estabelece uma relação direta com a temática situando-a na área aqui investigada. Tal constatação sinaliza a importância de os pesquisadores da área da educação se apropriarem também das investigações e produções acerca da intersetorialidade, visto que é um tema emergente e que, conforme análise anterior e considerações feitas na seção a seguir, apresenta grandes possibilidades de, quando devidamente implementada e atuada, proporcionar o melhor gerenciamento de ações e

intervenções de maneira integralizada nas questões sociais.

Em relação a alguns destaques, dentre os trabalhos acima elencados, trazemos os apontamentos de Brevilheri (2016) que defende que tanto pela norma quanto pelo discurso a intersetorialidade é um consenso estabelecido, mas que a sua concretização ainda é um desafio devido ao histórico burocrata, gerencialista e centralizador próprios da gestão pública brasileira. As considerações de Badaró (2013) seguem o mesmo sentido, posto que afirmam que a intersetorialidade encontra entraves graças à cultura centralizadora e à hierarquização ainda eminentes nos modelos de gestão do Brasil.

Carvalho (2015) traz em suas conclusões uma ideia que dialoga com as expostas no presente trabalho, no que tange ao nosso entendimento de atuação da política (Ball; Maguire; Braun, 2016), para ele o que se tem como modelo de intersetorialidade difere do que é encontrado na prática pois a forma de atuar esse tipo de modelo de gestão é atravessado por questões subjetivas das ações dos atores.

Dias (2016) aponta como questões próprias das instituições e das gestões de cada setor, por serem distintos, criaram obstáculos para a concretização da intersetorialidade. Já a partir das contribuições de Flish (2017), é possível inferir que, para além da desarticulação entre os distintos setores também, é possível encontrarmos desarticulações entre os próprios setores de um único órgão.

Franceschini (2019) chama a atenção para a importância dada ao conceito de intersetorialidade pelos sujeitos da sua pesquisa, contudo, percebe que apesar do discurso ser robusto, na prática há muitos obstáculos para a concretização do modelo de gestão devido ao contexto observado. Pauli (2007) encontra resultados similares: entre o seu público pesquisado há uma noção robusta do que se trata a intersetorialidade, há inclusive o forte desejo de colocá-la em prática, todavia, esse esbarra na pouca descentralização e na desarticulação entre os setores.

Entre os estudos há o consenso de que a intersetorialidade, apesar de possibilitar inúmeros benefícios para a forma de gerir as políticas e para o alcance dos objetivos desejados, esbarra em muitos empecilhos, sendo os principais a burocratização excessiva e a desarticulação entre os setores, fatores que em muitos casos acabam se sobressaindo mesmo quando os sujeitos responsáveis pela prática intersetorial entendem a complexidade do seu sentido, reconhecem sua relevância e demonstram interesse em efetivá-la.

A tabela abaixo (tabela 2) traz as contribuições de pesquisadores que

utilizaram a teoria da atuação como lente de análise em suas pesquisas.

Tabela 2 – Teses que tratam de aspectos do processo de atuação dentro das mais diversas políticas implementadas dentro das escolas

AUTOR/TÍTULO	DADOS	
<p>AGUILAR JÚNIOR, C. A. Reprovação e Política de Avaliação na Escola: um estudo na rede pública De Niterói. . f.293 Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.</p>	ANO DA DEFESA	2019
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Qual o papel da reprovação escolar nas políticas educacionais, em especial as políticas de avaliação atuadas na escola?” (p.55).
	OBJETIVO GERAL	Apresentados em forma de perguntas que o autor pontuou tentar responder durante o percurso da pesquisa: que fatores internos à escola, a partir dos dados do SAEBE 2015, impactam na reprovação de estudantes de 9º ano da rede pública brasileira e de Niterói? Que fatores externos à escola, a partir dos dados do SAEBE 2015, impactam na reprovação de estudantes de 9º ano da rede pública brasileira e de Niterói? Como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas municipais de Niterói investigadas? Como o processo de reprovação se insere na política de avaliação das escolas investigadas? (P.55)
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	“O contexto da prática é espaço também de produção de políticas a partir do movimento de interpretação e tradução dos textos políticos, conferindo novos sentidos e, desse modo, produzindo novos textos políticos para os processos educacionais, com destaque para os processos avaliativos” (p.9).
<p>CAMPOS, M. I. F. C. PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil. 2020. f.222 Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.</p>	ANO DA DEFESA	2020
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Como a formação permitiu (ou não) às suas participantes se tornarem profissionais protagonistas da realidade da Educação infantil municipal?” (p.20).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar o que mudou 8 anos depois da implementação do PROINFANTIL, enquanto política pública de formação, na atuação de profissionais da Educação Infantil, através das narrativas de 24 professoras cursistas em suas unidades de trabalho” (p.19)
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	Apesar de a política de formação PROINFANTIL ter sido formulada por especialistas, as professoras cursistas a atuaram de diferentes formas, contudo, não se percebem como autoras/reconstrutoras da política.
<p>LEPKE, S. O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão. f.161. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Caxias do Sul, 2019.</p>	ANO DA DEFESA	2019
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas?” (p.20).
	OBJETIVO GERAL	“Analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas” (p.20).

	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	"No contexto da prática (escola), esses documentos orientam as ações desenvolvidas pelos gestores escolares que, ao interpretá-los, omitem ou desconhecem aspectos importantes que visam garantir o acesso e a permanência do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular" (p.8)
<p>MANFIO, A. Planos municipais de Educação: a atuação de Conselhos Municipais de Educação de Assis – SP e região. . f. 126 Tese (doutorado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2021</p>	ANO DA DEFESA	2021
	PROBLEMA DA PESQUISA	"Como foi a atuação de Conselhos Municipais de Educação durante o processo de formulação dos Planos Municipais de Educação de Assis/SP e região?" (p.12).
	OBJETIVO GERAL	"Analisar a atuação de Conselhos Municipais de Educação no processo de formulação dos Planos Municipais de Educação de Assis-SP e região na perspectiva teórico-metodológica da abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994) e teoria da atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016)." (P.14)
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	A autora classifica como insuficiente a atuação dos conselhos municipais de Educação tendo como base o disposto nas normativas e documentos oficiais.
<p>PAVEZI, M. Políticas de educação especial no estado de Alagoas. Tese (doutorado). f.222 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018</p>	ANO DA DEFESA	2018
	PROBLEMA DA PESQUISA	"As maneiras como as políticas de Educação Especial são colocadas em ação estão garantindo o direito à educação para os sujeitos do PAEE, no Estado de Alagoas?" (p.30).
	OBJETIVO GERAL	"Desvelar como as políticas de Educação Especial vêm sendo produzidas no Estado de Alagoas, com ênfase ao período posterior aos anos de 1990 e às políticas e práticas atuais, e como vêm sendo colocadas em ação, no sentido de garantir o direito à educação para os sujeitos do PAEE" (p.30).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	"A presença insuficiente do Estado na garantia das condições mínimas para a atuação das políticas de Educação Especial reflete-se na oferta educacional inadequada do ponto de vista da legislação, irregular do ponto de vista da formação dos agentes e limitada do ponto de vista da garantia do acesso dos alunos do PAEE ao ensino comum e ao Atendimento Educacional Especializado" (p.6).
<p>SILVEIRA, S. R. B. "Tempos de Aprender": adesões e resistências ao programa de correção de fluxo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG. f. 248 Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.</p>	ANO DA DEFESA	2021
	PROBLEMA DA PESQUISA	Não foi apresentada no corpo do texto.
	OBJETIVO GERAL	"Investigar a política de correção de fluxo escolar adotada pelo município de Juiz de Fora, MG, a qual tem como pano de fundo, as políticas adotadas em âmbito nacional, para tratar da questão do fluxo escolar, ou, de que forma esse fluxo pode ser comprometido, quando a repetência se instala como cultura de desempenho" (p.18).

	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	“A partir da análise desenvolvida, foi possível identificar que uma política, ao ser colocada em prática, toma conformações diferentes das pensadas por seus formuladores, o que pode comprometer a chance de atingir seus objetivos. Através de um intenso processo de adesões e resistências à política proposta, os indicadores apresentados permitiram concluir que o projeto contribuiu efetivamente para a redução dos índices de distorção idade-série no município, promovendo a correção do fluxo” (p.8).
<p>TROMBETTA, D. A resolução cne/cp nº 02/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais. f.246 Tese (doutorado). Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022</p>	ANO DA DEFESA	2022
	PROBLEMA DA PESQUISA	“Como se deu o processo instituinte das políticas de formação de professores das IES federais a partir da atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015?” (p.46).
	OBJETIVO GERAL	“Pesquisar a singularidade da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no processo instituinte das políticas de formação de professores em universidades federais” (p.6).
	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	“Esta pesquisa acaba por mostrar que as respostas às demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015 foram singulares, ou seja, a Política não foi meramente implantada nessas instituições, ela passou por complexos processos de recontextualização e ressignificação ao longo do seu processo instituinte” (p.6).

Fonte: A autora (2023), a partir das teses disponibilizadas no BDTD e na CAPES.

Os estudos analisados apresentam conclusões que vão ao encontro do que defende a Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (2016).

As considerações feitas pelos pesquisadores revelam que em seus âmbitos de estudo as políticas e/ou ações advindas das políticas pesquisadas têm os seus textos políticos criados pelos formuladores e especialistas, mas que essas, ao chegarem às escolas, não são simplesmente implementadas, são atravessadas pelos contextos múltiplos de cada ambiente e assim o texto original passa por um processo de interpretação e recontextualização e nesse momento os atores tendem a priorizar alguns pontos e negligenciar outros.

O que pôde ser observado pelos pesquisadores foi um mecanismo de deslocamento dos discursos de um texto/contexto para outro e conseqüentemente o afastamento entre o texto originalmente produzido e o texto que foi colocado em ação no contexto da prática.

Em suas considerações, Silveira (2021) identifica que quando colocadas em prática as políticas acabam por tomar formatos distintos dos originalmente idealizados pelos formuladores. Para a autora isso pode comprometer a possibilidade de as políticas atingirem seus objetivos. Do nosso ponto de vista, acerca desse ponto é

importante considerar também que, muitas vezes as políticas para a educação são formuladas e estruturadas por pessoas que não estão cientes da realidade concreta e da própria diversidade que torna uma escola diferente da outra. São pessoas que não estão inseridas no âmbito educacional e que tendem a construir as políticas com o imaginário em uma escola ideal, o que, infelizmente, não é a realidade da imensa maioria.

Campos (2020) sinaliza um aspecto importante durante o processo de atuação da política por ela pesquisada: apesar de os sujeitos pesquisados terem reformulado e adaptado o texto político de acordo com os seus contextos concretos, esses não se percebiam como (re)formuladores da política.

Lepke (2019) e Pavezi (2018) trazem outras reflexões importantes: a primeira sinaliza que ao interpretar os textos políticos os atores podem omitir ou desconhecer aspectos essenciais para a atuação da política, a segunda aponta como a presença insuficiente do Estado no sentido de garantir as condições mínimas necessárias para a atuação da política pode culminar em resultados insuficientes, como os por ela identificados em sua pesquisa.

Trombetta (2022) conclui, a partir da sua pesquisa, o que viria a ser o núcleo do defendido por Ball e colaboradores (2016): as políticas não são simplesmente implantadas, mas sim encaminhadas durante um complicado percurso de recontextualização e ressignificação, e isso ocorre, também, porque a política, ou melhor, o texto político, quando lido pelos atores responsáveis por atuá-la passa pela interpretação dos sujeitos que a ele vão atribuir sentido e significado. Ou seja, vão transformá-lo e adaptá-lo à sua realidade. Este momento em que o texto é traduzido é justamente o que Ball, Maguire e Braun (2016) vão chamar de “terceiro espaço”, que é a atuação da política.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A compreensão da ideia de política pública é, impreterivelmente, antecedida pelo entendimento da concepção de política. De acordo com Secchi (2010), na língua portuguesa a perspectiva de política apresenta duas facetas que melhor são compreendidas quando pensadas a partir de duas expressões tomadas emprestadas da língua inglesa: *politics* e *policy*.

A primeira relaciona-se com a ideia da política como atividade de competição, atrelada às disputas eleitorais. Para o autor, essa talvez seja a concepção mais presente na memória dos sujeitos, o que justificar-se-ia, possivelmente, pelo afastamento ou desconhecimento da perspectiva representada pela *policy*, que por sua vez diz respeito aos encaminhamentos para a tomada de decisões e para as ações concretas. A ideia de política pública está atrelada a essa segunda interpretação, visto que as políticas públicas “tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões” (Secchi, 2010, p. 1).

Assim temos, segundo o autor, a política pública como um encaminhamento para a ação. Essa, por sua vez, surge como resposta a um problema público. Em síntese, o problema público ocorre quando a situação atual é considerada inapropriada, ineficaz, inadequada ou afins e existe uma situação ideal possível. O conceito de problema público, assim como os demais conceitos que circundam a ideia de política pública, bem como a própria compreensão que a essa contempla, está atravessado por definições que variam de acordo com a forma a qual se interpreta esse fenômeno e com o sentido e significado que lhes são atribuídos a depender da compreensão subjetiva e dos locais de interesse dos atores políticos envolvidos.

No âmbito das políticas educacionais, Ball, Maguire e Braun (2016) criticam a compreensão de política pública como a “simples” investida para a resolução de um problema. Avançando a definição do conceito, os autores defendem que essa deve ser compreendida como um processo multifacetado, atravessado por diferentes interpretações e passíveis às limitações impostas pelos discursos, contextos socioculturais, interesses, estrutura e organização da escola e da comunidade escolar. Essa compreensão, contida na Teoria da Atuação, é a que norteia os

encaminhamentos aqui dispostos.

4.2 INTERSETORIALIDADE COMO MODELO DE GESTÃO

Carvalho (2015) em sua pesquisa de doutorado intitulada “*A complexa produção da intersectorialidade no campo da saúde mental, João Pessoa-PB, 2015*” defende que a intersectorialidade, para além da ideia de setor e de articulação entre políticas, é um campo político que produz sentidos e abarca diversas experiências na gestão de políticas públicas e das ações sociais. Para o autor, são a partir dessas experiências que:

[...] partem os principais temas, valores e conceitos que se integram ao campo discursivo da intersectorialidade, para definir as formas de processamento das dimensões da política e das práticas sociais que o termo comporta. Essas dimensões, num processo de imbricamento, orientam diferentes práticas e definem características próprias e ideias que compõem o leque semântico relacionado ao termo (Carvalho, 2015, p. 441).

Os resultados da sua pesquisa abarcam uma série de considerações relevantes para pensarmos a questão da intersectorialidade na prática, ou seja, para além das concepções teóricas e ideais, tomadas pelas subjetividades dos atores que vão concretamente atuar as políticas públicas. A princípio, o autor destaca a sua própria conceituação de ação intersectorial:

Tipo de ação social que ocorre quando o sentido assume as características atribuídas à intersectorialidade e são desenvolvidas a partir do seu compartilhamento. O encadeamento dessas ações intersectoriais se conforma numa prática intersectorial daquela equipe (Carvalho, 2015, p. 434).

Para o autor a intersectorialidade habita o âmbito do ideal e a mesma não corresponde à realidade concreta encontrada no contexto da sua análise, mas afirma que essa lhe permitiu apontar novas tipologias que abarcariam as experiências dos grupos estudados, a saber:

- 1. Prática intersectorial residual:** essa tipologia conserva alguns aspectos da ação intersectorial ideal, especialmente no que concerne à partilha do propósito das ações entre os atores durante a prática. Essa, contudo, é realizada de maneira informal, não há apoio da gestão, acontecendo através de redes de

relações pessoais e solidariedade entre os profissionais envolvidos que tentam “reparar” as fraquezas da rede e a ineficiência da gestão dos serviços públicos.

- 2. Prática intersetorial híbrida:** esse tipo de prática abarca a utilização tanto dos meios institucionais e burocráticos quanto os das relações de solidariedade. Como nem todas as questões vão receber a mesma iniciativa na efetivação dessa prática pode haver apenas o uso dos meios formais, sem o uso das relações pessoais e da solidariedade (Carvalho, 2015).

De acordo com as considerações de Carvalho (2015), em síntese, apesar de a ideia da intersetorialidade estar em processo de emergência discursiva e teórica, especialmente no que concerne à gestão das políticas públicas, na prática esse modelo ainda se defronta com muitos desafios para sua concreta implementação, sendo essa realizada muitas vezes em nível precário e sob a perspectiva de suporte, apoio ou troca de favores entre os atores responsáveis pela sua atuação. A justificativa para tal é um consenso entre os diversos pesquisadores (Abreu, 2017; Badaró, 2013; Brevilheri, 2016; Carvalho, 2015; Correia, 2016; Dias, 2016; Flisch, 2017; Franceschini, 2019; Henrique, 2014; Pauli, 2007; Ribeiro, 2018; Santana, 2008; Santaiana, 2015; Tano, 2017; Tumelero, 2015): a excessiva burocracia e a herança centralizadora, verticalizada e fragmentada na forma de gerir as ações da política pública.

Ao falar sobre a experiência brasileira, Custódio e Silva (2015) defendem que uma visão setorializada e seccionada para as políticas públicas se mostra ineficiente e requer um contingente maior de gastos. Além disso, segundo os autores, as ações e os resultados obtidos através desse tipo de gestão política ficam aquém dos objetivos inicialmente pretendidos. Nesse sentido, afirmam que a intersetorialidade vai se mostrar um mecanismo de gestão desejável e extremamente necessário, especialmente pela consideração da importância da integração e interação entre setores, órgãos e instituições no intento de atender as demandas de cunho social.

Badaró (2013) reflete que não existe setor na nossa sociedade que seja capaz de, sozinho, dar conta da resolução de todas as demandas. É a partir desse entendimento e da compreensão de que os sujeitos devem ser considerados de maneira integral, e que por isso faz-se necessário atender a todas as suas

necessidades, que são idealizadas propostas orientadas sob a perspectiva da intersectorialidade.

As políticas intersectoriais surgem no Brasil no final dos anos 90, a partir do processo de descentralização e desconcentração política que traz como pressuposto a articulação, integração e cooperação entre os setores e órgãos governamentais a fim de romperem com a visão segmentada das questões sociais.

Segundo Pires (2016), a ideia da intersectorialidade adentra nas discussões acerca das políticas públicas inicialmente pela compreensão de que as adversidades sociais concretas para as quais as políticas públicas são direcionadas não conhecem limites setoriais impostos pelas burocracias da ação pública. Ckagnazaroff e Mota (2013) concordam com o autor quando relatam que a prática da intersectorialidade vem sendo construída graças ao descontentamento com a capacidade das organizações de responderem eficientemente às demandas e problemas vivenciados pelo povo. Assim, compreendemos que a segmentação na estruturação e implementação das ações e políticas públicas dificulta a execução de uma prática interventiva que atue sob essas demandas de forma abrangente, dessa maneira, as políticas intersectoriais objetivam possibilitar uma ação integrada de intervenção.

O estudo de Abreu (2017), na mesma perspectiva, busca fazer uma associação entre o surgimento da intersectorialidade com a criação das políticas sociais. A autora questiona a forma a qual a intersectorialidade é propagada, em especial por autores que são considerados autoridades na área, lançando, a partir do seu referencial teórico, indagações acerca da real possibilidade de integrar através desse modelo de gestão o que fora historicamente produzido, pensando o capitalismo e as relações sociais de produção, para ser fragmentado.

Ela pontua que a ideia de intersectorialidade que predomina nas construções literárias brasileiras acerca do tema, em que essa seria, em síntese, a articulação de experiências e saberes, implementação e avaliação de ações a fim de obter melhores resultados em problemas complexos e multifacetados, objetivando o desenvolvimento social e superação da exclusão social (Junqueira; Inojosa, 1997), não aponta uma compreensão crítica sobre a intersectorialidade posto que não buscam uma aproximação dessa com as questões sociais no que concerne a política social e o modelo econômico vigente: o capitalismo e suas formas de produção e reprodução.

Sua crítica enseja um apelo para uma ressignificação da ideia de intersectorialidade onde essa seja pautada na integração dos setores, conhecimentos,

experiências e que tenha como foco o ser social e não o capitalismo.

A tese de Brevilheri (2016), além de ressaltar a ideia de polissemia do termo “intersectorialidade”, vai destacar, em acordo com Abreu (2017), toda bagagem cultural e histórica que abarca o termo, fazendo um *link* entre a perspectiva de fragmentação ou seu inverso com o usos atribuídos para esses em acordo com os interesses sociais e/ou capitalistas. A autora frisa que a compreensão e o próprio uso do termo são rodeados de concepções diversas de Estado: mínimo ou social, e que essas lhe garantem formas próprias de orientar a gestão pública.

Para Cavalcanti, Batista e Silva (2013), a intersectorialidade pode ser definida como a articulação que ocorre entre as políticas públicas através do desenvolvimento de ações por meio de cooperações firmadas entre setores distintos, essa forma de gestão empreende a efetivação de ações integradas para superar a fragmentação de serviços ofertados à população. Ckagnazaroff e Mota (2013) reiteram essa compreensão afirmando que essa é estruturada a partir da partilha de responsabilidades, conhecimentos e experiências entre organizações, instituições e profissionais, visto que de outra forma essa estruturação ocorre de forma fragmentada. Assim, a intersectorialidade irá pressupor um arranjo entre esses três a partir de uma ação em rede.

Em acordo, Farias *et al.* (2016) afirmam que a intersectorialidade tem como fundamento a ação integrante de setores distintos que se organizam, relacionam e se complementam a fim de se aproximarem globalmente das demandas, enfrentando problemas a partir da partilha de recursos e objetivos e do desenvolvimento de estratégias conjuntas de ação.

Pires (2016) vai entender a intersectorialidade como um desafio para a gestão de políticas, na medida em que ela exige esses arranjos e interações e que para ser eficiente essa precisa ser estruturada com vistas a superar as estruturas setorializadas e alcançar a associação e colaboração entre os sujeitos responsáveis pela produção das políticas públicas. Ele amplia a definição do termo apontando a intersectorialidade como um chamado para reflexões pós-burocráticas, ou seja, para discutir a burocracia estatal e para dar conta de articular a integração dos sujeitos e estruturas que vinham sendo operados de forma segmentada. Para o autor, os recursos para enfrentar os desafios que esse processo exige e para a compreensão dos problemas sociais de forma integrada estão disponíveis, mas ainda é preciso enxergar os desafios dessa forma de gestão a partir de diferentes perspectivas para

que sejam encontradas soluções viáveis para o alcance da integração das políticas públicas.

Custódio e Silva (2015) afirmam que a intersectorialidade passou a ser valorizada no âmbito da gestão das políticas públicas dada a sua estrutura organizativa, na medida em que prioriza a eficiência e a efetividade das políticas setoriais, visto que essa possibilita o agrupamento e interação de saberes técnicos distintos e que profissionais especializados em determinada área passam a interagir e a participar de ações e encaminhamentos de uma outra, com objetivo de alcançar um objetivo em comum.

Tal compreensão pode ser encontrada também em Junqueira (2004), que aponta a intersectorialidade como um fator inovador e relevante na gestão das políticas sociais, na medida que assimila a concepção de integração e equidade, pois criam-se arranjos de conhecimentos e experiências nos diversos setores e ações.

Os arranjos e os instrumentos são o meio pelo qual a prática intersectorial é viabilizada. Os primeiros vão possibilitar a construção do modelo de gerência pretendido na efetivação das ações intersectoriais, são esses que irão formar a ideia de coletividade e integração e desmontar o pressuposto setorializado. Os arranjos definem as funções de cada ator e o modo como esses irão interagir na constituição de um plano, programa, projeto ou ação específicos. É nesse espaço que são relacionadas as atuações burocráticas do governo com as dos atores sociais e políticos; os segundos vão prover aos primeiros a organização, os procedimentos e a estabilidade nas relações construídas. Eles têm a função de preencher os arranjos dando sustentação para as relações intersectoriais na dinâmica de implementação das políticas. Eles não apenas oferecem estrutura para os arranjos, como também encaminham o seu funcionamento especificando as áreas de atuação e os recursos que estão à disposição dos atores. A soma dos dois possibilitará a implementação, conservação e reflexão acerca do modo de se relacionar dos diversos sujeitos inseridos na dinâmica da ação governamental (Pires, 2016).

Pensando a intersectorialidade enquanto meio de produção da ação pública, Pires (2016) faz uma reflexão acerca de possíveis entraves que atravessam esse modelo de gestão. Esses vão muito além das questões de hierarquia, sendo vistos também na própria postura dos sujeitos que estão encarregados de efetivar a existência das políticas públicas, são questões que atravessam seus interesses, a forma como enxergam as ações, programas e políticas em que estão intervindo, a

forma a qual se relacionam enquanto equipe no funcionamento diário das atividades. O autor elenca alguns obstáculos comuns à intersetorialidade como modelo de gestão, a saber: resistência e corporativismo burocrático; ausência de vocabulário e de saberes comuns; ausência da ideia de intersetorialidade acerca dos problemas a serem enfrentados; assimetria nas aptidões institucionais, heterogeneidade e dificuldades nas relações de confiança. Para ele, esses são alguns dos pontos que precisam ser melhor avaliados a fim de garantir o bom funcionamento desse tipo de administração. Atrelada a compreensão desses obstáculos, o autor analisa que a dinâmica de intersetorialidade ainda está muito aquém das possibilidades do modelo, destaca também que falar de intersetorialidade virou lugar comum nos discursos, com o intuito de garantir aos atores a atenção e simpatia dos ouvintes, mas que esse uso banalizado revela um profundo esvaziamento de sentido e significado próprios do conceito.

Assim, mesmo sendo comumente tida como forma de administração pretendida, em vias práticas muitos gestores encontram dificuldades em romper com a ideia de concepção fragmentada dos setores, o que ocasiona a segmentação das ações e a necessidade de um esforço maior de coordenação.

Dessa forma, os órgãos dos quais se espera uma ação integral acabam necessitando de mais recursos e aptidões próprias para dar conta das demandas e contornar os obstáculos encontrados na coordenação intersetorial (Pires, 2016).

Em acordo, Bichir, Oliveira e Canato (2016) afirmam que os obstáculos à ação intersetorial vão partir especialmente da resistência de cada setor em partilhar decisões, orçamentos, recursos e conhecimentos. Ainda, destacam a dificuldade de conceber um processo que pressuponha a divisão de recursos e de poder que não gere conflitos e que para minimizá-los os objetivos precisam, impreterivelmente, ser compartilhados.

Os resultados apontados por Badaró (2013) revelam que a perspectiva de gestão compartilhada e intersetorialidade encontra entraves graças à cultura de centralização e hierarquização que ainda impera nos modelos de gestão do Brasil. A autora destaca que no programa por ela avaliado as relações de parceria são demasiadamente frágeis, o que acarreta numa relação de subordinação entre uma esfera e a outra. Ela relata, ainda, que a ideia de parceria não chega para os atores envolvidos com o programa como uma responsabilidade e sim com uma espécie de apoio ou suporte. Os gestores, por sua vez, desenvolvem as ações de maneira

desarticulada, fragmentada, tratando as questões de maneira isolada. Esses gargalos são percebidos, na sua avaliação, inclusive quando analisada a organização de um único órgão.

Brevilheri (2016) identifica pontos semelhantes: no planejamento das ações da gestão em análise na sua pesquisa, ela identifica que são escassos os apontamentos para ações intersetoriais e que os que são apontados não se concretizam. Dentro dessa perspectiva, ela conclui que a ideia de intersectorialidade é um consenso tanto em norma quanto em discurso, contudo, na prática essa ainda é um desafio, o que se deve em grande medida ao traços burocráticos, ao modelo amplamente aceito do gerencialismo e aos traços centralizadores e patrimonialistas que estão intrincados na cultura de gestão pública do Brasil.

Bichir, Oliveira e Canato (2016) destacam que as considerações acerca da intersectorialidade devem fundamentar-se em dois princípios básicos: o primeiro diz respeito à dimensão política, onde entende-se que os setores, de forma integrada, devem buscar por soluções abrangentes desenvolvidas de modo a integrar as demandas sociais enxergando-as fora dos limites burocráticos que, verdadeiramente, não as contêm. O segundo princípio é o técnico e diz respeito à dinâmica de partilha de recursos, saberes e objetivos entre os diversos setores e atores evitando a fragmentação e sobreposição de ações. Possibilitando, dessa maneira, uma resposta integral e por consequente mais adequada às demandas a serem atendidas.

As autoras destacam ainda que a estratégia da intersectorialidade pode se apresentar de maneiras e em níveis diversos e que uma das formas de medir a intensidade dessa é considerar o que vem sendo partilhado, quais os atores envolvidos na dinâmica e em quais momentos e maneiras essa se manifesta. Por essa razão, para elas, não é possível conceber apenas um modo de gestão da intersectorialidade. Destacam ainda que os diálogos acerca dos arranjos intersectoriais pressupõem a compreensão não apenas das aptidões e dos mecanismos utilizados, mas também das redes que são estabelecidas entre as organizações e os sujeitos que estão envolvidos nos processos de tomada de decisão e de efetivação. Dessa maneira, a intersectorialidade precisa ser pensada nos termos de redes de gerência que objetivam a conciliação de diversos arranjos de efetuação.

Assim, sobre os procedimentos e ações, no que tange à conformação da intersectorialidade, entendemos que esses

são possíveis em circunstâncias nas quais se apresentem como princípios, diretrizes ou normativas documentais e principalmente quando os agentes percebem sua importância para a efetividade do trabalho cotidiano, para a eficácia da ação interventiva, porém não parando nessa intencionalidade, mas buscando se firmar na constituição de um *ethos* intersetorial (Tumelero, 2015, p. 337).

No que diz respeito à análise das estratégias de intersetorialidade, Cunill-Grau (2014) aponta três pontos a serem considerados: as engrenagens da constituição das decisões e a forma como essas são expressadas no decorrer do planejamento; as propriedades de efetivação das políticas, da distribuição dos recursos e da partilha de informações e por último os arranjos que se estabelecem na gestão.

4.3 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO

Apontar a educação como uma política de cunho social exige compreendê-la dentro do âmbito teórico-analítico das políticas públicas que trata da concretização da intervenção do estado (Azevedo, 2001).

Para Marques, Andrade e Azevedo (2017) ao falar em política educacional nos referimos às ações governamentais, depreendendo, portanto, que ao analisar a política pública educacional estamos nos debruçando sobre o estudo do Estado em ação – mas não somente, conforme veremos adiante com a proposição da teoria da atuação – sem desconsiderar que a ação do Estado é fruto de diversos embates entre distintos atores, alguns desses compondo a sociedade civil e os interesses sociais frutos das lutas, demandas e contextos do período em voga. Para os autores, a ideia de Estado em ação irá abarcar campos discursivos nos quais a tensão entre sociedade civil e Estado atravessa o itinerário de idealização e execução das políticas públicas, assim, entendemos o Estado como um local de disputas e embates em que objetivos e planos se confrontam a fim de que sejam elaboradas as respostas para as demandas da sociedade.

Mainardes (2018) pontua que a política, e conseqüentemente as políticas educacionais, são os atos do estado, sua resposta às demandas e aos problemas da sociedade. Segundo o autor, a forma de abordar e de compreender o problema ou demanda que fez surgir a política pode apresentar limitações, dessa forma, essas políticas são, geralmente, incompletas e pontuais, podem ser precarizadas e ter o foco

inadequado, bem como podem fomentar desigualdades ao invés de combatê-las, na medida que essas podem favorecer alguns em detrimento de outros. Nessa perspectiva, compreendendo tratar-se de um processo complexo que exige extensa reflexão, o autor formula alguns questionamentos acerca do itinerário das políticas públicas – aqui direcionamos especificamente para as políticas educacionais – “Para que esta política? Para quem foi formulada? Com quais finalidades? Com base em quais fundamentos?” (Mainardes, 2018, p. 188).

No presente estudo, a fim de somar com as do autor, acrescentamos algumas provocações de nosso interesse: como essa política, ou melhor, o texto político, é lido, interpretado e atuado pelos atores responsáveis por materializá-la? Como os contextos específicos de cada escola interferem no itinerário da política educacional? Com o intuito de responder e/ou ampliar as reflexões acerca desses e outros questionamentos, tomamos como referencial teórico a teoria da atuação apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016).

Em *Como as escolas fazem as políticas, atuação em escolas secundárias* Ball, Maguire e Braun (2016) ampliam uma perspectiva apresentada na abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (Bowe, Ball, Gold, 1992; Ball, Bowe, 1992; Ball, 1994), a de que as políticas não são simplesmente implementadas, posto que estão submetidas a diversas leituras, interpretações, recontextualizações e recriações (Mainardes, 2018).

A fim de compreendermos o contexto de criação da teoria da atuação, utilizaremos as considerações de Mainardes (2006) acerca da abordagem do ciclo de políticas, teoria que a antecede. Sobre o ciclo de políticas, em acordo com o autor, depreendemos que inicialmente se tratava de uma abordagem que colocava em evidência a condição controversa e complexa da política educacional, destacando os processos micropolíticos e a prática dos atores que lidam com a política no âmbito local, assim como apontava a indispensabilidade da articulação entre o macro e o micro na análise de políticas educacionais.

Essa se constituía, então, numa tentativa de caracterizar o processo político a partir da ideia de um ciclo ininterrupto formado por três facetas políticas: política proposta, política de fato e política de uso.

A primeira diz respeito à oficial, atrelada às intenções do governo, departamentos educacionais e burocratas, responsáveis pelo processo de implementação das políticas e também às autoridades locais, objetivos das escolas e

outros âmbitos que contemplem a emergência das políticas. A segunda diz respeito ao texto político e legislativo, ou seja, a política de fato e a de uso correspondiam aos discursos e às ações oriundos do processo de implementação das políticas a partir dos atores responsáveis por atuá-las na prática. Essa primeira formulação é “abandonada” a partir da compreensão de que apresentava uma rigidez indesejada para o entendimento do ciclo de políticas (Mainardes, 2006).

Em obra posterior, Bowe e Ball (1992), no ano de 1992, vão apresentar uma nova perspectiva acerca do ciclo de políticas, rejeitando modelos que dissociam as etapas de formulação e implementação porque esses marginalizam processos de embate e disputa típicos das políticas. Nessa perspectiva, considera-se que os sujeitos que atuam as políticas nas escolas não são retirados por completo do processo de formulação e implementação das políticas, dessa forma, ao analisar as políticas seria necessário dar foco a formação do discurso das políticas e a leitura e interpretação que os sujeitos que as atuam na prática fazem, relacionando os dois processos.

Os autores propõem, então, um ciclo composto por três contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. Posteriormente, em 1994, Ball acrescenta mais dois contextos expandindo o ciclo de políticas: o dos resultados e efeitos e o de estratégia política.

A saber, esses cinco contextos referem-se a: I. Contexto de influência: geralmente é o ponto de partida das políticas públicas, âmbito em que os discursos são formulados, conceitos legitimados e onde os grupos vão disputar a influência sobre a perspectiva de objetivos sociais da educação e da compreensão do que é ser educado; II. Contexto da produção de texto: esses textos representam a política, são textos oficiais, textos políticos, falas formais e informais sobre textos legais e oficiais, etc. Esses textos resultam de embates, disputas, consensos protagonizados pelos grupos que concorrem a fim de controlar a representação política; III. Contexto da prática: é o local em que a política será submetida a interpretações e adaptações, é nesse local que podem ser percebidos os efeitos e as consequências oriundas da política, apresentando geralmente modificações significativas em relação à política original; IV. Contexto dos resultados e efeitos: refere-se a compreensão de que as políticas não abarcam somente resultados, mas também têm efeitos⁵ gerais e

⁵ “[...] uma outra distinção importante a ser feita em relação aos efeitos: há os que podem ser chamados de efeitos de primeira ordem e os que podem ser chamados de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são mudanças na

específicos, trata-se do interesse nas questões de liberdade individual, justiça e igualdade; V. Contexto de estratégia política: diz respeito ao reconhecimento de um grupo de ações políticas e sociais cruciais para enfrentar desigualdades criadas ou fomentadas pela política analisada (Mainardes, 2006; 2018).

Tais contextos podem ser, de acordo com Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009)

[...] pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306-307).

Em 2012, Ball, Maguire e Braun publicam *How school do Policy*, obra em que os autores apresentam a teoria da atuação. Em 2016 o livro é traduzido para o português em *Como as escolas fazem as políticas, atuação em escolas secundárias* cujas considerações refletem, entre outras, sobre o sentido atribuído à política quando se trata de política educacional.

Segundo os autores, não é incomum que esse sentido seja esvaziado e resumido a uma simples perspectiva de resolução de um problema, a qual é feita através da produção de legislações ou orientações voltadas diretamente para a prática. Eles pontuam que quando a política é compreendida somente por esse viés, os demais processos que a envolvem, bem como a sua atuação, acabam ficando marginalizados. Nesse contexto, as relações sociais, as negociações e os acordos que atrelam legislações e práticas são esquecidos. Os atores sociais como professores, gestores, estudantes e comunidade escolar como um todo acabam por ficar de fora da compreensão do processo da política.

É nesse sentido que os autores apontam seu desejo de tornar a política, ou melhor, perceber a política, como um procedimento dinâmico, constantemente contestado e interpretado de maneiras diversas a partir da forma como esse é atuado,

prática ou estrutura (que são evidentes em locais específicos e em todo o sistema como um todo) e os efeitos de segunda ordem são o impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Ball, 1994, p. 24 *apud* SOUZA, 2018, p. 10).

colocado em prática pelos atores sociais envolvidos com o seu desenvolvimento. Assim, em acordo com a definição trazida pela obra, compreendemos a política como “textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13), por entendermos que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Compreender o processo de atuação das políticas exige a observação da interação entre as pessoas, seus interesses, demandas econômicas e sociais. A interpretação e a percepção da forma com que os textos dessas políticas são convertidos em ações, ou seja, como a ideia da política é materializada em prática contextualizada.

É necessário considerar, claro, que a abertura para a interpretação também varia de acordo com a política e com os artefatos de poder que a circundam. E essa compreensão se faz necessária dado que, no geral, as políticas não são taxativas quanto ao que deve ser ou não feito, as ações não estão predeterminadas, contudo, algumas limitam mais que outras, o que os autores Ball e colaboradores (2016) vão atribuir ao fato de que as políticas que são criadas para escolas são pensadas sob a ótica de um contexto perfeito, que existe apenas na imaginação, o que torna esses textos impossíveis de serem implementados. Dessa maneira, eles são adaptados para a realidade, interpretados e atuados conforme o contexto e os recursos reais.

Não é incomum, ao buscarmos na literatura trabalhos que tratem da política pública, nos depararmos com uma imensa variedade de textos que dialogam sobre a política apenas sob o ponto de vista da implementação. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009) Ball afirma que rejeita completamente a ideia de que as políticas sejam implementadas. Para ele, a ideia de implementação sugere um processo linear onde as políticas seguem um percurso direto à prática, quando na verdade, para ele, o processo de tradução das políticas em prática é extremamente complexo.

Em outra entrevista, concedida à Avelar (2016), ele relata a percepção de que falta para a pesquisa em implementação contexto e criatividade, já que a política precisa ser recontextualizada e recriada, bem como precisa sair do papel para as ações, em um processo de tradução do texto para a prática o que, para ele, é

subestimado massivamente por legisladores (os que “criam” as políticas) e também, em grande medida, por pesquisadores. Para ele, a adoção da ideia simples da linearidade presente na percepção restrita à implementação “extingue e apaga a criatividade dos atores políticos e o desenvolvimento desses atores” (Avelar, 2016, p. 7).

Fazendo referência a alguns desses trabalhos, focados restritamente no processo de implementação, Ball e colaboradores (2016) vão destacar que, embora muito úteis, esses não apontam o fato de que as políticas podem ser organizadas de modo a formar um outro conjunto de políticas com desencadeamentos que não foram previamente previstos, não possibilitam a compreensão do porquê de os gestores, professores e demais atores responsáveis por atuar as políticas diligenciam e gerenciam, por vezes ao mesmo tempo, políticas antagônicas e mais importante: muitos desses estudos deixam de considerar os diferentes contextos culturais, históricos e sociais que coabitam nas escolas.

A educação e a preparação dos professores, agora de uma variedade de tipos, a alteração do papel, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são deixados de fora do relato. Pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis, nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes, levados em consideração. A ênfase na construção de sentido literalmente desmaterializa a política. Nem esses estudos geralmente transmitem qualquer sentido na forma como as políticas se encaixam na textura geral e nos ritmos de trabalho dos professores – as diferentes épocas do ano nas escolas e o cansaço mortal com os quais os professores muitas vezes lidam. Esse é um mundo predominantemente racional e sem emoção. O choque de personalidades, a dedicação e o empenho, a ambição e a estafa, o humor e os momentos de cinismo e de frustração são todos apagados (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 16-17).

Hojas (2019) dialoga sobre como as escolas vêm sendo, nos últimos anos, consideradas um âmbito excepcional para a pesquisa acerca da Política e da Gestão da Educação e como, apesar disso, os estudos desenvolvidos são caracterizados majoritariamente pela compreensão de que as políticas educacionais são advindas do aparelho estatal, em outras palavras, são produzidas pelo Estado e em seguida implementadas pelos sujeitos que integram a escola. Essa concepção de análise que toma o Estado como centro, segundo a autora, acaba por oferecer poucos instrumentos para tratar dos aspectos empíricos e para o entendimento das minúcias que compõem o processo de ação da política, além disso, a ligação dos processos

locais à agenda estatal na busca de uma conexão direta e dimensão única marginaliza a natureza contraditória dessa união, apresentando fragilidades.

Para a autora, essas investigações acadêmicas, como consequência dessa perspectiva analítica estadocêntrica, acabam por empenhar seus esforços em críticas e denúncias acerca das consequências indesejáveis das políticas educacionais e em apontar caminhos para mudanças nos itinerários. Esforços limitados, entretanto, visto que são restritos à ótica do controle estatal. Sobre esse assunto, tomando emprestada as considerações de Ball, a autora afirma que ainda que toda teoria de política educacional deva considerar o papel do estado elas não devem ficar reduzidas à perspectiva do controle estatal. As políticas educacionais devem ser compreendidas como um processo dinâmico e complexo que não ficam contidas nas ações centralizadas do estado.

Dado esse cenário, assimilamos que os estudos que tomam como foco apenas o processo de implementação das políticas ou o papel do estado no processo das mesmas acabam por ignorar uma parte importante no itinerário dessa ou daquela política educacional, visto que ao redor de uma política há outras políticas também em movimento, há a subjetividade dos sujeitos, das relações e das interpretações interagindo em escolas de tipos diferentes, com diversas gerações coexistindo e com professores que têm diferentes percepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem e que se manifestam acerca, contra ou a favor da política hodierna (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Assim, compreendemos que a teoria da atuação parte da noção de que as políticas educacionais passam por processos de adaptação aos contextos e de recriação conforme seja a escola em que essas estão sendo atuadas. Nas palavras de Ball em entrevista concedida a Avelar (2016) o autor destrincha o conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é 'implementada' ou a 'implementação' falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a 'implementa', ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar

sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas é, ao menos em parte, construído em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política 'entra' nos contextos, ela não os destrói [...] (Avelar, 2016, p. 6).

A atuação em política corresponde ao processo dinâmico com que a política é colocada em prática e envolve uma gama de movimentos de interpretação e tradução. O exercício de interpretação está ligado à textualidade e refere-se ao primeiro contato com o texto da política e à interpretação que os atores fazem deste, trata-se de uma atribuição de sentido que se relaciona diretamente com a cultura da instituição, uma recontextualização onde os sujeitos tendem a operar no sentido de priorizar alguns pontos em detrimento de outros.

Ela ocorre quando os atores se questionam sobre o significado daquele texto para eles, se com ele eles precisam fazer algo e, se for, o que é que deve ser feito. O segundo momento, da tradução, abarca as linguagens da prática, ou seja, uma dinâmica de produção de textos institucionais para que esses sejam colocados em prática, trata-se de um processo de deslocamento dos discursos de um texto/contexto para outro.

Nesse momento fica evidenciado o afastamento entre o texto produzido originalmente e o texto que é colocado em ação no contexto da prática. A tradução é um "terceiro espaço" que se encontra entre a política e a prática, é a atuação da política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Acerca desse processo, em Avelar (2016), Ball pontua como algumas políticas exigem dos professores grande demanda de criatividade, visto que esses precisam captar as palavras do texto político e transformá-las em algo viável e isso é feito frequentemente em políticas que acontecem simultaneamente, com demandas distintas e em situações complicadas com infraestrutura e recursos escassos. Ele pontua que com a teoria da atuação sua intenção é colocar essas circunstâncias em jogo: contexto, criatividade, desafios.

Para Mainardes (2018) a teoria da atuação dispõe de conceitos e componentes precisos para a identificação da interpretação e da tradução nas dimensões contextuais objetivas.

Segundo Ball e colaboradores (2016), a fundamentação da análise das políticas educacionais sob a perspectiva da teoria da atuação política justifica-se na

compreensão de que os indivíduos que atuam nas escolas são, simultaneamente, sujeitos e atores das políticas educacionais, ou seja, submetem-se tanto quanto são atores dessas ações e de que os contextos, primordiais para esse meio de análise, já que a depender deles novos sentidos e significados são atribuídos às políticas, são essenciais para compreensão do processo dessas políticas, visto que esses agem diretamente sobre as escolas e seus integrantes estabelecendo aproximações e/ou afastamentos entre o texto político e a prática que é atravessada por inúmeras subjetividades.

Fazendo uma análise do papel do contexto na atuação política os autores apresentam uma série de dimensões contextuais, a saber:

- I. *Contextos situados* que correspondem às características históricas e localmente relacionadas à escola, como o encetamento de uma escola, suas matrículas e a sua história.
- II. *Culturas profissionais* que se referem aos princípios e ao engajamento dos professores, a forma como eles desenham a atuação política, se e quando o fazem.
- III. *Contextos materiais* que são as partes “físicas” da escola: orçamentos, instalações, prédios, infraestrutura de modo geral e também os recursos humanos (funcionários).
- IV. *Contextos externos* que dizem respeito a expectativas e cobranças advindas dos cenários políticos locais e nacionais.

Podemos depreender que o contexto, em todas as suas diversas dimensões, é um relevante mediador da atuação das políticas dentro das escolas e é singular, marcado por características únicas em cada uma delas.

Destacamos um ponto importante apontado por Ball e colaboradores (2016), que também é um contexto a ser considerado, que versa sobre o patrimônio emocional das escolas, ou seja, as relações de afeto, confiança, transparência, capacidade de diálogo, intimidação, verticalização, etc. Os autores salientam que muitas vezes professores e demais funcionários trabalham e seguem trabalhando em uma determinada escola em razão das relações de amizade que lá estabeleceram e que essa atmosfera afetiva pode suavizar as tensões naturais do cotidiano escolar e habilitar a comunidade escolar a lidar com as demandas políticas que são geralmente demasiadamente estressantes. Assim, uma escola que gerencie esse patrimônio emocional de maneira amena, que cultiva essas relações com afetividade tende a ter

uma capacidade de atuação de políticas diferente de outras nas quais a equipe não está envolta em laços de compromisso, lealdade e afetividade.

A escola e suas características, em relação aos mais variados contextos são, então, centrais para a definição da forma a qual as políticas vão ser atuadas. Acerca disso Ball e colaboradores (2016) destacam que

No centro da atuação política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...] As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...] As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre – mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, os produtos do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade política (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201).

Acerca do uso da teoria da atuação, Manfio (2021) aponta que essa possibilita uma ruptura com análises mecanicistas e lineares que idealizam a política como um processo ordenado e racional.

É em acordo com essa concepção e com os apontamentos de Lopes (2016), segundo a qual a teoria da atuação questiona a compreensão dos processos de “encenação” das políticas, sua ligação com aparelhos de regulação e a forma como a educação é, por vezes, reduzida à fins de instrução que desconsideram suas dimensões histórica, social e cultural, que tomamos a teoria da atuação como um dos pontos de partida analíticos da investigação aqui desenvolvida.

O fazemos também pela compreensão de que a complexidade do itinerário de uma política pública quando gerida a partir da perspectiva da intersetorialidade, conforme foi percebido nos estudos acima apresentados, mostra-se ainda mais acentuada. Ainda, optamos por utilizá-la como meio para compreender como tem se dado esse processo na parceria entre secretaria da mulher e secretaria da educação, ou, mais especificamente, entre secretaria da mulher e escola que é o local onde, na prática, a política intersetorial vem sendo materializada.

O sentido de aplicar essa teoria está em investigar as diversas maneiras pelas quais uma mesma política pode ser lida, interpretada, gerida, materializada e atuada a depender do contexto histórico, político, econômico e social em que essa está sendo desenvolvida.

5 OS NÚCLEOS DE ESTUDO DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM PERNAMBUCO

Gênero passou a integrar as políticas de educação em Pernambuco após a criação da Secretaria Especial da Mulher em 2007 que, posteriormente, em 2011, passou à categoria de uma das secretarias do estado.

Em documento não publicado, fornecido pela Secretaria da Mulher, é salientada a concepção do órgão acerca da educação formal, apontando-a como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade que tenha como um dos seus pilares a relação de igualdade entre os gêneros.

Nesse contexto, para desenvolver esse eixo foi criada pela secretaria da mulher a Coordenadoria que inicialmente era uma ação educativa ligada a Gerência de Programas e Ações temáticas. Posteriormente ela se tornou um núcleo ligado ao Gabinete e atualmente é a Gerência de Formação em Gênero, responsável pela *Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção Do Conhecimento, na Cultura e nos Esportes* (Pernambuco, 2020).

Essa política busca contribuir teórica e metodologicamente com o trato das questões de gênero, abarcando também aspectos como etnia, raça e classe, numa perspectiva interseccional, horizontal e interdisciplinar. São seus objetivos fomentar a formação em gênero; assistir à formação dos núcleos de estudos de gênero; acompanhar as ações promovidas por diferentes setores da secretaria da mulher; estruturar publicações e criar e organizar materiais pedagógicos que ofereçam suporte para as atividades de formação em gênero. A mesma age em três vertentes:

na promoção e fortalecimento de iniciativas relacionadas com a inserção da temática de gênero e direitos das mulheres nos espaços de ensino formal e de qualificação profissional, igualmente em ambientes relacionados com as práticas culturais e esportivas, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades entre homens e mulheres, sobretudo com as novas gerações; na promoção da intersetorialidade das questões de gênero nos Poderes Executivo e Legislativo, firmando importantes parcerias com diferentes agentes públicos e atores sociais que fortalecem a superação de práticas fragmentadas e a eficiência no alcance de ações que promovam mudanças culturais em favor da igualdade de gênero; e na efetivação de práticas de formação, visando à promoção dos direitos reprodutivos e direitos sexuais das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito da saúde (Pernambuco, 2020, p. 44).

As ações da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na

Produção do Conhecimento, na Cultura e nos Esportes, conforme quadro abaixo, se concretizam a partir de sete programas: I. Formação em Gênero no Ensino Formal; II. Apoio e Difusão de Pesquisas para Subsidiar Políticas Públicas; III. Mulher e Saúde Pública; IV. Formação Sociopolítica e Profissional para Mulheres Urbanas; V. Formação Continuada em Direitos das Mulheres para Servidoras e Servidores Estaduais; VI. Apoio às Mulheres nos Esportes; VII. Apoio às Mulheres na Cultura.

Dentre os sete, é no Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal que encontramos, como um dos seus eixos estratégicos, os *Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher (NEG)* acompanhados também do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, da Promoção da Igualdade de Gênero no Ensino Formal e do Apoio a Cursos de Pós-Graduação.

Na tabela abaixo (tabela 3) estão discriminados cada eixo juntamente com seus objetivos e ações realizadas a fim de alcançá-los.

Tabela 3 – Eixos do Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal

EIXO ESTRATÉGICO	OBJETIVO	AÇÃO
Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero	Apoiar ações voltadas para a promoção do debate de gênero nas instituições de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do Edital de seleção; • Aperfeiçoamento e execução do plano estratégico de divulgação; • Realização da cerimônia de premiação; • Publicação dos trabalhos premiados; • Realização de encontros com a comissão organizadora do prêmio; • Realização de encontros virtuais com estudantes premiadas/os nas edições anteriores
Promoção da Igualdade de Gênero no Ensino Formal	Promover espaços de diálogo para instituições voltadas para a igualdade de gênero, bem como apoiar as iniciativas de formação continuada de docentes na temática de gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção do reconhecimento de instituições voltadas para a igualdade de gênero; • Apoio às iniciativas de formação continuada de docentes na temática de gênero; • Apoio na elaboração, revisão e distribuição de publicações sobre a temática de gênero e raça e suas interfaces; • Articular com órgãos de fomento à pesquisa, financiamentos e incentivos para as instituições de ensino.
Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher	Promover a articulação, implantação e fortalecimento de espaços de estudos e pesquisas, visando ao desenvolvimento de praxis comprometidas com a transformação social mediante a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação para a criação de Núcleos de Estudos de Gênero nas Escolas Estaduais do Ensino Médio (EREM), nas Escolas Técnicas Estaduais (ETE), nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino; • Articulação para a cooperação mútua entre escolas e instituições de Ensino superior; • Apoio pedagógico e político às atividades realizadas pelos núcleos.
Apoio a Cursos de Pós-Graduação	Estimular a produção e disseminação de conteúdo sobre gênero nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas mediante a criação de cursos de pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de curso de Pós-graduação Lato Sensu em Sociedade, Mulheres e Políticas Públicas de Saúde; • Realização de seminário de intercâmbio entre as IES a partir de seus cursos e dos núcleos de estudos e pesquisas sobre as temáticas de gênero, raça e suas interfaces.

Fonte: Adaptação de Pernambuco, Anuário Biênio da Secretaria da Mulher (2021-2022, p.

69).

Conforme é possível identificar na tabela acima, o Programa de Formação em Gênero visa fomentar a inclusão da concepção de gênero e seus desdobramentos no âmbito do ensino formal à nível fundamental, médio, técnico e superior. Possibilitando e provocando nos sujeitos a crítica reflexiva sobre as consequências do patriarcado na vida das mulheres e assim contribuindo com a busca pela extinção das relações desiguais de poder em nossa sociedade (Pernambuco, 2020).

Os NEGs contemplam um dos eixos estratégicos do programa e são posteriores a um outro eixo: o Prêmio Naíde Teodósio de estudos de gênero, lançado em 2007, que oferece premiação para alunos da graduação, do ensino médio e para professores do ensino médio.

Os NEGs são forjados a partir da compreensão de que as ações voltadas para o trato e a reflexão das questões de gênero precisam fazer parte do cotidiano da educação formal de forma contínua e não apenas em momentos pontuais como o da inscrição no Prêmio. Assim, no ano de 2009 a Secretaria da Mulher firmou uma parceria com a Universidade Católica de Pernambuco para a implantação de um Núcleo de estudos de gênero. Posteriormente foram implantados núcleos também na Facol, localizada em Vitória de Santo Antão, e na Faculdade Santa Helena, no Recife. Para que os núcleos fossem implementados em Escolas de Referência em Ensino Médio foi assinado, em 2011, um termo de cooperação técnica entre Secretaria da Mulher e Secretaria de Educação, no qual a Secretaria Executiva de Ensino Profissionalizante mapeou cinco escolas para receberem os núcleos e foi junto com a Secretaria da Mulher acompanhando o desenvolvimento desses dentro das escolas nas quatro regiões do estado.

Em 2020, havia a proposta de 253 núcleos no estado, estando 174 em EREMs, 1 Escola de Ensino Regular, 28 Escolas Técnicas Estaduais (ETE), 34 em Instituições de Ensino Superior (IES) e 16 em campi do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia em Pernambuco (IFPE).

No Anuário Biênio de 2021/2022, disponibilizado pela Secretaria da Mulher, não consta atualizações acerca do número de núcleos em funcionamento, mas entre os resultados alcançados está a implantação de 50 novos núcleos em instituições de ensino através da Assinatura de Protocolos. Também não há informações acerca de quais tipos de instituição de ensino receberam a implantação.

A tabela a seguir (tabela 4) contém dados relativos aos objetivos dos NEG, os mesmos foram obtidos através de documento não publicado fornecido pela Secretaria da Mulher.

Tabela 4 – Objetivos dos Núcleos Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher

	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
NEG	Ampliar a discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres nos espaços formais de ensino como estratégia de combate ao preconceito, fundamentando a construção de uma práxis comprometida com a luta das mulheres.	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir com a desconstrução da cultura machista e patriarcal; • Incentivar a produção de artigos científicos, roteiros de videodocumentário de curta metragem, projetos pedagógicos etc.; • Publicar e difundir os trabalhos desenvolvidos; • Estimular a inserção das questões de gênero nos currículos; • Estimular a reflexão e produção científica a partir do uso da categoria gênero, associada às de raça, etnia e classe social; • Estímulo à realização, no espaço da extensão, de cursos especializados em violência doméstica e aplicação da Lei Maria da Penha, entre outros, para profissionais da rede de atendimento às mulheres em situação de violência; • Incentivar a formação de uma base universitária capaz de atender as necessidades da presença de docentes, pesquisadores, conferencistas na formulação de programas de políticas públicas para reparação das desigualdades e empoderamento das mulheres; • Provocar o debate crítico sobre as desigualdades entre homens e mulheres e promover a valorização da produção e difusão de conhecimentos sobre a matéria.

Fonte: A autora (2023), a partir de dados não publicados disponibilizados pela Secretaria da Mulher de Pernambuco (2022).

Segundo a Secretaria da Mulher, quando firmada a parceria com as instituições de ensino para implementação dos núcleos há por parte da secretaria a prestação de assessoria técnica para a elaboração do projeto, acompanhamento das atividades vivenciadas nos núcleos e oferta de formação em gênero, raça e outras temáticas afins que sejam necessárias para docentes e alunos, por meio de oficinas e seminários, disponibilização de materiais de campanhas e de publicações oriundas da Secretaria da Mulher e da Secretaria de Educação, além da participação em eventos promovidos pelos núcleos.

Assim, podemos depreender que a implantação de NEG visa estimular e

fomentar as discussões acerca das questões de gênero e também da violência contra as mulheres dentro do espaço escolar, visando ampliar os conhecimentos e enriquecer o debate acerca dessas temáticas a fim de contribuir com o combate à desigualdade e a violência de gênero.

Os núcleos podem promover o acesso a atividades de pesquisa, leitura, debates, discussões e têm possibilidade de executar atividades/ações que alcancem para além da instituição a comunidade em que está inserido. Além disso, para seu pleno funcionamento devem ser oferecidas formações ao corpo docente na área em questão. Logo, entende-se que essas unidades devam promover atividades que se inserem nos âmbitos de formação, pesquisa e extensão (Pernambuco, 2022)

Dado o exposto, a próxima seção será dedicada à apresentação dos resultados encontrados no que concerne ao mapeamento dos mecanismos e dos instrumentos que articulam a intersectorialidade para a estruturação dos NEGs e a análise dos mecanismos e das estratégias atuadas pelas escolas investigadas na estruturação e funcionamento desses.

6 APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS: A PERCEPÇÃO/NARRATIVA DOS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ATUAÇÃO DOS NEGs ANALISADOS A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE A INTERSETORIALIDADE E A ATUAÇÃO

6.1 OS SUJEITOS: AS PESSOAS QUE “FAZEM” A POLÍTICA

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), os atores são posicionados nas escolas de maneiras distintas, assumindo frente à política diversas posições. A materialização dos NEGs, como dito anteriormente, perpassa pelo trabalho de secretarias estaduais e escolas, mas é “no chão da escola” que, propriamente, a política é atuada através desse programa.

No âmbito das secretarias estaduais da Mulher e da Educação firmou-se uma parceria, desde o ano de 2011, a fim de levarem através do Programa de Formação em Gênero na Educação Formal discussões pertinentes às questões de gênero por meio da implementação dos NEGs. Uma representante de cada secretaria, ambas atuantes nas comissões técnicas responsáveis pela articulação e implementação do projeto, concordou em participar da presente pesquisa. As participantes atendem ao critério estabelecido e supracitado: participar diretamente do processo de articulação e implementação dos NEGs. As mesmas serão identificadas no corpo deste trabalho como A1 e A2.

No âmbito das escolas, onde estão situados os NEGs, três professoras responsáveis, cada uma, pela coordenação de um NEG, aceitaram participar da pesquisa. As professoras selecionadas obedecem aos requisitos para participação na pesquisa: os NEGs que coordenam estão situados em Recife e Olinda, RMR; estão em funcionamento e têm atividades acontecendo ao menos uma vez ao mês. Uma das professoras não obedecia aos critérios pré-determinados e foi retirada do estudo. As professoras selecionadas serão identificadas neste trabalho como B1 e B2.

A fim de atender às demandas da pesquisa, buscando a compreensão dos mecanismos e instrumentos que articulam a intersectorialidade para a estruturação dos NEGs, para os membros das secretarias estaduais foram dirigidas questões relacionadas ao aspecto intersectorial desse programa. Para conhecer e compreender mecanismos e estratégias atuadas (desenvolvidas) pelas escolas investigadas na estruturação e funcionamento dos NEGs foram direcionadas às professoras questões

pertinentes ao processo de atuação do programa.

6.2 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tabela 5 – Perfil das participantes

Código	Gênero	Escolaridade	Vínculo	Tempo de serviço relativo às ações dos NEGs
A1	F	Superior	Efetivo (Em cargo de confiança)	3 anos
A2	F	Superior	Efetivo (Em cargo de confiança)	10 anos
B1	F	Superior	Efetivo	7 meses
B2	F	Superior	Efetivo	4 anos

Fonte: A autora (2023).

6.3 O QUE DIZEM OS ATORES DA POLÍTICA EM QUESTÃO

Serão apresentados abaixo os dados coletados a partir da aplicação de questionários com os dois grupos que participaram da pesquisa. Foram selecionados, especialmente, os conteúdos considerados pertinentes e relevantes, levando em consideração os objetivos a serem alcançados com o presente estudo.

6.3.1 A intersetorialidade como estratégia política para estruturação e implementação dos Núcleos

Compreender os processos de articulação de uma política intersetorial perpassa pelo entendimento de que arranjos políticos são construídos a fim de organizar as interações entre os sujeitos envolvidos e a ação coletiva pretendida. Ainda, esses estão relacionados com a estrutura da relação entre as organizações envolvidas.

Para Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997) a intersetorialidade consiste na articulação das experiências e saberes que se relacionam no planejamento, na prática e no processo de avaliação de ações, a fim de se obter resultados globais diante de

situações complexas.

A fim de apreender como a intersectorialidade, enquanto estratégia política para estruturação e implementação dos NEG's, vem sendo colocada em ação, buscamos, num primeiro momento, conhecer as concepções de intersectorialidade apresentadas pelas participantes do estudo, conforme veremos a seguir:

- Noções dos atores envolvidos acerca do conceito de intersectorialidade, da relevância dessa estratégia de gestão e percepção da sua aplicabilidade nos NEG's

Quando questionadas acerca da noção de intersectorialidade, sua relevância e aplicabilidade as participantes declararam que:

A1: É o trabalho entre dois ou mais setores distintos para alcançar um objetivo em comum. Acho importante porque vemos que algumas vezes um único setor fica sobrecarregado com as demandas de determinado projeto. [...] [a intersectorialidade] É sempre um desafio, especialmente quando são órgãos que atuam em prédios diferentes, pois mesmo havendo a facilidade da internet as vezes a comunicação fica comprometida, além disso os órgãos e já têm muitos projetos próprios em andamento. Fazemos o melhor dentro das possibilidades, mas não é fácil. Às vezes é difícil também encontrar um meio termo nas escolhas.

A2: Setores diferentes trabalhando em conjunto para cumprir determinada tarefa. É relevante porque possibilita que os setores trabalhem de forma integrada, mas muito difícil de ser colocada em prática porque os setores já têm suas próprias demandas particulares para darem conta.

Os dizeres de A1 e A2 revelam que ambas concebem uma noção de intersectorialidade que comunga, ainda que sem rigor ou maior aprofundamento, com as expostas no referencial teórico aqui apresentado. A1 aponta a noção do trabalho feito entre setores com o objetivo de alcançar um objetivo em comum, o relato de A2, vai ao encontro com o exposto em Cavalcanti, Batista e Silva (2013) que definiram a intersectorialidade como a articulação e desenvolvimento de ações por meio de cooperações firmadas entre setores distintos.

No que diz respeito à relevância do modelo intersectorial, A1 aponta a utilização do modelo como uma estratégia que seguiria o caminho inverso à sobrecarga comumente vista em projetos nos quais as demandas estão restritas a um único órgão ou setor. Badaró (2013) traz fundamento para os dizeres de A1 quando aponta que nenhum setor sozinho é capaz de dar conta de todas as demandas, daí uma das

importâncias de um modelo intersetorial de gestão.

A2 reflete sobre a possibilidade de integração proporcionada pela ação intersetorial. A perspectiva de Custódio e Silva (2015) corrobora com essa ideia. Para os autores a intersetorialidade é um mecanismo de gestão desejável e extremamente necessário em razão da importância da integração e interação entre setores, órgãos e instituições que buscam atender as demandas da sociedade.

A1 e A2 apresentam uma perspectiva positiva em relação ao trabalho intersetorial no que diz respeito à divisão de tarefas, ao serviço integrado e ao trabalho em conjunto a fim de alcançar um objetivo em comum. Apesar disso, apontam também algumas dificuldades em colocá-la em prática. A1 indica o distanciamento geográfico e conseqüentemente uma dificuldade de comunicação, como dificuldades para, em suas palavras, “encontrar um meio termo nas escolhas”, além da sobrecarga própria dos órgãos como fatores problemáticos. A2 aponta o fato de os órgãos já terem suas demandas particulares a cumprir como um fator de dificuldade.

➤ Estratégias para implementação do programa

Os relatos abaixo apontam a percepção das representantes das organizações acerca das ações geridas por essas para a estruturação e implementação dos NEG:

A1: Geralmente o pedido surge na Secretaria de Educação, que repassa para a secretaria da mulher e ambas elaboram um processo de implantação, seguindo uma lista de pedidos. [...] o núcleo só é implantado após uma análise da escola pela Secretaria de Educação.

A2: Para implantar o núcleo a escola é mapeada pelas duas Secretarias, em seguida a gestão da escola é informada sobre o núcleo.

Os relatos de A1 e A2 divergem quanto ao processo de implementação dos NEG. Enquanto A1 aponta que a ação se inicia após o pedido ser feito na secretaria de educação, o que nos leva a inferir que o pedido surja a partir do interesse da própria instituição que irá receber o NEG, A2 relata haver um mapeamento de escolas efetivado pelas duas secretarias e que após ser mapeada a gestão escolar é informada sobre o NEG. O site oficial da secretaria estadual da mulher de Pernambuco aponta que é feito um mapeamento das escolas para que essas recebam a implementação dos núcleos, mas não há alusão à participação da secretaria da Educação nesse processo.

Destaca-se no relato de A1 a afirmação de que somente posteriormente a uma análise da escola, feita pela secretaria da educação, o núcleo pode ser implementado.

Os relatos das participantes do estudo revelam distanciamentos na percepção da forma a qual se dá o processo de implantação dos NEG's. A ausência de um acervo de documentos referentes ao programa e a própria política em si deixam a questão em aberto, o que gera uma lacuna no que diz respeito a essa informação.

➤ Percepções sobre intersetorialidade

Quando questionadas acerca do processo de interação entre as organizações para resoluções de demandas pontuais ou espontâneas e tomadas de decisão foram feitos os seguintes relatos:

A1: As secretarias promovem reuniões mensais para discussões das demandas. Há uma coordenação que atua unicamente nos Núcleos de Estudos de Gênero na Superintendência Pedagógica da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional. Na secretaria da Mulher, há uma coordenação na Gerência de Formação em Gênero. Ambas atuam juntas em tudo que diga respeito aos Núcleos de Estudos de Gênero. A parceria continua ativa com a renovação do Termo de Cooperação Técnica em 2022. Na parceria, ambas trabalham no processo de implantação, monitoramento e formação do corpo docente e discente.

A2: Existe um Termo de Cooperação Técnica assinado entre as respectivas secretarias, para que as ações aconteçam. [decisões] São tomadas em comum acordo entre a secretaria da mulher e secretaria de educação e esportes de Pernambuco.

Os relatos de A1 e A2 caminham na mesma direção na medida em que ambas fazem alusão ao Termo de Cooperação Técnica que foi assinado pelas secretarias pela primeira vez em 2011 e renovado em 2022, e afirmam que o processo de decisões e as ações empreendidas acontecem a partir de um trabalho conjunto.

É possível observar que A1 relata que as secretarias fazem mensalmente reuniões para discussão das demandas, mas, quando questionada sobre as dificuldades de aplicabilidade da intersetorialidade, a dificuldade de comunicação, em especial em razão do distanciamento geográfico, foi citada.

Quando questionadas sobre a percepção acerca de prevalência entre setores em caso de discordâncias os dados obtidos revelam o seguinte cenário:

A1: Não diria que há esforços de uma em detrimento da outra. Ambas se

esforçam muito para que essa discussão sobre gênero seja ampliada nas escolas. São muitos desafios. Temos Núcleos de Estudos de Gênero em Escolas Técnicas, Escolas de Ensino fundamental, Escolas de Ensino médio e Escolas de Ensino médio e fundamental. Se a Secretaria de Educação fechar esse canal de discussões, o que acontecerá? Uma secretaria ajuda a outra, dependendo do assunto uma sempre acabará tendo mais poder de decisão por se tratarem de especialidades diferentes, tudo dependerá da questão a ser tratada. O núcleo fica na escola então geralmente as questões são atreladas a sua presença na escola e sua relação com a educação.

A2: Não sei responder. É a secretaria da mulher que oferta as formações em gênero para as coordenadoras e coordenadores dos núcleos. As secretarias tentam se ajudar ao máximo.

O exposto por A1 declara a percepção de que ambas as instituições se dedicam a fim de fazer a ação política acontecer, sua fala evidencia, entretanto, uma percepção de centralidade da participação da secretaria da educação em razão de os NEG's serem implantados em escolas, âmbito desta secretaria. Podemos destacar alguns trechos da sua declaração que necessitam de uma atenção mais criteriosa: “Uma secretaria ajuda a outra, dependendo do assunto uma sempre acabará tendo mais poder de decisão por se tratarem de especialidades diferentes”. Essa passagem revela uma perspectiva de suporte/apoio entre as secretarias. Badaró (2013) ao falar sobre possíveis entraves na prática intersetorial destaca a percepção da parceria a partir da ótica de apoio e ajuda ao invés da percepção de responsabilidade comum. A mesma perspectiva de ajuda pôde ser observada no relato de A2.

Carvalho (2015) define como “prática intersetorial residual” essa noção de que as ações são colocadas em prática através de redes de relações pessoais e solidariedade entre os profissionais envolvidos.

Um segundo ponto a ser analisado no relato de A1 é a indicação de que sim, há prevalência entre as secretarias, segundo a participante isso ocorre devido ao fato de serem órgãos com especialidades diferentes e aponta novamente uma provável proeminência da secretaria da educação na resolução de demandas devido ao fato de que “O núcleo fica na escola então geralmente as questões são atreladas a sua presença da escola e sua relação com a educação.”

A declaração de A2 segue o caminho inverso, aponta não saber responder se há prevalência entre as secretarias, mas destaca que é a secretaria da mulher que capacita os coordenadores e as coordenadoras dos NEG's através da oferta de formações na área de gênero.

6.3.2 O processo de atuação dos NEGs

Para Ball e colaboradores (2016) a noção de atuação em política pressupõe a compreensão de que os sujeitos envolvidos no processo de efetivação de uma política são, simultaneamente, atores e sujeitos da mesma.

Os autores destacam a relevância, ainda, dos contextos, já que a partir deles são atribuídos às políticas diferentes sentidos. Logo, esses são primordiais para compreensão do processo das políticas.

Os contextos interferem diretamente sobre as escolas e seus membros determinando alinhamentos e/ou distanciamentos entre o texto político e a prática que é atravessada pelas particularidades próprias de cada âmbito em que a política é implementada.

Como dito anteriormente, os autores elencam uma série de dimensões contextuais que podem ser utilizadas para refletir e compreender o processo de atuação de uma política, a saber: culturas profissionais, contextos materiais, contextos situados e contextos externos (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Tais contextos contêm uma abrangência significativa e diversa de sentidos e representações, por isso, para utilizá-los como categorias de análise foram criadas diversas unidades de registro para atender ao proposto. Foi criada também uma categoria “extra” em que para além dos contextos buscamos compreender a partir da narrativa das coordenadoras suas impressões acerca da presença dos núcleos no ambiente escolar.

➤ Contextos situados

Dizem respeito aos aspectos e particularidades históricas e localmente relacionadas à escola. Podem se destacar, por exemplo, a história da escola, número de matrículas, realidade socioeconômica e demográfica da região, etc.

A EREM 1 teve sua fundação na primeira metade do século XX, passando a atuar como escola de referência em 2009, o prédio é um antigo casarão que fica localizado no bairro do Carmo, na cidade de Olinda, situada em uma avenida, apesar de a cidade ser conhecida por suas muitas ladeiras, a escola abarca 8 turmas de ensino médio e as aulas acontecem no período da manhã e da tarde (tabela 6).

Séries	Turmas	Quantidade de alunos (média)
1º ano Ensino Médio	3	33
2º ano Ensino Médio	3	28
3º ano Ensino Médio	2	29

Fonte: A autora (2023), a partir de dados disponíveis no Censo/2022.

A EREM 2 atua desde 2008 como integrante do corpo das escolas de referência do estado de Pernambuco. Situada no bairro do Monteiro, fica localizada em uma avenida que dá acesso à shoppings e universidades, na cidade de Recife, abarca 10 turmas de ensino médio com atividades em tempo integral (tabela 7).

Tabela 7 – Média de alunos matriculados por turma – EREM 2

Séries	Turmas	Quantidade de alunos (média)
1º ano Ensino Médio	4	46
2º ano Ensino Médio	3	37
3º ano Ensino Médio	3	35

Fonte: A autora (2023), a partir de dados disponíveis no Censo/2022.

As duas instituições ficam em áreas vizinhas a comunidades mais pobres e a bairros de classe média e alta. Como os dados sociodemográficos encontrados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística são muito amplos, considerando o macro das cidades, optamos por não os referenciar aqui.

Consideramos importante salientar que, como em vários locais em Pernambuco, nas cidades as quais as escolas estão situadas, as comunidades, vulgarmente chamadas de favelas, e os ricos prédios ocupam os mesmos territórios. A localidade aproxima, a desigualdade de classe separa.

Em outras palavras, não foi possível, ao nosso olhar, situar essas escolas em um nicho territorial específico, mas destacamos que, como ocorre majoritariamente na educação básica pública, as escolas pesquisadas atendem aos filhos do proletariado e as parcelas mais pobres da população.

Dentro da perspectiva dos contextos situados, consideramos relevante saber se as instituições já possuíam uma aproximação prévia com ações/atividades do

mesmo nicho que os NEG, as respondentes apontaram que:

B1: Especificamente não.

B2: Sim. Projetos para eletivas e nas minhas aulas de História e Filosofia.

A ideia era a de descobrir se antes da chegada dos NEG, as escolas já possuíam em seus históricos uma aproximação com os temas pertinentes aos propostos por esses.

➤ Contextos materiais

Correspondem a parte estrutural tanto física – instalações, prédios, infraestrutura de modo geral – quanto a parte orçamentária e também os recursos humanos (funcionários).

A tabela a seguir (tabela 8), feita a partir de dados do Censo/2022, expõe aspectos acerca da infraestrutura das EREM 1 e 2.

Tabela 8 – Infraestrutura geral e de ensino das EREM 1 e 2

	Instalações gerais	Instalações de ensino
EREM 1	Alimentação escolar; água filtrada; energia da rede pública; acesso à internet; saneamento; lixo destinado à coleta periódica;	12 salas de aula; quadra de esportes descoberta; sala dos professores; sala da diretoria; biblioteca; cozinha.
EREM 2	Alimentação escolar; água filtrada; energia da rede pública; acesso à internet; saneamento; lixo destinado à coleta periódica;	13 salas de aula; laboratório de informática; laboratório de ciências; quadra de esportes coberta; banheiro adequado às pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência; banheiro com chuveiro; sala dos professores; sala da diretoria; sala da secretaria; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); biblioteca; cozinha.

Fonte: A autora 2023(), a partir de dados do Censo 2022.

A partir do contato com as coordenadoras, a princípio, procuramos saber acerca da estrutura física disponibilizada para a efetivação dos núcleos e das suas

atividades.

B1: Temos uma sala de acolhimento e contamos com o espaço da biblioteca.

B2: Sim. Na sala de História. As salas são temáticas.

As instituições oferecem um ou mais espaços específicos para que as atividades dos núcleos aconteçam, ao nosso ver, um espaço determinado para a efetivação do NEG contribui, ao menos simbolicamente, para a percepção de que essa ação existe num espaço concreto e que ocupa, no sentido literal da expressão, um espaço dentro da dinâmica escolar. Um local que, de acordo com B1, representa justamente esse local de acolhimento.

Em relação aos recursos humanos, materializados na participação de gestão e demais professores, as participantes declararam que:

B1: A gestão participa em todos os momentos, desde a divulgação, palestra no dia da implantação, convite às lideranças que se disponibilizam a nos visitar, disponibilizando material para confecção de banners e sobretudo na abertura ao diálogo com os pais. No cotidiano do NEG, participa sugerindo atividades, viabilizando espaço físico para reuniões e divulgando a existência do núcleo por meio das redes sociais da escola. Os colegas participam com bastante empatia reforçando os temas em sala de aula e alguns também comparecem aos encontros.

B2: A gestão viabilizou uma hora-aula fixa no horário semanal da escola, visto que os Núcleos ainda não entram na grade curricular nem na carga-horária do professor. A gestão também viabiliza estruturalmente as reivindicações de eventos e ações. Os demais professores, poucos, participam com temas transversais em suas disciplinas que envolvem gênero, sexualidade e raça.

Os relatos demonstram que as gestões das duas instituições participam ativamente do processo de atuação dos NEG's. De acordo com B1, o envolvimento da gestão deu-se desde o princípio e é contínua, estendendo-se em ações do cotidiano como a divulgação e sugestão de atividades. Em relação ao envolvimento dos demais professores, seu relato não deixa claro como esse efetivamente acontece.

O relato de B2 aponta na mesma direção no que concerne a participação da gestão, acrescentando-se o fato de essa ter disponibilizado uma hora-aula fixa no horário escolar, essa é claramente uma modificação própria da instituição, uma forma particular de atuar essa política, visto que, como destaca B1 em seu relato, as atividades do núcleo não entram na grade curricular e também não são contabilizadas como carga-horária para os professores. Esse ponto foi exposto como um problema

que foi citado também, em outros momentos, tanto pela outra coordenadora quanto pelas representantes das secretarias da mulher e da educação. Em relação ao engajamento dos outros professores destacamos o apontamento de que são poucos os que participam.

No que concerne à disponibilização de capital financeiro para manutenção das atividades do núcleo ou remuneração, bonificação ou algo de natureza semelhante aos agentes envolvidos, B1 e B2 relatam:

B1: Não recebo remuneração, gratificação ou bonificação de qualquer tipo para atuar como coordenadora do núcleo. A escola também não recebe suporte financeiro para estruturar o núcleo. Trabalhamos com o que já temos na escola e muita força de vontade porque sabemos da importância de se ter um espaço como esse dentro da instituição.

B2: Não. Nem está incluído na minha carga horária, é militância pela causa. A escola também não recebe suporte financeiro para aplicar no NEG. A falta de suporte faz diferença. Muito mais poderia ser feito se houvesse mais respaldo e interesse para fazer o programa acontecer com mais qualidade.

A falta de suporte financeiro e a não contabilização de carga-horária, de acordo com as coordenadoras, indiscutivelmente impactam na atuação da política. Ao mesmo tempo, é possível perceber que há um esforço por parte das coordenadoras para fazer, com o que possuem ao alcance, a ação acontecer, destacamos a fala de B1: “Trabalhamos com o que já temos na escola e muita força de vontade porque sabemos da importância de se ter um espaço como esse dentro da instituição” (B1, 2022). É possível notar também que o engajamento que movimenta a atuação do núcleo parte de uma disposição pessoal, da percepção da importância da causa que justifica a existência dos NEGs: “Nem está incluído na minha carga horária, é militância pela causa [...]” (B2, 2022).

Sobre o suporte ofertado pelas secretarias responsáveis pela implementação dos NEGs, bem como sobre a qual das secretarias elas recorrem em casos de necessidades, as coordenadoras dos NEGs relatam que:

B1: A Secretaria da Mulher nos respalda quanto aos mecanismos legais e quanto à necessidade de trabalhar temas de interesse social e a Secretaria de Educação nos orienta a implantar e acompanhar de que forma isso influencia no relacionamento entre os estudantes. O suporte das secretarias vem através das formações e o material diariamente divulgado no grupo de WhatsApp. E em caso de necessidade procuro a Secretaria da Mulher.

B2: Recebemos respaldo legal e capacitações das secretarias. Além das capacitações, orientações em situações de necessidade de interferência do

Núcleo no combate ou denúncia de violências. Quando é preciso buscar fora da escola a resolução de situações, procuro a Secretaria de Educação.

B1 e B2 apontam para a percepção de um trabalho feito em parceria entre as duas secretarias, ainda, através dos seus relatos percebemos que para ambas há um efetivo suporte das duas secretarias tanto na perspectiva de legitimidade legal quanto no incentivo à implementação e oferta de capacitações para tal.

Suas falas não distinguem apenas no que tange a ideia de busca por uma das secretarias a fim de se obter suporte em caso de necessidades: enquanto B1 afirma que procura/procuraria a secretaria da mulher, B2 procura/procuraria a secretaria de educação. Esse ponto em específico nos chama a atenção, porque a partir dos relatos das representantes das secretarias sabemos que cada uma delas representa um setor específico dentro de cada secretaria para tratar dos NEG's, mas não há a organização de fato de um grupo com representantes de ambas as secretarias para que as escolas possam recorrer.

Nesse contexto, podemos inferir que os coordenadores dos NEG's, quando percebem ser necessário, acabam recorrendo a um ou a outro órgão sem haver sequer um consenso em relação a qual dos dois seria o adequado para tal. Essa questão em especial nos remete a um entrave para a efetividade da intersectorialidade. Acerca das dificuldades e possíveis soluções para manutenção dos NEG's, B1 e B2 apontam:

B1: A maior dificuldade é para inserir na carga horária do estudante em escola integral o horário para dedicarem-se às atividades. Uma solução possível seria incluir, ao menos, como disciplina eletiva questões mais voltadas às temáticas de gênero, raça, distúrbios alimentares, enfrentamento da violência.

B2: Lidar com o poder exercido pelas religiões cristãs nos jovens, nas famílias, no corpo docente e na gestão. A solução, entre os jovens, é continuar debatendo, argumentando para desconstruir conceitos e preconceitos, em relação aos familiares atrair mais a participação e com o corpo docente e gestão, o apoio das secretarias envolvidas para capacitá-los, já que a capacitação que ofertam é só para os coordenadores dos NEG's.

Novamente a questão da não contabilização de carga horária para as atividades do NEG surgem como uma problemática a ser superada. Aspectos sociais e culturais também aparecem como pontos de dificuldade.

Outro fator que nos chama a atenção está no relato de B2, pois, de acordo com a mesma, somente os coordenadores dos NEG's têm acesso às capacitações

oferecidas pelas secretarias, que têm o objetivo de aproximar os profissionais das questões de gênero, objeto de ação dos NEGs.

Pensando a realidade das comunidades escolares que são, geralmente, muito diversas, a oferta de formação específica para atuar o programa, e conseqüentemente a política, limitada a apenas um dos profissionais da escola, ao nosso ver, restringe demasiadamente o campo de possibilidades de interpretação e reestruturação do texto político a partir de um olhar mais próximo e experiente das questões próprias a serem trabalhadas nos NEGs.

➤ Culturas Profissionais

As culturas profissionais estão relacionadas às convicções, princípios, engajamento e comprometimento dos professores e a forma como eles estruturam a atuação política, se e quando o fazem.

Nessa perspectiva, primeiramente buscamos compreender aspectos como a formação inicial das professoras, tempo de atuação nas escolas em que coordenam os NEGs e como surgiu o interesse em trabalhar com as questões de gênero na escola.

B1: Pedagoga e socióloga. 8 anos como servidora e sete meses de trabalho nos núcleos. Fui coordenadora de Núcleo em outra escola e fui convidada a implantar na escola atual. O desejo de assumir a coordenação do núcleo surge pela experiência e empatia com as questões que envolvem o público e as questões de gênero que, naturalmente, surgiram na escola.

B2: Licenciatura em História. Dez anos na rede e trabalhando no núcleo há 4 anos. O interesse surgiu pela vontade de combater o bullying e as violências de Gênero que eram praticadas na escola. Sou militante dos Direitos Humanos, feminista e professora de História. O núcleo preenche o espaço que sempre me faltou, me dá oportunidade de abordagens mais completas sobre temas que são bandeiras contra o patriarcado.

Mais uma vez o relato das coordenadoras enfatiza a sua aproximação pessoal com o objeto de ação dos NEGs, essa ideia é reforçada quando as mesmas são questionadas acerca da sua percepção no que diz respeito à relevância de se ter um NEG implantado na escola, posto que as participantes relatam que:

B1: O NEG tem o objetivo de criar um ambiente de escuta e acolhimento em que os temas pertinentes ao público LGBTQIA+, a gênero e de enfrentamento à violência contra a mulher sejam tratados, debatidos e compartilhados a fim de esclarecer e conscientizar a comunidade escolar sobre o convívio social. É essencial ter um espaço como esse dentro da escola que é, naturalmente,

um local para a formação das pessoas.

B2: O NEG é necessário e fundamental para a formação do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Para além do interesse pessoal, buscamos investigar se as mesmas possuíam algum tipo de formação específica para trabalhar com a temática proposta. Anteriormente as participantes já haviam mencionado que haviam recebido uma formação das secretarias o que foi reiterado pelas mesmas, conforme podemos ver a seguir

B1: Tive formação proporcionada pela Secretaria da Mulher e secretaria de educação.

B2: Posuo especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico Sociais e Raciais, assim como recebi algumas formações sobre Gênero e Sexualidade pela Secretaria de Educação.

A fim de conhecermos a forma com que cada escola estruturou as atividades do seu NEG questionamos as coordenadoras sobre como era a dinâmica de funcionamento do NEG sob sua responsabilidade. Foram apontadas as seguintes considerações:

B1: Promoção de debates, acolhimento individual e em grupo, sugestões de leituras e filmes, divulgação de eventos e estímulos à participação independente do gênero. As reuniões acontecem uma vez por mês.

B2: Temos um encontro semanal, com temas escolhidos e debatidos. Uma vez por mês, também, temos o evento mensal que é apresentado na quadra da escola para os demais estudantes que não fazem parte dos encontros, corpo docente e funcionários. São *Slams*, peças teatrais curtas, músicas, com o objetivo de provocar a reflexão de forma lúdica.

A partir do relato das coordenadoras é possível perceber que cada escola deu ao NEG uma “roupagem” diferente, ou seja, apesar de ambos existirem com o mesmo objetivo principal a forma como cada um foi organizado, no que diz respeito às atividades, recorrência de encontros, produções e eventos é distinta, adaptada ao contexto e a dinâmica própria de cada escola e aos interesses da comunidade escolar.

➤ Contextos externos

Correspondem às perspectivas, expectativas e exigências oriundas dos

cenários e contextos políticos locais e nacionais. Nesse momento, buscamos compreender como os contextos externos, especialmente as famílias dos estudantes e comunidades vizinhas às escolas, estavam – se estavam – sendo incluídas nas atividades dos NEG's e/ou se já interferiram de alguma maneira em alguma atividade, demanda ou posicionamento dos mesmos.

Assim, questionamos as coordenadoras sobre a relação entre escola e família tendo o NEG como ponto de intercessão:

B1: Sim. Há uma relação, não muito próxima, e a escola está ciente de que haverá resistência por parte das famílias e deixa claro que a questão do respeito entre todos os membros da comunidade escolar está em primeiro lugar e por entender que trata-se de uma temática polêmica procura adequar o projeto a idade dos estudantes e característica local.

B2: Há uma carta aberta que expõe as propostas do Núcleo distribuída nos encontros família/escola no início do ano.

Os relatos das professoras nos levam a compreender que não há uma relação próxima entre escola e família, na perspectiva das ações dos NEG's, mas que as famílias estão cientes da existência dos mesmos.

Sobre possíveis conflitos ou discordâncias entre escola e família por conta dos NEG's B1 e B2 relatam:

B1: Nunca houve nenhum impedimento em forma de denúncia. Apenas posicionamentos isolados que são esclarecidos e respeitados.

B2: Sempre ficou claro para a comunidade escolar e famílias que o Núcleo está respaldado por duas secretarias de Estado, a de Educação e da Mulher. Porém, diante do contexto nacional pelo qual passamos, enquanto coordenadora sempre estive atenta para possíveis ataques.

B2 destaca a importância da legitimidade dada pelas duas secretarias para que os NEG's existam e suas ações sejam realizadas de forma respaldada dentro das escolas. Ao fazer referência ao contexto nacional, a coordenadora refere-se à escalada do conservadorismo no Brasil e em como a temática de gênero, em especial a sua presença dentro das escolas, vem sofrendo ataques e retaliações por parte das parcelas mais conservadoras da sociedade.

Entende-se, portanto, que o fato de dois órgãos estaduais estarem “por trás” da presença desse espaço de diálogo, reflexão e ações que envolvem a temática nas escolas, traz maior abertura e respaldo para que a política, através do programa, siga

sendo atuada.

Ainda em relação aos contextos externos, buscamos compreender também se havia cobranças advindas das secretarias reguladoras da política e se existia algum meio de monitoramento do andamento dos NEGs encabeçado por essas:

B1: Não há cobranças, mas sim o incentivo a continuidade das atividades do núcleo. Em relação ao monitoramento, existe um formulário disponibilizado no site da secretaria da Mulher, nele podemos colocar as informações relativas ao núcleo.

B2: Não somos cobrados e nem monitorados, acredito que em razão de o núcleo não contar como carga-horária e de não haver gratificação.

Há um contraste entre as informações declaradas pelas respondentes, enquanto B1 sinaliza a existência de um formulário de monitoramento, B2 aponta que não há um monitoramento por parte das secretarias e sinaliza que a provável razão seria o fato de o NEG não contar como carga-horária e tampouco render gratificação aos envolvidos.

Ao acessar o site da secretaria da mulher na aba que apresenta os subprogramas da política de Formação em Gênero no Ensino Formal encontramos disponível um link que nos direciona para preenchimento de um formulário de monitoramento⁶ dos NEGs. Os campos para preenchimento contam com questões que versam sobre o nome, endereço e região da escola em que está inserido o NEG, número de participantes, se está ou não em atividade, como a sec. da mulher pode ajudar com as atividades do mesmo e etc.

Ao acessar o site da secretaria da educação não foram encontrados links, documentos, arquivos ou semelhantes que apontassem para algum sistema de monitoramento acerca dos NEGs.

Em relação às comunidades vizinhas e à participação na dinâmica escolar, buscamos compreender se, de maneira geral, havia a presença destas nas atividades realizadas nas instituições:

B1: Não é comum que a comunidade participe, acontece esporadicamente.

B2: Não percebo uma aproximação significativa da comunidade com as atividades da escola, os familiares, caso morem perto, as vezes participam.

6

Disponível em:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDxytc9X0tUhCUoAILFdM8hRh1hguzotGQp9A3ORLzRWAmzA/viewform>. Acesso em:

Os relatos de B1 e B2 revelam que de forma geral as comunidades vizinhas não estão inseridas nas atividades da escola. Em especial, sobre o alcance das ações do NEG em relação à comunidade escolar e também a comunidade circunvizinha:

B1: A mensagem é passada para a comunidade escolar a cada evento e no dia a dia com o empoderamento das mulheres e o acolhimento a todos. Há planos para isso [alcance da comunidade]. Gradativamente estamos inserindo a comunidade do entorno nas atividades da escola.

B2: Toda a comunidade escolar participa, provocada pelo evento mensal direcionado a toda a escola, nele, uma vez por mês, é levado um tema para reflexão. Ainda não há participação da comunidade ao entorno, com exceção dos familiares dos estudantes que moram perto.

No que tange ao alcance da comunidade das redondezas não há uma exceção, as ações dos NEGs também não ultrapassam os limites da escola no sentido de alcançar outros indivíduos que não estejam diretamente dentro do espaço escolar.

Em relação ao alcance da comunidade escolar como um todo, de acordo com o relato de B1, podemos inferir que a temática é trabalhada com a comunidade, mas que não há um cronograma ou eventos específicos para tal, já B2 relata haver um cronograma de atividade mensal que envolve a comunidade escolar. Mais uma vez é possível observar que cada NEG, suas demandas, atividades e cronograma é estruturado da maneira que melhor se adequa a realidade, vontade e possibilidade dos que os organizam e do ambiente de sua implementação.

Trabalhados os contextos elaborados por Ball e colaboradores (2016) como categorias de análise, achamos pertinente a criação de uma categoria extra a fim de investigarmos as percepções das coordenadoras sobre a presença do núcleo e a dinâmica escolar em razão dele.

- Impressões das coordenadoras sobre a presença do NEG e as vivências dos estudantes

Num primeiro momento buscamos identificar em média o quantitativo de membros participantes do NEG, as coordenadoras relataram o seguinte:

B1: Não sei informar o total de alunos. A participação no núcleo é de livre demanda, mas conseguimos envolver mais ativamente os estudantes protagonistas e os que se sentem à vontade para compartilhar experiências pessoais de enfrentamento com depoimentos.

B2: A instituição tem em média 400 estudantes, apenas 40 participam dos encontros, são denominados de agentes transformadores sociais.

De acordo com os apontamentos podemos inferir que na EREM 1, coordenada por B1, os estudantes atuantes no grupo são os que se sentem confortáveis para trazer relatos pessoais, não há uma perspectiva de captar recorrentemente os membros, o que fica enfatizado quando a mesma relata que a participação é de “livre demanda”, o NEG da instituição está aberto para aqueles que se sentirem aptos/desejosos de participar.

O relato de B2, ao denominar os participantes de “agentes transformadores sociais” transmite a ideia de que esses estão efetivamente com a “missão” de transformar o meio em que estão, ideia que é ratificada quando a mesma afirma que esses “falam diretamente aos seus pares sobre como é o perfil da escola: antissexista, antirracista e anti-lgbtfóbica” (B2, 2022).

Questionadas acerca das suas percepções no que diz respeito a possíveis mudanças na comunidade escolar em razão da presença dos núcleos as coordenadoras pontuaram que:

B1: Houve maior participação dos estudantes que se sentiam menos acolhidos; valorização da figura feminina; combate à rivalidade; cumprimento da política pública que atende o tema da pobreza menstrual com esclarecimento e entrega dos absorventes.

B2: O ambiente escolar mudou, os agentes do Núcleo falam diretamente aos seus pares sobre como é o perfil da escola: antissexista, antirracista e anti-lgbtfóbica. Passa a ser inadmissível comportamentos que reproduzem o machismo estrutural. Muito embora a população estudantil é renovada anualmente e esse trabalho reiniciado.

Para B1 e B2 a presença dos NEGs nas instituições trouxe mudanças positivas no que tange a valorização da figura da mulher, o combate ao sexismo e ao machismo estrutural. Logo, na perspectiva das coordenadoras, os NEGs têm conseguido alcançar alguns dos objetivos que justificam a sua implementação nas escolas. Destacamos no relato de B2 a ideia de rotatividade do público estudantil, visto que todos os anos estudantes formandos saem das escolas enquanto novos alunos entram na instituição, e a importância da continuidade da ação para que os novos ingressantes tenham também acesso a esse espaço de formação, crítica e reflexão acerca da temática de gênero.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho está cheio de pontas soltas, omissões e pistas falsas. Ele se encontra pontuado por 'mases' e 'talvezes', por evitações e perplexidades consideráveis. Ele se apresenta desordenado e, por vezes, frustrante e nem sempre temos conseguido escrever o que estávamos tentando pensar (Ball, Maguire; Braun, 2016, p.32-33).

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa interessada em investigar os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, um subprograma da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção Do Conhecimento, na Cultura e nos Esportes, implementados em Escolas Estaduais de Pernambuco que fossem escolas de referência e estivessem situadas na região metropolitana de Recife.

Utilizando como lente de análise os aspectos da intersetorialidade como modelo de gestão e a atuação da política, trata-se de uma pesquisa exploratória dada a incipiente participação de voluntários como público estudado.

A questão que orientou esse trabalho: "Como as Escolas de Referência em Ensino Médio da região metropolitana do Recife têm atuado a política intersetorial de gênero e educação a partir da estruturação dos NEG's?" nos encaminhou para a utilização de duas concepções teóricas distintas que se entrelaçaram durante todo esse percurso.

Em outras palavras, considerando a estruturação do objeto pesquisado, nossa questão norteadora e o desejo de nos aproximarmos dele da forma mais concreta possível, optamos por utilizar a estratégia de teorização combinada. Dessa forma utilizamos como base do nosso referencial teórico estudos que versavam sobre a intersetorialidade (Carvalho, 2015; Pires, 2016; Abreu, 2017) e sobre a Teoria da atuação (Ball, Maguire; Braun, 2016; Mainardes, 2018).

Nossas hipóteses eram que

1. A concretização do modelo de gestão intersetorial não corresponde ao ideal pensado para a efetivação do mesmo, devido ao histórico centralizador e burocrático do modelo de gestão brasileiro, às distintas naturezas das secretarias, entre outros fatores. Acreditamos também que serão encontradas estruturações hierárquicas nessa articulação.

2. Em encontro ao que propõe a teoria da atuação, cada núcleo pesquisado terá dado ao texto político uma interpretação própria em razão dos diferentes contextos que atravessam as escolas o que possibilitará perceber diferentes faces de uma mesma ação em movimento.

Nossas hipóteses se confirmaram e o trajeto percorrido nos trouxe ainda mais questionamentos, mas nos trouxe também algumas respostas. Os questionamentos seguem nos movimentando, nos fazendo refletir sobre as ausências, as discrepâncias e os “por quês?”. Como sinalizou Ball e colaboradores (2016), e concordamos inteiramente, são muitas pontas soltas, “mases” e “talvezes”.

O estudo da perspectiva da intersectorialidade das políticas nos possibilitou perceber como a junção de dois ou mais setores a fim de efetivar uma política pública, quando bem estruturada, possibilita que as necessidades da sociedade sejam percebidas e trabalhadas de forma integral o que deve proporcionar uma gama de respostas mais assertivas, eficientes e eficazes.

Também podemos perceber que esse modelo de gestão não é simples nem simplista, sua aplicação encontra muitos entraves dentre os quais podemos destacar, por exemplo, a tradição burocrática centralizadora do Brasil, a hierarquização entre setores, o distanciamento geográfico, que se materializa em um afastamento também de funções ou afastamentos ideológicos, e a perspectiva, equivocada, dos responsáveis pelas políticas intersectoriais de que essas devem ser colocadas em prática a partir de um regime de ajuda e colaboração e não de parceria responsabilizada.

A utilização da Teoria da Atuação nos aproxima da perspectiva de Ball e colaboradores (2016), em que esses defendem que as políticas não são simplesmente implementadas, numa espécie de “copiou e colou”, mas sim que os textos políticos são construídos e quando chegam às escolas são interpretados e reconstruídos, a partir dos muitos contextos que atravessam esses ambientes, pelos agentes responsáveis por efetivar essas políticas. Os sujeitos são, simultaneamente, ativos e passivos frente à política.

Os agentes encaminham o que os autores vão chamar de atuação, que é justamente o ato de efetivar, colocar em prática a política. Dessa forma é possível pensar, por exemplo, em uma mesma política sendo (re)organizada e atuada de diferentes maneiras, adaptada ao meio em que foi implementada. Para Ball, Maguire

e Braun (2016), os atores realizam o possível diante dos limites impostos e dos recursos disponíveis nas escolas.

A fim de atender ao nosso objetivo geral de investigar como as escolas de Referência em Ensino Médio têm atuado a política intersetorial de gênero e educação, materializada nos NEGs, desenvolvemos dois objetivos específicos e as considerações aqui expostas se encaminharão com o intuito de expor nossas impressões acerca dos dados coletados que buscaram atender a cada um deles.

Antes de apresentar nossas considerações sobre os dados presentes é preciso falar sobre as ausências, as lacunas, e essas são muitas. Há disponível para acesso pouquíssimos dados referentes aos Núcleos e à própria política que os detêm. Apesar de o programa já acontecer há 12 anos não há dados oficiais suficientes que sirvam de maneira robusta para fundamentar nossas análises.

Quando questionadas sobre o porquê da escassez de dados, passado tanto tempo do início da política, as representantes das secretarias apontaram a falta de verba como causa.

Outra lacuna se manifesta no desejo, ou melhor, na falta dele, do público alvo em participar dessa pesquisa. Diversas vezes precisamos revisitar nosso projeto, nosso cronograma e nossas possibilidades porque as recusas e os mais diversos empecilhos se colocaram em nosso percurso.

Ao analisar os relatos das coordenadoras que aceitaram participar da pesquisa, percebemos que há uma frustração com a não valorização, no sentido de remuneração e contabilização de carga horária, do trabalho dessas na atuação da política. Do nosso ponto de vista, essa pode ser uma das razões para que poucas pessoas se voluntariassem a participar dessa pesquisa.

Acerca das nossas considerações em relação a nossa investigação sobre os mecanismos e instrumentos que articulam a intersetorialidade para a estruturação dos NEGs foi possível identificar a partir dos relatos das participantes que a ideia de intersetorialidade por elas concebida é robusta e dialoga com as apontadas por pesquisadores da área: a intersetorialidade é uma conexão entre as políticas públicas que se dá por meio do desenvolvimento de ações firmadas através de cooperações firmadas entre setores distintos, esse modelo de gestão possibilita a efetuação de ações integradas (Cavalcanti, Batista, Silva, 2013; Mota, 2013; Farias *et al.*, 2016).

Quando questionadas acerca da articulação para a implementação dos NEGs nas escolas as respostas das participantes divergiram: enquanto uma aponta que o

processo se dá após um pedido feito na secretaria da educação por parte da escola interessada em ter um NEG, a outra relata haver um processo de mapeamento das escolas que irão receber o NEG feito em conjunto pelas duas secretarias e a partir daí as gestões escolares são informadas sobre o programa.

Diante da divergência de informações procuramos nos sites oficiais das secretarias alusão ao processo de implementação dos NEG's nas escolas. O site da secretaria estadual da mulher de Pernambuco sinaliza que há um mapeamento das escolas para que estas recebam a implementação dos núcleos, mas não faz alusão à participação da secretaria da Educação nesse processo. No site da secretaria da educação não encontramos nenhum dado referente a esse processo. Esse ponto de discordância, em especial, nos chamou bastante atenção visto que o processo de implementação é o primeiro passo para que a política possa acontecer na prática, e, nesse caso, as duas secretarias responsáveis por esse processo não convergem quanto a forma como ele se dá.

Um outro aspecto fundamental para a concretização da intersectorialidade é a dinâmica de interação entre os órgãos para a tomada das decisões. Nesse ponto as participantes concordaram, afirmando que a tomada de decisões acerca das ações a serem efetuadas são decididas em conjunto e que há reuniões mensais para a discussão das demandas. Contudo, ainda assim, quando questionadas acerca das dificuldades por elas percebidas para a efetividade desse modelo de gestão, uma delas destacou que há dificuldade na comunicação e que essa se dá especialmente em razão do distanciamento geográfico entre os setores.

Outro ponto que merece destaque é a percepção das respondentes em relação à hierarquização entre os setores. Foi possível observar que as participantes buscavam não responder diretamente se havia ou não uma relação de hierarquia entre as secretarias, mas, ao mesmo tempo, acabavam por pontuar elementos que trariam uma relevância maior para a secretaria a qual cada uma está vinculada.

No questionário aplicado às coordenadoras dos NEG's, B1 e B2, consideramos pertinente perguntar a quem elas recorriam caso fosse necessário resolver alguma questão relativa ao NEG, uma delas respondeu que recorria a secretaria da mulher e outra que procurava a secretaria da educação, ou seja, na perspectiva das pessoas responsáveis por atuar a política também há uma separação entre os órgãos no que tange ao suporte às escolas e não há consenso entre as mesmas sobre a qual deles recorrer.

Destacamos também que ambas buscavam reforçar a ideia de trabalho conjunto, contudo, em um dos relatos uma das participantes vai se referir a esse trabalho em conjunto como sendo uma dinâmica de ajuda em que uma secretária vai auxiliar a outra. Badaró (2013) aponta essa ótica de trabalho em conjunto como auxílio ou ajuda como um entrave na prática intersetorial, já que essa deveria ser percebida como uma responsabilidade comum e não como uma relação de solidariedade.

O relato mais significativo, do nosso ponto de vista, é aquele em que uma das participantes afirma que sempre haverá prevalência, ou seja, mais poder de decisão de um dos setores, a depender do assunto a ser tratado, porque cada um atende a uma especificidade.

Apesar de os membros das secretarias apresentarem no discurso conhecimento acerca da ideia que define uma gestão intersetorial de maneira satisfatória, ao relatar as dinâmicas da relação entre secretarias fica evidente a crença de cada uma de que sua secretaria tem mais aspectos que justifiquem algum tipo de prevalência.

Percebemos também que quando se fala em maior poder de decisão, em razão de cada uma ter uma especificidade, não há a percepção do objeto de ação das secretarias de forma integral, ou seja, repete-se a perspectiva de sedimentação comum aos modelos de gestão centralizados.

Dessa forma, ao investigar os mecanismos de articulação da política intersetorial que orientam a estruturação dos Núcleos de Estudos de Gênero nas EREMs da Região Metropolitana de Recife (RMR) e a partir da análise acerca dos resultados obtidos e dos estudos relacionados podemos compreender que a nossa hipótese inicial de que a intersetorialidade seria vivenciada de forma insuficiente e de que seriam encontradas hierarquizações entre os setores foi confirmada.

Acerca dos mecanismos e estratégias atuadas pelas escolas investigadas na estruturação e funcionamento dos NEG, nossa hipótese também foi confirmada: pudemos observar faces diferentes para uma mesma política em movimento.

Num primeiro momento apresentamos alguns dados acerca da localidade, da média de alunos matriculados por turma e salientamos que as escolas têm como público principal os filhos do proletariado. Buscamos identificar também se havia anteriormente à implementação dos NEG atividades do mesmo nicho nas escolas analisadas, somente em uma das escolas havia atividades anteriores no mesmo nicho das dos núcleos.

Em relação à infraestrutura, tanto os aspectos físicos de instalações gerais e educacionais indicam que as escolas possuem espaço satisfatório para a realização das atividades do NEG, o que foi reiterado pelas coordenadoras que afirmam ter espaço específico para que os encontros dos NEGs aconteçam. No que tange ao capital humano, ambas afirmaram que as gestões são participativas, cada uma a seu modo, e que contribuem para que as ações dos NEGs aconteçam. Em relação à participação dos demais professores, uma das respondentes destaca que os professores reforçam os temas em sala de aula e que alguns comparecem nas reuniões, a outra respondente destaca que poucos participam reforçando o tema em assuntos transversais durante suas disciplinas.

Um ponto que merece nossa atenção está relacionado à ausência do Estado no que concerne a distribuição de verba para a efetivação do NEG. Fato que é relatado por ambas coordenadoras. Uma das coordenadoras pontua que trabalham com os materiais que já possuem, além de muita força de vontade por saber da importância desse espaço dentro da escola, a outra destaca que a falta desse suporte faz diferença, posto que se houvesse mais respaldo nesse sentido o NEG seria efetivado com muito mais qualidade. Diante do exposto, entendemos que essa ausência interfere diretamente no processo de atuação da política.

Acerca da dinâmica dos NEGs, que aponta como efetivamente cada escola atuou a política, percebemos que as diferenças vão desde a recorrência dos encontros, uma tem encontros semanais e a outra encontros mensais, até a escolha dos materiais trabalhados, um conta com leituras e filmes, o outro com rodas de debate, produção de peças teatrais, trabalho com músicas e um evento mensal que abarca toda a comunidade escolar. Outro ponto relevante é que em uma das escolas o NEG recebeu da gestão uma hora-aula semanal fixa para que as atividades possam ocorrer.

Destaca-se também no relato das coordenadoras que em um dos NEGs a participação acontece de forma espontânea, daqueles que sentem confortáveis para tal, no outro há uma atuação dos estudantes participantes, chamados agentes transformadores sociais, no sentido de informar aos demais colegas acerca do perfil da escola em relação às questões de raça, gênero e sexualidade.

Para além da categorização a partir dos contextos formulados por Ball e colaboradores (2016), criamos uma categoria extra a fim de investigar a percepção das coordenadoras acerca de prováveis mudanças na comunidade escolar e segundo

os seus relatos foi possível inferirmos que ambas percebem que a presença do mesmo suscitou mudanças positivas no que diz respeito ao combate ao machismo, à valorização da figura feminina e ao acolhimento dos estudantes que se sentiam à parte. Sob essa perspectiva podemos empreender que o objetivo geral estipulado para os NEG's tem se concretizado.

Ao analisar o processo de atuação das EREMs da RMR na estruturação e funcionamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e compararmos os relatos sobre a dinâmica dos NEG's com os objetivos gerais e específicos presentes no texto político que orientam a sua implementação, acima citados, é possível perceber que, não apenas cada NEG foi organizado conforme os contextos de cada escola e as subjetividades da sua coordenadora, como alguns pontos do texto político foram priorizados em detrimento de outros que não parecem sequer estar no corpo da atuação da política.

Diante do exposto, e da confirmação das hipóteses aqui levantadas, podemos inferir que os dados analisados na presente pesquisa corroboram com as considerações indicadas por outros estudiosos das temáticas aqui abordadas, tanto na perspectiva da intersectorialidade (Abreu, 2017; Badaró, 2013; Brevilheri, 2016; Carvalho, 2015; Correia, 2016; Dias, 2016; Flisch, 2017; Franceschini, 2019; Henrique, 2014; Pauli, 2007; Ribeiro, 2018; Santana, 2008; Santaiana, 2015; Tano, 2017; Tumelero, 2015) quanto na perspectiva da teoria da atuação (Pavezi, 2018; Aguilar Júnior, 2019; Lepke, 2019; Campos, 2020; Manfio, 2021; Silveira, 2021; Trombetta, 2022).

Dessa forma foi possível apreendermos, no que tange à intersectorialidade, que apesar de a noção “bruta” da concepção ser amplamente conhecida pelos sujeitos e os mesmos salientarem sua enorme relevância, há uma grande dificuldade em minar as hierarquizações e concentrações, ainda típicas, da forma de gestão pública brasileira.

Acerca da atuação da política observamos como cada instituição encontrou a sua própria forma de colocar o texto político em prática, considerando tanto as subjetividades das coordenadoras – responsáveis primárias pela ação política – quanto as condições próprias do local, da infraestrutura, dos recursos humanos e financeiros, da disponibilidade temporal e outros, em que estavam inseridas. Assim, os dados encontrados vão ao encontro da teoria defendida por Ball e colaboradores (2016).

Ademais, salientamos novamente o caráter exploratório dos dados e análises e resultados aqui encaminhados e a perspectiva de ampliarmos os mesmos em estudos posteriores.

Oportunamente, destacamos a enorme dedicação e vontade por parte das coordenadoras, de acordo com seus relatos, para fazer a política acontecer, posto que as mesmas não recebem bonificação ou contabilização de carga horária pela dedicação às atividades do NEG.

Foi possível perceber nos relatos de todas as participantes dessa pesquisa que as mesmas se referem aos NEGs com muito carinho, reiteram constantemente a importância desse espaço de produção e disseminação de conhecimento acerca de gênero dentro das escolas, tendo em vista, especialmente, a tentativa do avanço do conservadorismo no Brasil sobre a educação.

Compreendemos também que as lacunas da presença do Estado e da efetividade da intersetorialidade são entraves para a atuação da política que, no entanto, não chegam a impedir que a mesma aconteça, o que, ao nosso ver, pode estar relacionado com a relevância que as coordenadoras atribuem à presença dos NEGs nas instituições.

Por último, destacamos que esse trabalho não tem fim em si próprio. Suas pontas soltas, suas omissões, suas pistas falsas, assim como os “mases” e “talvezes” (Ball; Maguire; Braun, 2016) são um convite. Um convite à continuidade, ao desejo de fazer perguntas e de descobrir respostas, mais do que isso, um convite à pesquisa, especialmente, um convite à pesquisa em educação, pois acreditamos, em acordo com Freire (2000), que ainda que a educação sozinha não seja capaz de mudar a sociedade, sem ela, contudo, a sociedade não muda.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. C. **A intersectorialidade como estratégia técnica e política da Organização Mundial da Saúde e do Banco Mundial**. f.294 Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- AGUILAR JÚNIOR, C. A. **Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói**. f.293 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- ALVAREZ, T.; VIEIRA, C. C.; OSTROUCH-KAMINSKA, J. Gênero, educação e cidadania: que agenda para a investigação científica e para o ensino e a formação?. **Ex aequo**, Lisboa, v. 36, p. 9-22, 2017.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p.1-18, 2006.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BADARÓ, L. S. **Gestão compartilhada entre níveis de governo, intersectorialidade e controle social: reflexões a partir do Projovem Urbano de Campos de Goytacazes**. f.244 Tese (Doutorado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas, atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, E. F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Educativa: instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais**.1998 [boletim informativo da internet]; acesso em 12 junho de 2023. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BICHR, R.; OLIVEIRA, M. C.; CANATO, P. Para além da transferência de renda? Limites e possibilidades na articulação intersectorial de políticas sociais. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, v. 26, p. 81-102, 2016.

BRASIL. **Resultados do Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: jan. 2023.

BREVILHERI, E. C. L. **A intersetorialidade na gestão das políticas de saúde e assistência social em municípios da região norte do estado do Paraná**. f.232 Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CAMPOS, M. I. F. **PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, R. N. **A complexa produção da intersetorialidade no campo da saúde mental**. f.463 Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CAVALCANTI, P. B.; BATISTA, K. G. S; SILVA, L. R. A estratégia da intersetorialidade como mecanismo de articulação nas ações de saúde e assistência social no município de Cajazeiras-PB. *In: Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Intersectorialidade e Famílias, I*, 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: PUC/RS, 2013, p. 1-9.

CKAGNAZAROFF, I. B.; MOTA, N. R. Considerações sobre a relação entre descentralização e intersectorialidade como estratégias de modernização de prefeituras municipais. **Revista E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 23-41, 2003.

CORREIA, M. V. G. **Diálogo intersectorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo**. f.231 Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CUNHA, D. F. D.; ARAÚJO, C. C. S. N. D. D. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 3, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral-em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes>. Acesso em 20 de maio de 2023:

CUNILL-GRAU, N. La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. **Gestion y Política Pública**, v. 23, n. 1 p. 5-46, 2014.

CUSTÓDIO, A. V.; SILVA, C. R. C. da. A intersectorialidade nas políticas sociais públicas. *In: Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, XI*, 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2015, p. 1-18.

DIAS, P. C. **Convergência de ações para o espaço escolar**: articulação entre saúde e educação na construção de estratégias intersetoriais de prevenção e controle do sobrepeso e obesidade em Niterói. f.223 Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

DUTRA, P. F. D. V. **Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021**. f.298 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021

FARIAS, I. C. V. de *et al.* Análise da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, p. 261-267, 2016.

FERREIRA, G. G. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. **Lutas sociais**, v. 20, n. 36, p. 166-178, 2016.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de. Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 1, p. 35-50, 2019.

FLISH, T. M. P.; PIMENTA, D. N.; SCHALL, V. T. **Intersectorialidade, Educação em Saúde e dengue**: múltiplos olhares do Setor Saúde e do Setor Educação. f.216 Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCESCHINI, M. C. T. **A construção da intersectorialidade**: o caso da Rede Intersetorial Guarulhos Cidade que Protege. f.398 Tese (Doutorado em Saúde Global e Sustentabilidade) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HENRIQUE, F. **Intersectorialidade na implementação de programas da área de Segurança Alimentar e Nutricional**: um estudo sobre arranjos institucionais em municípios de pequeno porte do estado da Bahia. f.201 Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016

HOJAS, V. F. Pesquisar escolas: “abordagem do ciclo de políticas” e “teoria da atuação política” em discussão. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 301-313, 2019.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEPKE, S. **O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul**: políticas educacionais na perspectiva da inclusão. f.161 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

LOPES, A. C. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra?. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 12, n. 16, p. 1-19 2018.

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

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, 2009.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MANFIO, A. **Planos municipais de Educação**: a atuação de Conselhos Municipais de Educação de Assis-SP e região. f.126 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

MARQUES, L. R.; ANDRADE, E. F. de; AZEVEDO, J. M. L. de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 55-71, 2017.

PASTORINI, A.; FARIA, G. G. As políticas públicas e o avanço do conservadorismo no Brasil: protagonistas e estratégias. **Revista de Trabajo Social**, n. 23, p. 5-22, 2020.

PAULI, L. T. S. **A integralidade das ações em saúde e a intersetorialidade municipal**. f.211 Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAVEZI, M. **Políticas de educação especial no estado de Alagoas**. f.222 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PERNAMBUCO. **Anuário Biênio da Secretaria da Mulher**. Secretaria da Mulher. Pernambuco, 2021-2022. Disponível em: <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/anuarios>. Acesso em: 04 mai. 2023.

PERNAMBUCO. Anuário da Secretaria da Mulher. **Revista 8 de Março**, ano 14, Secretaria da Mulher. Pernambuco, 2020. Disponível em: <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/anuarios>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PERNAMBUCO. **GRE Recife Norte e Recife Sul recebem formação dos núcleos de estudo de gênero**. Secretaria de Educação e Esportes. 2017. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3493>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PERNAMBUCO. **Histórico dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher**. Não publicado, disponibilizado pela Secretaria da Mulher, 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral. Recife, PE: Diário Oficial de Pernambuco, 2008.

PERNAMBUCO. Anuário da Secretaria da Mulher. **Revista 8 de Março**, ano 6, Secretaria da Mulher. Pernambuco, 2012. Disponível em: http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=6fe79c51-7de3-4791-b45d-d642bcdde18f&groupId=30863. Acesso em: 15 jan. 2024.

PERNAMBUCO. Mais núcleos de estudos de gênero nas escolas da região metropolitana. **Secretaria de Educação e Esportes**, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3188>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PERNAMBUCO. Pernambuco se destaca em escolas com Núcleos de Formação em Gênero. **Blog de Notícias**, 2015. Disponível em: <http://www.pe.gov.br/mobile/blog/2015/09/03/pernambuco-se-destaca-em-escolas-com-nucleos-de-formacao-de-genero/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PIRES, R. Intersetorialidade, arranjos institucionais e instrumentos da ação pública. *In*: MACEDO, J. M.; XEREZ, F. H. S.; LOFRANO, R. (Orgs.). **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**: intersectorialidade nas políticas sociais: perspectivas a partir do Programa Bolsa Família. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2016. p. 67-80.

RIBEIRO, S. M. **O processo de construção do Plano de Segurança Alimentar e Nutricional no município de São Paulo/SP**: participação e intersectorialidade na elaboração de uma política pública local promotora de saúde. f.254 Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RODRIGUES, W, C. *et al.* **Metodologia científica**. Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, Instituto Superior de Tecnologia Paracambi, 2007.

SANTAIANA, R. D. S. **Educação Integral no Brasil**: a emergência do dispositivo de intersectorialidade. f.190 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTANA, P. R. de. **O Programa Saúde da Família e as ações intersectoriais**: potencial e limites. f. 152. Tese (Doutorado em Nutrição) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, R. G. E. **Núcleos de Estudos de Gênero e enfrentamento da violência contra a mulher**: análise de sua institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco. f.75. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

SILVEIRA, S. R. B. “**Tempos de aprender**”: adesões e resistências ao Programa de Correção de Fluxo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG. f. 248. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

SOUZA, M de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018.

TANO, B. L. **A constituição de ações intersetoriais de atenção às crianças e adolescentes em sofrimento psíquico**. f.260. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

THIESSEN, J. D. S.; GOMES, R. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, p. 1-4, 2016.

TROMBETTA, D. **A resolução CNE/CP nº 02/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais**. f.246. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

TUMELERO, S. M. **Estado, produção do espaço e intersetorialidade**: crítica e criação na implementação de políticas públicas. f.399. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA REPRESENTANTES DA SECRETARIA DA MULHER E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

1- A qual secretaria você está/estava vinculado (a) quando participou do processo de implementação dos núcleos?

- () Secretaria da Mulher
- () Secretaria da Educação

2 - Como você definiria o programa de implementação dos núcleos de estudos de gênero?

3 - Qual o papel da secretaria, a qual você está/estava vinculado (a), na implementação/funcionamento dos núcleos?

4 - Qual a sua participação no processo de implementação/ funcionamento dos Núcleos de Estudos de Gênero?

5 - Para a implementação e funcionamento dos núcleos, há uma ação conjunta da SEC Mulher e da SEC Educação, nesse sentido, como acontece a interação entre as secretarias para discussão de demandas?

6 - Quando há pautas a serem decididas, como funciona o processo de tomada de decisões?

7 - Em caso de divergência a orientação de qual secretaria prevalece? ()
Secretaria da Mulher

- () Secretaria da Educação
- () Não sei/não quero responder

8 - Os núcleos estão presentes efetivamente nas escolas e são coordenados por professores, um âmbito da Secretaria da Educação por assim dizer. Nessa perspectiva você considera que há mais esforços para efetividade do programa por parte da Secretaria da Educação do que pela Secretaria da Mulher?

9 - Na sua opinião, se a secretaria a qual você está/estava vinculado (a) não fizesse parte da articulação dos núcleos haveria algum tipo de prejuízo para o andamento dessa ação? Caso sim, qual?

10 - Qual tem sido, ou foi, a maior dificuldade da parceria firmada entre as secretarias?

11 - Se fosse possível, o que você mudaria nesse processo de parceria?

12 - Com as suas palavras, como você definiria a relação das secretarias na articulação dos núcleos?

13 - Há uma série de objetivos propostos à implementação dos núcleos nas escolas, como é feito o acompanhamento para o conhecimento do alcance ou não desses objetivos?

14 - Os núcleos têm mais de uma década de funcionamento, mas há poucos dados disponíveis sobre eles, o que justifica essa ausência de dados?

15 - Os núcleos recebem algum tipo de financiamento? Caso sim, como é feito o direcionamento?

16 - Há algum tipo de benefício ou gratificação para os membros das secretarias envolvidas no processo de implementação/efetivação dos núcleos? E para os professores responsáveis pela coordenação dos núcleos, há alguma bonificação/gratificação?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DOS NEGs

1 - A qual instituição você está/estava vinculado enquanto atua/atuava como coordenador (a) de Núcleo de Estudos de Gênero?

2 - Qual a sua formação inicial?

3 - Há quanto tempo está vinculado (a) como professor(a) na escola em que coordena o Núcleo de Estudos de Gênero?

4 - Como surgiu o seu interesse em trabalhar com as questões de gênero na escola?

5 - Como você ficou sabendo da existência do programa de implementação dos Núcleos de Estudos de Gênero?

6 - Antes da implementação do núcleo já havia na escola alguma outra ação que tratasse dessas temáticas? Qual?

7 - Como você definiria o objetivo de se ter um Núcleo de Estudo de Gênero dentro de uma escola?

8 - A coordenação de um Núcleo de Gênero se dá de forma voluntária, como surgiu o seu interesse em assumir esse posto?

9 - Você recebe alguma remuneração, gratificação ou bonificação de qualquer tipo para atuar como coordenador (a) do núcleo?

10 - Você já tinha ou recebeu alguma capacitação específica na área de gênero?

11 - A gestão escolar participou da implementação do núcleo? Caso sim, como?

12 - A gestão participa do desenvolvimento dos núcleos no dia a dia? Caso sim, como?

13 – Os demais professores participam das atividades do núcleo? Caso sim, como?

14 - Onde acontecem as atividades do núcleo? Há alguma sala ou espaço específico?

15 - Geralmente, quais são as atividades desenvolvidas no núcleo?

16 – Você saberia informar o número, em média, de alunos da instituição?

17 - Quantos alunos participam ativamente/com maior frequência dos núcleos?

18 - As atividades do núcleo geralmente conseguem alcançar a comunidade escolar de maneira geral ou ficam mais restritas àqueles que participam ativamente/frequentemente?

19 - Já houve aproximação da comunidade dos arredores da escola com alguma atividade do núcleo?

20 - As demais atividades da escola, como eventos, feiras, etc., costumam alcançar a comunidade dos arredores da escola?

21 - A instituição está ciente da posição dos pais e responsáveis em relação a existência do núcleo e das atividades desenvolvidas nele?

22 - Considerando o contexto político atual onde muito se fala em “ideologia de gênero”, já houve alguma interferência interna ou externa à instituição que buscou criticar ou até impedir atividades do núcleo tendo essa “ideologia” como justificativa? Em caso de resposta positiva, como a escola lidou com essa adversidade?

23 - A escola recebe algum tipo de suporte financeiro para aplicar na estruturação dos núcleos?

24 - Os núcleos de estudos de gênero são frutos de uma parceria entre a secretaria da mulher e secretaria da educação, você conseguiria apontar qual o papel de cada secretaria nesse processo?

25 - Enquanto coordenador (a) do núcleo você recebe suporte de alguma natureza das secretarias para exercer essa função?

26 - Em caso do surgimento de alguma questão relativa ao núcleo que exija um suporte mais específico a qual das secretarias envolvidas na implementação do núcleo você costuma recorrer? Por quê?

27 – Há alguma cobrança ou monitoramento por parte das secretarias em relação aos NEGs?

28 - Em relação aos estudantes, você poderia apontar, no seu ponto de vista, alguns dos principais efeitos da existência do núcleo na escola?

29 - Em relação a coordenar o núcleo, quais as principais dificuldades que você apontaria?

30 - Na sua opinião, quais as formas de eliminar ou diminuir essas dificuldades?

ANEXO 1 – ARQUIVO NÃO PUBLICADO CEDIDO PELA SECRETARIA DA MULHER



GERÊNCIA DE FORMAÇÃO EM GÊNERO

Histórico dos núcleos

A Secretaria da Mulher de Pernambuco criada pela Lei nº 13.205 de 19 de janeiro de 2007, tem como missão promover os direitos das mulheres em todo Estado de Pernambuco, e o objetivo de formular, desenvolver, articular, coordenar, apoiar e monitorar políticas públicas para promover a melhoria das condições de vida das mulheres.

Por isso a Secretaria da Mulher de Pernambuco desde o início de sua criação compreende que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade pautada nas relações de igualdade entre os gêneros.

Para o desenvolvimento desse eixo a SecMulher, criou a Coordenadoria, antes era uma ação de educação ligada a Gerência de Programas e Ações Temáticas (GEPAT), depois passou a ser um Núcleo ligado ao Gabinete e atualmente, Gerência de Formação em Gênero, trabalhando a política de *Formação em Gênero e apoio às mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes*, contribuindo com aspectos teórico-metodológico que focalizam as questões de gênero e sua interface com raça, etnia e sua relação com educação, numa perspectiva interdisciplinar e transversal, atendendo aos seguintes objetivos: fortalecer a formação em gênero; assessorar a implantação de Núcleos; monitorar as ações de formação promovidas pelas diferentes áreas da SecMulher; organizar publicações; produzir e sistematizar materiais pedagógicos de apoio às atividades de formação em gênero.

A Gerência segue as diretrizes da SecMulher e atua nas Regiões de Desenvolvimento do Estado, promovendo a implantação e fortalecimento dos Núcleos, validando a política de promoção da igualdade entre homens e mulheres, visando a prevenção, o enfrentamento da violência doméstica e sexista e o fortalecimento da Lei Maria da Penha.

Objetivando promover a inserção dos estudos e formação em gênero nos espaços de educação formal no ensino médio e superior, os Núcleos são unidades promotoras de ações de formação, pesquisa e extensão, com a finalidade do desenvolvimento de práticas comprometidas com a transformação social, a partir da promoção dos direitos da mulher e da igualdade entre os sexos.

Ainda no ano de 2007 a SecMulher lançou o Prêmio Naíde Teodósio de estudos de gênero, que premia estudantes de graduação, de ensino médio e professoras e professores de Ensino Médio. O prêmio é lançado anualmente, e a Secretaria compreende que as ações de Gênero precisam ser discutidas no cotidiano da educação formal.

Partindo desse entendimento em 2009 a SecMulher firmou parceria com a Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, para implantação de um Núcleo de Gênero, logo em seguida a Facol em Vitória de Santo Antão e a Faculdade Santa Helena em Recife também implantaram núcleo, a partir daí até o primeiro semestre de 2011 só havia grupos de estudos de gênero em IES. A primeira Secretária da Mulher Cristina Buarque, pensou em criar os núcleos, com o intuito que as reflexões da temática de gênero e suas interfaces passassem a ser contínua no espaço formal de ensino e não apenas no momento de inscrição do prêmio Naíde Teodósio. Para isso buscou fortalecer a parceria com a Secretaria de Educação e buscar conhecer os núcleos de algumas instituições como o FAGES, PAGU e NEIM.

Para à criação dos Núcleos em Escolas de Referência em Ensino Médio foi assinado um Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Educação em 2011, na qual a Secretaria Executiva de Ensino Profissionalizante mapeou cinco escolas para implantação de grupos de estudos de Gênero, e vem acompanhado junto a SecMulher o fortalecimento e ampliação desses grupos dentro das escolas, nas quatro regiões do Estado. Atualmente existem 226 Núcleos de Gênero no estado implantados em parceria com a SecMulher, sendo 153 em EREMs 23 ETes um núcleo em escola regular de Ensino Médio, em instituições de Ensino superior são 33 e 16 nos campi do IFPE. Em 2019 foram mapeadas mais 26 escolas para implantar núcleo em 2020.

São objetivos dos núcleos:

Objetivo geral:

- Ampliar a discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres nos espaços formais de ensino como estratégia de combate o preconceito, fundamentando a construção de uma práxis comprometida com a luta das mulheres.

Objetivos específicos:

- Contribuir com a desconstrução da cultura machista e patriarcal.

- Incentivar a produção de artigos científicos, roteiros de videodocumentário de curta metragem, projetos pedagógicos etc.;
- Publicar e difundir os trabalhos desenvolvidos;
- Estimular a inserção das questões de gênero nos currículos;
- Estimular a reflexão e produção científica a partir do uso da categoria gênero, associada às de raça, etnia e classe social;
- Estímulo à realização, no espaço da extensão, de cursos especializados em violência doméstica e aplicação da Lei Maria da Penha, entre outros, para profissionais da rede de atendimento às mulheres em situação de violência.
- Incentivar a formação de uma base universitária capaz de atender as necessidades da presença de docentes, pesquisadores, conferencistas na formulação de programas de políticas públicas para reparação das desigualdades e empoderamento das mulheres.
- Provocar o debate crítico sobre as desigualdades entre homens e mulheres e promover a valorização da produção e difusão de conhecimentos sobre a matéria.

A partir da concepção do que vem a ser o Núcleo e dos objetivos descritos a Secretaria da Mulher, conseguiu através do Projeto Trabalhando Gênero na Educação Formal junto a SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres, recursos para oferecer à formação em gênero e temáticas relevantes as pessoas envolvidas diretamente com os grupos de estudos nas instituições.

Para realização das atividades de formação em gênero e suas interfaces, a SecMulher, ao firmar a parceria com as instituições de ensino presta assessoria técnica para elaboração do projeto de cada escola e faculdade; acompanha as atividades dos Núcleos, oferece formação em gênero, raça e outros temas relevantes para docentes e estudantes, através de seminários e oficinas, disponibiliza material de campanhas e publicações da Secretaria e participa de eventos promovidos pelo mesmos.